

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Marco conceptual para el desarrollo de métodos de enseñanza
del español como lengua extranjera en Cameroun**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Belinga Bessala

DIRIGIDA POR

Manuel Álvarez Mendez

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACION

Y

CENTRO DE FORMACION

DEL

PROFESORADO

TESIS DOCTORAL:

**MARCO CONCEPTUAL PARA EL DESARROLLO DE MÉTODOS DE
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN
CAMEROUN**

Autor : BÉLINGA BESSALA

Director: ÁLVAREZ MÉNDEZ J.M.

Octubre 1994

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi agradecimiento a todos los amigos: Oliver Luis Emilio y Cori; la familia Fernández Bernabé, que me han ayudado materialmente, moralmente a llevar a cabo este trabajo que me ha supuesto muchas dificultades en todas sus fases de realización.

Dirijo especialmente mi agradecimiento a mi esposa que ha tenido que estar en la soledad, separada de mí, para ocuparse de nuestros hijos.

Igualmente agradezco enormemente a Álvarez Méndez J. M., Director de esta Tesis Doctoral, que ha estado siempre disponible para atenderme, para animarme en los momentos críticos de este trabajo, momentos en que estaba yo a punto de abandonarlo todo; pero merced a sus consejos, a su apoyo, he podido llegar al estado final de esta investigación.

Finalmente, agradezco a la Fundación Santa Maria cuya ayuda económica me ha permitido realizar viajes al extranjero para llevar a cabo mis indagaciones relacionadas con esta Tesis Doctoral.

A mis Padres

A mi Esposa

A mis hijos

<u>INDICE</u>	<u>Págs</u>
INTRODUCCIÓN	5
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	9
PRIMERA PARTE	
1.MARCO DE REFERENCIA PARA UNA DIDÁCTICA	
APLICADA A LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y	
A LA ENSEÑANZA DEL E/LE.	11
1.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL E/LE	
DESDE EL PUNTO DE VISTA DIDÁCTICO.	11
1.2. DIDÁCTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL E/LE.	17
1.2.1. ¿QUÉ ES LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	
REFERIDA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA?.	18
1.2.2. LA ENSEÑANZA DE L2 DESDE LAS	
CONCEPCIONES CURRICULARES.	25
1.2.3. ENFOQUES CURRICULARES Y ORGANIZACIÓN	
DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE L2.	33
1.2.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA	
DESDE PERSPECTIVAS CURRICULARES CONTRAPUESTAS. ...	77
1.2.5. TAREAS DE APRENDIZAJE Y	
PERSPECTIVAS CURRICULARES OPUESTAS.	104

1.2.6. USO DE LOS MATERIALES DESDE LOS	
MODELOS CURRICULARES DE OBJETIVOS Y DE PROCESO. ..	108
1.2.7. LA EVALUACIÓN DESDE EL PUNTO DE VISTA	
DIDÁCTICO.	117
SEGUNDA PARTE	
2. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y DE LA	
PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL E/LE EN CAMEROUN.	136
2.1. PLANIFICACIÓN Y PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.	136
2.2. INTERPRETACIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS	
DE LA PRÁCTICA DOCENTE INVESTIGADA.	143
2.3. FORMACIÓN CURRICULAR ACTUAL DE LOS DOCENTES	
DEL E/LE EN CAMEROUN.	145
2.4. OPINIONES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN	
Y EN EJERCICIO SOBRE EL TIPO DE PREPARACIÓN	
RECIBIDA DESDE LA ESCUELA NORMAL	
SUPERIOR Y UNIVERSIDAD DE YAOUNDÉ.	156
2.5. LA ENSEÑANZA ACTUAL DEL E/LE EN LAS	
ESCUELAS SECUNDARIAS DEL CAMEROUN.	164
3. DICUSIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS DESDE LA	
PRÁCTICA.	202

4. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	225
5. ANEXO	229
6. BIBLIOGRAFIA CITADA	231

SIGLAS USADAS EN EL TRABAJO

E/LE = Español como lengua extranjera

L2 = Segunda lengua

E.N.S. = Escuela normal superior

s.p.i. = Sin pie de imprenta

A.E.S.L.A. = Asociación Española de Lingüística Aplicada

INTRODUCCIÓN.

El aprendizaje de lenguas extranjeras y su enseñanza, no tiene fronteras en nuestras sociedades de hoy. Desde los motivos económicos, profesionales de cada sociedad, podemos darnos cuenta cómo la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras alcanza una gran importancia. Ya no se trata de aprender una lengua por aprender; sino que el aprendizaje de un nuevo idioma tiene una finalidad bien definida. Esta finalidad es lo que en definitiva constituye la verdadera motivación de quién aprende un segundo idioma hoy en día. Si en Europa aquí, existen unos condicionantes que de alguna manera determinan el aprendizaje de los idiomas extranjeros, África no podría constituir una excepción en este sentido.

En el caso de Cameroun, se da una importancia al aprendizaje de lenguas extranejeras como el Alemán y el Español en las escuelas secundarias e incluso hasta la universidad. ¿Cuáles son los motivos que justifican el aprendizaje y la enseñanza de Alemán y Español en Cameroun? La enseñanza y el aprendizaje de aquellos idiomas extranjeros en Cameroun tiene una finalidad profesional.

Si estas son las expectativas que la sociedad camerounesa tiene de cara a la formación de sus ciudadanos en cuanto a las lenguas extranjeras, debemos por lo tanto como pedagogos que somos, preocuparnos por la calidad de la enseñanza de los diomas extranjeros en Cameroun. Debemos saber qué grado de formación tienen los profesores de Español en Cameroun, y cuáles son las bases teóricas que sustentan su práctica de la

enseñanza de Español como lengua extranjera.

La pregunta inicial de nuestra investigación viene a ser esta: ¿Tienen los docentes del E/LE en Cameroun una preparación profesional y un marco de referencia que les sirva de apoyo para su actuación didáctica en el aula? Esta es la pregunta clave de nuestra indagación; recoge de alguna manera nuestra preocupación por la formación de profesores y enseñanza del E/LE en Cameroun.

El propio planteamiento de esta investigación que parte de la pregunta inicial ya enunciada, nos ha llevado a responder a una exigencia concreta: la elaboración en primer lugar de un marco de referencia para una didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del E/LE. Este marco de referencia, nos permitirá analizar la práctica de la enseñanza y la formación actual del profesorado del E/LE en Cameroun. Existe por lo tanto una dialéctica entre nuestro marco de referencia y la práctica de la enseñanza y de la formación de docentes en Cameroun.

Los objetivos básicos de esta investigación son por lo tanto los siguientes: 1º Elaborar un marco de referencia para la actuación didáctica del docente del E/LE en el aula; 2º analizar la práctica de la enseñanza y la formación de profesores del E/LE en Cameroun.

En cuanto a la formación de profesores del E/LE, hace falta prepararlos de manera que sean autónomos y auténticos profesionales, con capacidades de innovación en el aula.

En la Didáctica Aplicada a la enseñanza de L2, intentamos situar el acto didáctico del docente dentro de las teorías curriculares. Entendemos que el desarrollo de la comunicación en el aula de L2 debe hacerse desde una

línea curricular adecuada. Si lo que pretendemos potenciar en el aula es la comunicación, el uso de la lengua por los alumnos, hemos de emplear, usar por lo tanto, un enfoque curricular, unos métodos, unas técnicas de enseñanza y unos instrumentos de evaluación pertinentes que nos ayuden a alcanzar nuestra meta. Esta es la clave para entender nuestra postura en este trabajo bastante crítica hacia la incoherencia que se da entre el propio planteamiento de una clase de L2 y el tipo de currículum que se elige para llevar a cabo dicho planteamiento.

No estamos en contra de otras formas de desarrollar las clases de L2; lo que sí defendemos es la coherencia del docente con su propio planteamiento de clase. Si el objetivo básico de L2 es desarrollar la comunicación en el aula, ello exige la elección del enfoque curricular adecuado, sabiendo que cada enfoque curricular, como el técnico, tiene sus ventajas si la clase se organiza con la finalidad de potenciar: estructuras gramaticales, destrezas, algunas habilidades.

Desde la Segunda Guerra Mundial hasta los años 70, la enseñanza de L2 ha sido fundamentalmente orientada hacia el dominio de la gramática, basándose en los principios de la psicología conductista; este enfoque ha tenido sus logros y sus desventajas, con el uso de métodos de gramática y traducción y método audio-oral que no podían ayudar a los alumnos a ser creativos, generando conversaciones nuevas en contextos sociales de comunicación diferentes.

Pero a partir de los años 80, se empieza a dar más importancia a la comunicación, al uso de la lengua en la enseñanza de L2, pidiendo mayor protagonismo al alumno, mayor autonomía en el aprendizaje de L2, gran capacidad para crear oraciones nuevas a partir de determinados modelos de

frases.

Sin embargo, durante nuestra investigación, nos hemos encontrado con grandes incoherencias; algunos trabajos de la enseñanza de L2, señalan la importancia de desarrollar la comunicación en el aula; pero el planteamiento que hacen para lograr este objetivo, es básicamente conductista, usando el currículum de objetivos, donde todo se va a centrar en los resultados, en la eficacia, y donde las técnicas de evaluación son únicamente los tests. Esta misma contradicción la hemos encontrado en la práctica de enseñanza del E/LE en Cameroun, donde un currículum de orientación técnica se usa con la finalidad de desarrollar la comunicación en el aula; estas son incoherencias de las cuales discrepamos en el desarrollo de este trabajo.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.

Mi preocupación por la formación del profesorado y por la enseñanza del E/LE en Cameroun, ha surgido a partir de mi contacto con los alumnos profesores del E/LE en formación y con los docentes en ejercicio en Cameroun.

Este contacto me ha permitido comprobar en la práctica, la importancia que va teniendo el aprendizaje del E/LE en el sistema educativo Camerounés. Cada año académico, existe un gran número de alumnos que escoge el E/LE y otros que optan por ser profesores del E/LE desde la Universidad y la Escuela Normal Superior de Yaoundé. Esta situación nos ha llevado a reflexionar e investigar sobre la práctica de la enseñanza y formación de docentes del E/LE.

También hemos podido comprobar a lo largo de esta investigación, que la mayoría de los trabajos realizados entorno a la enseñanza de L2, se hacen siempre desde una perspectiva lingüística; aún no se ha enfocado el estudio de la enseñanza de L2 desde el punto de vista didáctico.

Este cambio de enfoque que introducimos aquí, nos ha planteado varias dificultades; entre ellas: la falta de una referencia bibliográfica adecuada; la dificultad de clasificar los métodos, técnicas, tareas, los materiales de enseñanza desde las líneas curriculares correspondientes. Hasta aquí tanto los métodos, las técnicas y tareas de enseñanza se estudiaban asiladamente de su enfoque curricular, hasta la propia evaluación de L2, ha quedado fuera de las teorías curriculares.

Nosotros pensamos que sin las teorías del currículum, nos resulta difícil comprender y explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esto, hace falta tenerlas en cuenta a la hora de optar por una línea de enseñanza. Estas son las razones de nuestro tema investigado.

1. MARCO DE REFERENCIA PARA UNA DIDÁCTICA APLICADA A LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y A LA ENSEÑANZA DEL E/LE.

1.1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL E/LE DESDE EL PUNTO DE VISTA DIDÁCTICO.

En este apartado, pretendemos responder a una exigencia profesional, proponiendo una línea adecuada para la formación del profesorado del E/LE.

Desde el punto de vista didáctico, la formación de profesores del E/LE, puede realizarse desde tres enfoques curriculares distintos que a su vez darán una función específica al docente ante el currículum a desarrollar. Carr y Kemmis (1988) distinguen tres líneas curriculares que estarían en la base de la formación docente: se trata de la perspectiva curricular técnica, de la perspectiva curricular práctica y de la perspectiva curricular crítica (pp. 31-38). Veamos cada una de estas perspectivas curriculares que a la vez van a determinar un modelo de aprendizaje concreto.

1.1.1. Formación docente del E/LE desde el curriculum técnico.

Desde esta perspectiva curricular, se pretende formar a técnicos de la enseñanza que van a depender siempre de los expertos de la educación. Los expertos son los que proporcionan técnicas de actuación del profesor en el aula para resolver los problemas que se plantean. Es un modelo de

formación del profesorado que no potencia la reflexión en el quehacer educativo, para transformar la práctica educativa.

El currículum técnico está basado en el positivismo, en una concepción del hombre como ser pasivo y receptivo; la enseñanza desde este currículum es considerada como tarea causal lineal desde la actuación del profesor al aprendizaje del alumno.

El aprendizaje desde la perspectiva curricular técnica, es una tarea ausente de reflexión; los sujetos se limitan a reproducir los conocimientos, no los construyen; sino los repiten. El aprendizaje es mecánico y memorístico, sin comprensión de los hechos. Detrás de este modelo de aprendizaje que se deriva de este currículum, está también la psicología conductista.

El currículum técnico tiende a potenciar, a desarrollar destrezas, habilidades (Álvarez Méndez, 1991). En él, se da una separación entre investigación y práctica. El profesor tiene una competencia docente restringida; tanto la selección, como la organización de contenidos, le vienen dadas, o sea todo el currículum le viene dado; el docente no es competente para tomar decisiones; adopta y ejecuta reglas basadas en el saber científico.

Otra característica de este currículum técnico, es que se fundamenta en el taylorismo que busca eficacia y mayor productividad basada en el control de los obreros; todos los asuntos difíciles están a cargo del especialista llamado a solucionar los problemas. No existen relaciones y expresiones interpersonales en el seno del grupo; el tipo de comunicación que se da es unidireccional.

1.1.2. Formación docente del E/LE y curriculum práctico.

La perspectiva práctica del curriculum, se basa en la práctica; los contenidos de formación se elaboran partiendo de la realidad de los sujetos en formación; en esta perspectiva las personas a formar intervienen en la decisión de los contenidos de su preparación.

El profesor parte siempre de un juicio práctico teniendo en cuenta a sus alumnos, antes de construir su curriculum de formación (Carr y Kemmis, 1988: 36). Las ideas son las que guían, orientan la actuación docente en el aula; se da una relación dialéctica entre teoría y práctica; la teoría ilumina la práctica y ésta a su vez ayuda a la teoría a mejorar.

Los sujetos desde este enfoque curricular, son considerados como personas reflexivas, protagonistas de sus propias acciones a las que dan una interpretación personal. El conocimiento se concibe como construcción activa de la realidad; la enseñanza se entiende como actividad racional, intencional y cargada de valores. También se da mayor adaptación a los diferentes contextos particulares desde este curriculum.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son una actividad práctica, constituyen un arte. La competencia docente aquí se amplía, caracterizada por un autodesarrollo profesional autónomo a través de una sistemática autorreflexión (Stenhouse, 1984:197). La práctica se entiende como acción orientada, guiada por un juicio personal y reflexivo.

1.1.3. Formación docente del E/LE y currículum crítico.

La perspectiva curricular crítica tiene bases sociológicas y antropológicas; se basa también en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, que precisamente considera la relación dialéctica entre teoría y práctica. Desde la teoría crítica, el saber se produce mediante la actividad humana.

En este currículum crítico, se da también la autorreflexión y el autoentendimiento hacia la transformación de la realidad; en él las personas se preguntan sobre el por qué de los hechos, para comprender e intervenir sobre la realidad y cambiarla.

El docente no espera a los expertos para la resolución de sus problemas de la enseñanza; es el propio docente que se implica en su práctica y busca permanentemente medios para mejorarla. Detrás de esta actitud del profesor crítico, investigador en el aula (Fernández Pérez, 1988), subyace una concepción del hombre, donde el ser humano es considerado como persona activa y crítica; como tal construye personalmente el conocimiento, interpreta la realidad, las acciones buscando significados sociales, cuestiona las causas de los hechos sociales.

La enseñanza viene a ser desde esta perspectiva, una tarea y práctica, reflexiva, crítica y emancipadora. No existe divorcio entre teoría y práctica, ambas partes se relacionan dialécticamente.

La escuela viene a ser un instrumento para la transformación de la conciencia social colectiva. El currículum de la escuela se concibe como una construcción social, donde cabe mayor participación, negociación, por

lo tanto comunicación interpersonal y consenso entre los agentes sociales implicados en el quehacer educativo.

Al nivel docente, el currículum crítico ayuda a desarrollar profesionalmente a los profesores (Stenhouse, 1991); potencia también la imaginación, la creatividad, el pensamiento divergente, las capacidades de los que están implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Terhart, 1987; Álvarez Méndez, 1991).

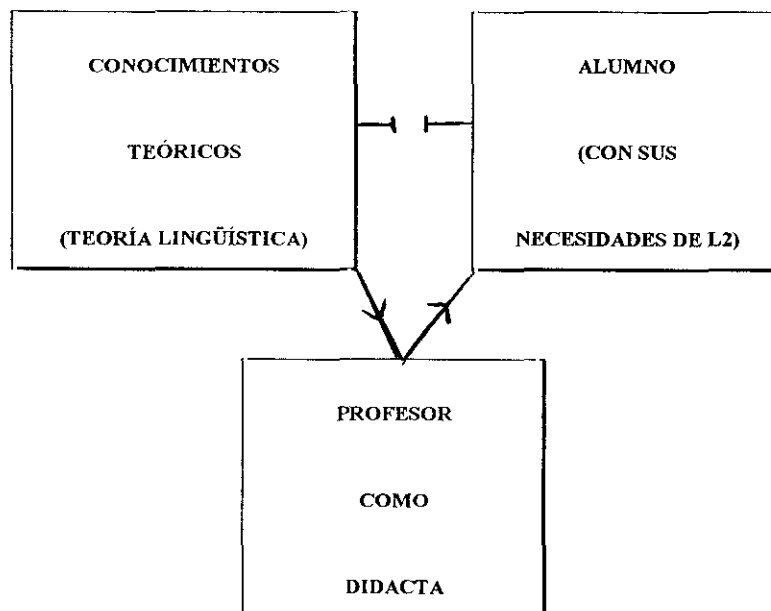
La formación del profesorado del E/LE desde el currículum crítico, debe centrarse en desarrollar en los docentes actitudes, capacidades para el logro de una autonomía intelectual y profesional, y no basarse sólo en el desarrollo de destrezas y habilidades.

El aprendizaje que se deriva tanto del currículum práctico como del currículum crítico se va a fundamentar en la psicología constructivista de Piaget (1964; Wickens, 1986) y en la psicología de Ausubel (1976) basada en el aprendizaje significativo. En este sentido, el aprendizaje constructivo y significativo coinciden con la teoría crítica que sustenta el currículum crítico. El sujeto que aprende desde este currículum, indaga, recrea sus conocimientos, consigue también mayor autonomía en su aprendizaje, siendo protagonista de su formación. El docente aparece como un orientador del alumno.

Es también importante reseñar que la formación de los profesores del E/LE desde el punto de vista didáctico, debe completarse por una preparación psico-lingüística; ya que el docente del E/LE deberá valerse de un enfoque interdisciplinar para desarrollar sus clases teniendo presente las aportaciones de la lingüística (Álvarez Méndez, 1987; Kahn, 1987) y de la

psicología cognitiva.

El papel del profesor en el aula, será fundamentalmente de atender lo científico de la disciplina a impartir y lo psicológico de los alumnos, mediante una labor de reconstrucción personal de los conocimientos hallados de las indagaciones llevadas a cabo por los especialistas de la ciencia de la que se trata (Álvarez Méndez, 1985; 1987). El profesor intentará adecuar su disciplina a impartir a los intereses, a las necesidades de los alumnos, a través de métodos y técnicas de enseñanza idóneas para conseguir un mejor aprendizaje del E/LE de los alumnos. Los aportes de las pesquisas de los investigadores de la ciencia en cuestión, como la lingüística en el caso del E/LE, no deben pasar directamente en el aula de L2. Ahí es donde la Didáctica juega un papel que otras ciencias no pueden desempeñar, siendo el activador y catalizador de los conocimientos teóricos. He aquí un esquema sintetizador de este pensamiento que estamos desarrollando:



Finalmente, la formación del profesorado del E/LE, ha de culminarse con las prácticas de enseñanza, que permitan a los profesores en formación, relacionar sus conocimientos teóricos aprendidos desde el Magisterio, con la práctica educativa; también ayudan a los futuros profesores a cuestionarse, a reflexionar, a ser críticos de cara a lo aprendido, con una finalidad de desarrollo profesional (Fernández Pérez, 1980; Contreras, 1987).

1.2. DIDÁCTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL E/LE.

La didáctica aplicada a la enseñanza de un idioma extranjero (o materno), permite al docente dar sentido a su actuación en el aula, desde las teorías del currículum. Cabe reseñar aquí que tanto los objetivos, la organización de contenidos, los métodos de enseñanza como las tareas de aprendizaje de los alumnos, los materiales de enseñanza y la propia evaluación de L2, cobran sentido desde planteamientos curriculares específicos (Alvarez Méndez, 1987; Gímeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989). El objeto de la Didáctica, es por lo tanto el estudio de estos enfoques curriculares que sustentan la labor docente.

A lo largo de este capítulo, intentaremos demostrar que la enseñanza de L2, va a depender de la perspectiva curricular que el docente adoptará en el aula con sus alumnos. Toda la actuación del profesor del E/LE, se enmarcará siempre dentro de una línea curricular concreta; esto es lo que establece el vínculo o el nexo entre Didáctica y la enseñanza de la lengua

(ya sea materna, ya sea extranjera).

También haremos ver que el desarrollo de la comunicación en el aula, quedará sujeto a un enfoque curricular determinado. Por de pronto, nos vamos a ceñir a definir lo que es la competencia comunicativa en la enseñanza de L2. A continuación, examinaremos la enseñanza de un idioma extranjero a partir de modelos curriculares distintos.

1.2.1. ¿Qué es la competencia comunicativa referida a la enseñanza de la lengua?

El concepto de la competencia comunicativa es algo que está hoy en día de moda en la enseñanza de cualquier lengua (materna o extranjera). La competencia comunicativa no deja de plantear serios problemas en torno a su definición. Algunos autores han intentado de describir, y otros de operativizar lo que es la competencia comunicativa. No existe una unanimidad entre los diferentes autores que intentan definir este concepto. Para Hymes (1967: 13), el padre del concepto que estamos estudiando, la competencia comunicativa ha de permitir a un sujeto o miembro de una comunidad el saber "cuándo hablar", "cuándo permanecer en silencio", "¿qué código usar?", "¿cuándo?", "¿dónde y respecto de quién?". Añade también Hymes (1967: 13) que "tendrá que haber un estudio del habla cuyo objetivo sea describir la competencia comunicativa que permite a un miembro de la comunidad saber cuándo hablar y cuándo permanecer en silencio...".

Esta definición de la competencia comunicativa de Hymes (1967),

presenta ventajas e inconvenientes. La ventaja es que dicha definición nos informa más sobre el concepto de la competencia comunicativa; a la vez, plantea alguna limitación al nivel práctico, es decir, de cara a la enseñanza de la lengua, el docente se encuentra en una situación difícil a la hora de pretender evaluar en un aula concreto lo que es la competencia comunicativa. Haría falta señalar de cara a la actuación en clase de lengua extranjera, los aspectos concretos de la lengua que podrían desarrollarse y evaluarse como dimensiones de la competencia comunicativa. Hymes (1967; 1971) en su concepto de la competencia comunicativa, rompe la división artificial que Chomsky (1965) establece entre lengua, sociedad y cultura. La competencia comunicativa implica dos cosas de acuerdo con Hymes (1971): el uso de las estructuras de la lengua y el conocimiento de los aspectos socioculturales del idioma que se aprende.

Otros autores como lo veremos a continuación, intentan operativizar el concepto de la competencia comunicativa. Carson (1990: 213-214), a la hora de enfrentarse con la tarea de la definición de la competencia comunicativa, enumera seis dimensiones o componentes de lo que él entiende por competencia comunicativa: (I) la competencia lingüística como aquella que sirve para usar e interpretar los elementos estructurales de la lengua; el segundo componente se refiere a la competencia sociolingüística que sirve para usar e interpretar la lengua en situaciones apropiadas; el tercer componente es la competencia discursiva que viene a ser la habilidad de percibir y realizar la coherencia de oraciones en contexto de comunicación significativos; el cuarto aspecto de la competencia comunicativa es la competencia social que se refiere a la empatía y habilidad de aprender situaciones sociales involucradas en la

comunicación; la competencia sociocultural es el quinto componente que se refiere a la adecuación y familiaridad del hablante en un contexto sociocultural; por último, el sexto aspecto referido a la competencia comunicativa es la competencia estratégica. Ella alude a la habilidad de usar las estrategias verbales y no verbales para compensar las lagunas en el conocimiento del código de la lengua del usuario. Esta definición de la competencia comunicativa por Carson, es un paso más a la de Hymes (1967; 1971). En esta última, Carson operativiza la definición de la competencia comunicativa dando pista a los profesores de lenguas sobre los aspectos de un idioma que conviene tener en cuenta para evaluar y desarrollar en el aula.

Pero esta definición de Carson difiere en cuanto a componentes de la competencia comunicativa, con la de Canale y Swain (1980: 29). El modelo de la competencia comunicativa de estos dos autores, consta de cuatro dimensiones inicialmente que son: (1) la competencia gramatical; (2) la competencia discursiva; (3) la competencia estratégica; (4) la competencia sociolingüística (p.29). Como podemos comprobar, entre el modelo de la competencia comunicativa de Carson (1990) y el de Canale y Swain (1980), no existe un criterio objetivo que permite determinar las dimensiones de la competencia comunicativa. Más adelante, cuestionaremos y analizaremos detenidamente el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), siendo éste el que más se cita cada vez que se celebra un congreso sobre la enseñanza de lengua tanto materna como extranjera.

Claus (1984) por su parte operativiza la competencia comunicativa en siete dimensiones que vienen a ser estas: (1) la fonología y la ortografía; (2)

la gramática; (3) el léxico; (4) la práctica de la lengua; (5) el discurso; (6) las estrategias comunicativas y (7) la fluidez verbal (p.167).

Está claro hasta aquí, que no existe unanimidad entre los distintos autores en el momento de definir lo que es la competencia comunicativa. Tampoco hay acuerdo sobre los componentes que constituyen la propia competencia comunicativa.

De todos los modelos de la competencia comunicativa que hemos presentado hasta este momento, el de Canale y Swain (1980) es el que más palmas se ha llevado. En la actual propuesta de la enseñanza de lenguas extranjeras en España, el documento del Ministerio de la Educación y Ciencia, acude al mismo modelo de Canale y Swain (1980) bajo las plumas de Martínez Rebollo y Valcárcel Pérez (1992: 13-16).

La definición de la competencia comunicativa según Canale y Swain (1980) merece un análisis crítico, por su propio carácter inestable como modelo a proponer en la enseñanza de lenguas (maternas y extranjeras). El modelo de Canale y Swain (1980) conlleva al menos dos problemas fundamentales para los profesores de lenguas; el primer problema radica en que no está del todo claro lo que todos los autores llaman "competencia", mas allá del nivel idiomático o conocimiento de la gramática por el sujeto; el segundo es que no está tampoco aclarado el número de componentes que constituyen la competencia comunicativa (Birgit, 1990).

Inicialmente, el modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) tuvo que sufrir varias modificaciones en torno a los componentes que lo constituyen (Schachter, 1990). En las conclusiones de su trabajo, ambos autores (Canale y Swain,1980) destacaron cuatro

componentes mayores de la competencia comunicativa que son los que hemos citado ya anteriormente a saber: a/la competencia gramatical; b/la competencia discursiva; c/la competencia estratégica; d/la competencia sociolingüística. Pero de estos cuatro componentes de la competencia comunicativa, sólo tres de ellos fueron elegidos y retenidos por los propios autores posteriormente según Schachter (1990: 40). Estos tres últimos componentes referidos al modelo de Canale y Swain (1980) son: a/ la competencia gramatical; b/ la competencia discursiva y c/ la competencia sociolingüística. La elección de estos tres componentes, aún carece de criterios y de fundamento científico (Schachter, 1990).

Canale y Swain (1980) llegan a hacer una dicotomía tajante entre competencia discursiva y competencia sociolingüística; esta separación entre ambos elementos, no deja de ser problemática ya que la línea divisoria entre ellos, no resulta del todo clara. La competencia discursiva de acuerdo con Canale y Swain (1980) se considera como conocimiento de la estructura del texto, es decir se trata de saber cómo está organizado un texto de manera coherente y cohesiva a un contexto.

Mientras la competencia sociolingüística es la capacidad que tiene el sujeto de producir oraciones y de entenderlas con propiedad en contextos sociales diferentes dependiendo de factores contextuales como los participantes y las normas de la interacción (Canale, 1983:7). En este sentido ambos autores coinciden con Hudson (1981:14) que reconoce también que el habla tiene una función social inherente a la estructura social. De ser exacta esta definición de la competencia sociolingüística, lógicamente la propia competencia discursiva formaría parte del componente sociolingüístico. No existe ningún discurso humano que no se

ajuste a una estructura social determinada.

Stubbs (1983: 1) señala también que el análisis del discurso, trata igualmente del uso de la lengua de acuerdo con contextos sociales. Fernández López (1991: 43) refiriéndose a la competencia discursiva afirma:

La competencia discursiva es la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentidos, que se perciben como un todo coherente y adecuados a la situación y al tema.

La verdad es que la distinción que Canale y Swain (1980) hacen entre los tres componentes (competencia gramatical, competencia discursiva y competencia sociolingüística) y sobre todo entre los dos últimos, no resulta inteligible para cualquier docente de lengua extranjera en particular. Refiriéndose a la problemática que plantea este modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), Schachter (1990: 46), después de un análisis crítico del mismo dice:

En resumen, mi problema es que los tres mayores componentes hipotéticos de la competencia comunicativa no están bien definidos ni claramente comprendidos. El componente del discurso es particularmente sospechoso...

En el fondo, no existe una diferencia conceptual evidente entre el conocimiento discursivo y el conocimiento sociolingüístico. De acuerdo

con nuestro análisis, el modelo de la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), se reduce a dos componentes esenciales a saber: a/ la competencia gramatical y b/ la competencia sociolingüística; ya que desde nuestro punto de vista, el componente sociolingüístico incluiría también el componente discursivo. Como se ha podido comprobar, el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) resulta inestable y problemático en sí. Este modelo sólo servía de hipótesis a probar en el ámbito de la enseñanza de L2 (Birgit, 1990:53).

Para nosotros, la competencia comunicativa debe tener al menos aquellas dimensiones o aspectos que empíricamente se dan y se pueden comprobar en todo acto de comunicación (oral o escrita). Si tenemos una situación de comunicación entre personas, al menos cuatro componentes entran en juego: (1) la audición; (2) el habla; (3) la lectura; (4) la redacción. Estos son desde nuestro punto de vista, los componentes esenciales, básicos de todo acto de comunicación en torno al aprendizaje de cualquier idioma.

Ante la inestabilidad e imprecisión del modelo de Canale y Swain (1980), nos parece razonable inclinarnos hacia una definición pragmática de la competencia comunicativa; ya que estos elementos que a continuación vamos a explicitar, habrán de ser desarrollados y evaluados en una clase de lengua. La competencia comunicativa desde nuestro punto de vista, es la capacidad expresiva que tiene un sujeto ante unas necesidades subjetivas de la comunicación, dentro de un contexto sociocultural determinado (Martinet, 1993); esta capacidad expresiva a la cual nos referimos (oral y escrita), incluye lógicamente el conocimiento gramatical que sustenta los siguientes componentes del acto comunicativo:

- a/. La audición.
- b/. El habla.
- c/. La lectura.
- d/. La redacción.
- e/. Los aspectos culturales de la lengua (Sapir, 1966).

Los criterios que nos permiten determinar estos componentes de la competencia comunicativa desde nuestro punto de vista, son sobre todo empíricos. Entendemos que la competencia comunicativa referida a la enseñanza de un idioma no puede pasar por lo alto esta dimensión que acabamos de explicitar.

1.2.2. LA ENSEÑANZA DE L2 DESDE LAS CONCEPCIONES CURRICULARES.

1.2.2.1. La enseñanza de L2 desde una concepción curricular técnica.

Cualquier labor docente hoy en día desde el currículum técnico exige por parte del profesor, un planteamiento de la enseñanza en términos de objetivos operativos. La formulación de cualquier objetivo, debe entenderse

dentro de un modelo curricular concreto; esta formulación de objetivos por el docente de la lengua española, no es azarosa, ni carente de las intenciones e ideologías del profesor que los formula. Cada objetivo planteado, responde a unas expectativas tanto del profesor como de los alumnos. Hoy por hoy, los objetivos en el ámbito de la enseñanza de las lenguas (materna y extranjera) pretenden lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula por el enseñante. La competencia comunicativa viene a ser el objetivo básico de la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero.

Nos interesa por lo tanto analizar las características del modelo curricular técnico, y ver hasta qué punto puede fomentar la comunicación en el aula de lengua extranjera; puesto que el conocimiento de éstas nos ayudarían a comprobar el logro de la comunicación dentro del enfoque técnico.

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas extranjeras viene apoyándose en una concepción curricular de objetivos conductistas (objetivos operativos) que tienden a especificar siempre las estructuras lingüísticas a dominar (Ek y Alexander, 1975; Ek, 1976, 1980). Moorwood (1978: 102) pone de relieve la especificación de los objetivos operativos en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde el profesor tiene que explicitar al alumno las estructuras lingüísticas a manejar en condiciones observables.

Esta concepción curricular de objetivos operativos responde al planteamiento curricular técnico de Tyler (1949), Taba (1974) y Mager (1974); este enfoque curricular técnico tiene como base o fundamentación científica, la psicología conductista (Gimeno Sacristán, 1985). Desde este modelo curricular técnico, se ha pretendido siempre aplicar a la enseñanza

la organización taylorista de la empresa con una finalidad de producción industrial; el taylorismo pretende desarrollar o fomentar una concepción cientifista de la enseñanza, la eficacia y eficiencia en el trabajo del discente; también se da mayor control en el trabajo; el docente es considerado como un técnico de la enseñanza que ha de ejecutar instrucciones que le vienen dadas desde la instancia administrativa de la educación y el alumno se convierte en pasivo repetidor. Refiriéndose al modelo de objetivos de enseñanza, Estébanez (1992: 172) afirma:

En primer lugar, un modelo de objetivos concibe el hecho educativo como un fenómeno de producción industrial, de donde deriva; mas en la comunicación lingüística el producto es completamente impredecible, lo que no se compadece bien con este modelo. Por otra parte, la psicología conductista en la que se basa, hace del alumno un sujeto pasivo de su propio desarrollo, olvidando la creatividad del proceso personal de la educación.

El modelo conductista de enseñanza se despreocupa de un aprendizaje constructivo y creativo, fomentando sobre todo un aprendizaje reproductivo e imitativo de modelos de frases en los alumnos de lengua extranjera. El profesor se comporta siempre como el que sabe todo, y el alumno considerado como un ignorante.

Los procesos de aprendizaje de los alumnos no suelen atenderse en una perspectiva curricular técnica que se centra únicamente en la eficacia y en los resultados finales (productos). La consecución de los objetivos de enseñanza es la que más valor tiene; en este sentido, Álvarez Méndez (1985: 31) señala que "los objetivos, son los elementos constitutivos

necesarios y suficientes del programa", refiriéndose al modelo curricular técnico que él analiza y critica a continuación.

El tipo de comunicación que se da en el aula, es unidireccional, es decir, parte sólo del profesor hacia el alumno (Alvarez Méndez, 1985); el poder de la decisión comunicativa no se comparte entre el profesor y el alumno; es el docente que decide todo el contenido de enseñanza, marginando al propio discente destinatario de la enseñanza. Dadas estas características del enfoque técnico de la enseñanza, cabe preguntarse: ¿puede lograrse el desarrollo de la competencia comunicativa desde un modelo curricular técnico que se fundamenta en la psicología conductista?, ¿puede el modelo de objetivos operativos permitir al logro adecuado de la autonomía, la responsabilidad y espontaneidad de los alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera?.

Desde nuestro punto de vista, una concepción curricular técnica de la enseñanza, no desarrolla la autonomía, la espontaneidad y la responsabilidad tanto en el propio profesor como en los alumnos (Hopkins, 1985; Stenhouse, 1991). Tampoco puede haber comunicación entre docente y alumnos, entre alumnos y alumnos; Stevick (1982: 7) reseña que no cabe una comunicación a partir de un enfoque conductista de la enseñanza de lengua extranjera porque no potencia la creación de oraciones nuevas en nuevos contextos de comunicación. Generalmente, el alumno no suele participar en la elaboración del currículum de su aprendizaje desde una perspectiva curricular técnica. La comunicación implica siempre interacción humana y es a la vez imprevisible, es una sorpresa (Revell, 1979; Alvarez Méndez, 1991); el modelo de objetivos, pretende sin embargo prefijar la comunicación, determinando de antemano lo que se espera como respuesta

por parte del discente. En un proceso de comunicación real, no es posible prever la respuesta del interlocutor. Por estas razones que aducimos aquí, encontramos inadecuada la perspectiva curricular técnica de la enseñanza de L2 para el logro tanto de la competencia comunicativa como para la propia profesionalidad de los docentes de lenguas (extranjeras y materna). El modelo de objetivos potencia la rutina en el profesor, lleva al alumno a un aprendizaje mecánico, memorístico a menudo no razonado (Barberá, 1989). La memorización es necesaria si no es abusiva, sistemática. El currículum técnico a pesar de su inadecuación para potenciar la comunicación, resulta sin embargo útil para el desarrollo de la competencia gramatical y ciertas habilidades de L2 como la comprensión auditiva y lectora. Lo que debe quedar claro es que tanto la creatividad como la competencia comunicativa, no pueden lograrse desde un currículo técnico, aún siendo éste útil para otras necesidades de enseñanza de L2.

La propia experiencia cotidiana nos hace ver que nadie en situación real de comunicación nos impone específicas estructuras lingüísticas que tenemos que emplear en cualquier acto comunicativo; la enseñanza de lengua extranjera desde un currículum técnico, sin embargo coarta la libertad del alumno de elegir espontáneamente determinadas estructuras lingüísticas que estima oportunas para su comunicación. La enseñanza de una lengua extranjera como el español, debe siempre partir de las experiencias y vivencias propias de los alumnos (Rivers, 1978), este planteamiento de la enseñanza tomando al alumno como referencia, como centro del acto didáctico, exige por supuesto un cambio de enfoque curricular con una fundamentación antropológica distinta del conductismo.

1.2.2.2. LA ENSEÑANZA DE L2 DESDE UNA CONCEPCION CURRICULAR DE PROCESO.

La formación de un ser humano no es sólo instrucción, sino también es educación; la escuela no es una empresa de fábrica de conocimientos empaquetados, mas como dice Alvarez Méndez (1985: 36), "el devenir de un curso o de una clase discurre por derroteros muy complejos y muy ricos, que no siempre se pueden determinar y menos reducir a conductas observables"; en la enseñanza de cualquier disciplina, los docentes tratamos con personas y no con objetos. Desde esta consideración, resulta contraproducente fijar, determinar de antemano el tipo de conducta a esperar de los alumnos, sustituyéndoles cualquier posibilidad de elección o iniciativa personal en el aprendizaje. El comportamiento humano en el proceso de enseñanza-aprendizaje es imprevisible, así lo es la propia comunicación.

Si el modelo de objetivos operativos tenía o tiene aún como fundamento: la psicología conductista, el modelo alternativo que aquí analizamos tendrá una fundamentación sociológica y antropológica (Cook y Reichardt, 1986). La enseñanza de la lengua orientada a este enfoque humanista del currículum, se centra en el sujeto y desarrolla en él un pensamiento divergente y no únicamente convergente como en la perspectiva curricular técnica examinada anteriormente (Alvarez Méndez, 1985). El docente no debe sólo instruir mediante estructuras gramaticales, sino que tiene también como misión: formar a las personas potenciando en ellas un aprendizaje constructivo y significativo (Ausubel, 1976; Vigotski, 1977; Wallon, 1978; Piaget, 1978). Esta consideración de la enseñanza de la lengua, puede

lograrse partiendo de un planteamiento distinto del curriculum de L2, es lo que nos proponemos en este apartado.

El modelo de proceso que aquí vamos a examinar es también llamado: "Currículum como proyecto o Modelo de investigación en la acción" (Alvarez Méndez, 1985): aunque la terminología sea distinta, las características de este modelo de proceso son las mismas esencialmente: es un modelo curricular abierto al debate entre profesor y alumnos, los objetivos de enseñanza no son cerrados, sino más bien abiertos (expresivos); el modelo potencia la divergencia de opiniones, el profesor desde este enfoque curricular no se empeña a hacer prevalecer su autoridad y su opinión (Alvarez Méndez, 1985: 37). Otra característica de este modelo es que permite el desarrollo profesional de los docentes y educativo de los alumnos (Hopkins, 1985; Alvarez Méndez, 1985; Stenhouse, 1991); También atiende los procesos de aprendizaje de los aprendices, sus necesidades personales de comunicación, su motivación intrínseca y fomenta a la vez la autonomía, la espontaneidad y responsabilidad en el aprendizaje, ya que tiene en cuenta las experiencias y vivencias propias del sujeto en formación.

El profesor ya no aparece como el todo poderoso que decide todo, dicta tareas de aprendizaje, sin contar con la participación de los alumnos; el nuevo modelo curricular invita al diálogo, a la cooperación y colaboración entre profesor y alumnos (Nunán, 1988); también hay una colaboración de los alumnos en el currículum de enseñanza en forma de pequeño debate en clase (Álvarez Méndez. 1985). El profesor se preocupa igualmente de cómo aprenden sus discentes no se limita exclusivamente a transmitir una serie de conocimientos.

El enfoque de proceso también conocido como humanista pretende potenciar en el aula: la interacción, por lo tanto, la comunicación, la convivencia y el desarrollo del pensamiento personal en los alumnos (Moskowitz, 1982). La comunicación en el aula es multidireccional y no unidireccional como en el enfoque curricular técnico.

Desde nuestro punto de vista, enseñar una lengua ya sea materna o ya sea extranjera, es ante todo enseñar a aprender a comunicar; y la comunicación conlleva siempre la sorpresa como lo señalan (Revell, 1979; Álvarez Méndez, 1991), y no conviene aprisionarla en una programación meticulosa de objetivos operativos tendentes a prefijar las posibles respuestas del acto comunicativo.

Si hemos hablado de los objetivos operativos en la perspectiva curricular técnica, en el modelo de proceso, hablaremos de los objetivos expresivos que se caracterizan por ser abiertos y no precisamente cerrados; Eisner (1969) describe los objetivos expresivos, en estos términos del propio Stenhouse (1991: 120):

Un objetivo expresivo describe un encuentro educativo-identifica una situación en la que han de trabajar los niños, un problema con el que han de enfrentarse, una tarea que deben emprender; pero no especifica lo que han de aprender de dicho encuentro, dicha situación, dicho problema o dicha tarea. Un objetivo expresivo proporciona, tanto al profesor como al estudiante una invitación para explorar, diferir o enfocar cuestiones que revisten peculiar interés o importancia para el que indaga. Un objetivo expresivo es evocador, más que prescriptivo. El objetivo expresivo no pretende la homogeneidad de respuestas entre los estudiantes, sino diversidad.

Los objetivos de enseñanza de una lengua extranjera como el español, han de plantearse de tal manera que sea el alumno mismo que elija las estructuras lingüísticas o gramaticales que estima oportunas a manejar de acuerdo con su propósito de comunicación. El profesor sólo puede servir de orientador para afianzar los aciertos y corregir los errores; el alumno ha de pasar siempre por un tanteo experimental personal ante el aprendizaje de L2. Esta es la tesis que sigue siendo válida también en el caso de la enseñanza de la lengua materna. Desde esta perspectiva de la enseñanza de L2, cabe el desarrollo de la espontaneidad y autonomía en el aprendizaje de un idioma extranjero.

A modo de síntesis, diríamos que el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo básico de la enseñanza de L2 sólo es posible desde un currículum abierto y no cerrado; pero cabe matizar que un currículum abierto es posible únicamente en un sistema educativo también abierto (Wickens, 1986).

1.2.3. ENFOQUES CURRICULARES Y ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE L2.

1.2.3.1. Currículum técnico y organización de contenidos de L2.

La organización de contenidos desde la perspectiva curricular técnica, pretende potenciar, desarrollar conductas obseables y deseables que ya vienen explicitadas en la formulación de los objetivos operativos de la

enseñanza (Taba, 1974). En este enfoque técnico del currículum, tanto los objetivos operativos como los contenidos, los métodos y actividades de enseñanza y de aprendizaje, han de permitir el logro de las conductas esperadas y observables a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Wheeler (1976: 52-53), refiriéndose a la organización de los contenidos de enseñanza, afirma:

(...) Puesto que el currículum está formado por una serie de experiencias educativas, es decir, secuencias coordinadas de experiencias con un contenido destinado a conseguir una determinada conducta, al planificar una lección debe tenerse en cuenta la secuencia precisa para dominar la conducta, e indicar la índole de los procesos y el orden de los procesos que se han de dar.

El modo de seleccionar y secuenciar los contenidos de enseñanza desde este enfoque curricular técnico suele ser muy técnico también, en la medida en que propone una selección descontextualizada.

1.2.3.1.1. Selección y secuencia de contenidos.

Desde la perspectiva curricular técnica fundamentada en la psicología conductista, la selección de los contenidos de enseñanza suele ser realizada por la administración educativa o como dice Wheeler (1976:43), suele llevarse a cabo por los "organismos ajenos a la escuela (aunque los profesores estén representados en dichos organismos)". Suele haber una predeterminación de los contenidos de enseñanza a partir de los expertos y

responsables de la enseñanza; no existe una participación directa del alumnado en la elaboración de su currículum de formación. Los contenidos son un fin para conseguir los objetivos operativos (Monés, 1988:84), y no un medio.

En cuanto a los criterios de selección de los contenidos de enseñanza de una lengua extranjera, no hay una unanimidad entre algunos autores. De acuerdo con Vav Els et al (1984) y Rosamond (1988), los criterios de selección de contenidos de enseñanza dependen de los objetivos planteados inicialmente por el profesor de lengua al principio del curso; para Moorwood (1978), los criterios de selección de los contenidos de enseñanza de lengua, van a depender de las habilidades lingüísticas que se pretende desarrollar con los alumnos. Si el objetivo del profesor es que sus alumnos dominen las estructuras básicas de la lengua extranjera, la selección de contenidos de enseñanza se operará entorno a las estructuras lingüísticas.

En esta perspectiva curricular técnica, los contenidos pueden secuenciarse de lo sencillo a lo complejo, o ateniéndose al principio lógico y psicológico (Taba, 1980). El principio psicológico permite secuenciar tanto los contenidos como las actividades, con el fin de facilitar el aprendizaje en armonía con las conductas esperadas.

Vav Els, (1984:226), por su parte alude a la secuencia y ordenación lineal de los contenidos de enseñanza. De acuerdo con esta secuencia lineal, el profesor de lengua extranjera puede ordenar sus contenidos siguiendo un orden temático concreto; es decir, tras la selección de los contenidos o de los temas, el docente los va presentando uno tras otro, hasta que se alcance un nivel satisfactorio de comprensión y dominio del

tema que se estudia. Pero el inconveniente de esta secuencia lineal es que exige mucho tiempo para el desarrollo y profundización de cada tema a estudiar en clase.

1.2.3.2. Currículum de proceso o crítico y organización de contenidos de L2.

En la perspectiva curricular de proceso, no existe una predeterminación de contenidos, de tareas de enseñanza y de aprendizaje, sin la colaboración de los alumnos. Este enfoque curricular promueve, potencia la profesionalidad de los docentes que tienen en cuenta tanto el contexto de enseñanza como los propios alumnos (Elliott, et al 1986; Gimeno Sacristán, 1986; Stenhouse, 1991); hay una apertura al diálogo y debate público en el aula con los alumnos de cara a lo que se pretende enseñar (Alvarez Méndez, 1985); el docente no impone ningún contenido de enseñanza que no esté en relación con los intereses o necesidades de aprendizaje de los sujetos. Mientras que el profesor en el currículum técnico es un mero ejecutor de las instrucciones administrativas en el aula (Bautista, 1989), en el currículum de proceso, el profesor es considerado como un investigador en el aula y concibe también su currículum como un proyecto (Alvarez Méndez, 1985), todo esto va a determinar la manera de seleccionar y secuenciar los contenidos.

1.2.3.2.1. Selección y secuencia de contenido desde el modelo de proceso.

Los contenidos de enseñanza a partir de esta perspectiva curricular se seleccionan con la participación directa de los alumnos en el aula; estos contenidos son emergentes ya que surgen en el propio contexto mediante una negociación entre profesor y alumnos. Aquí no es la instancia administrativa que decide el tipo de contenidos a enseñar, sino es el docente en colaboración con sus discentes.

Los contenidos de enseñanza en esta concepción curricular crítica no pretenden el logro de los objetivos operativos, sino más bien posibilitan el logro de un aprendizaje significativo y constructivo por parte del alumno (Ausubel, 1976), y ayudan a desarrollar un aprendizaje autónomo y formativo (Alvarez Méndez, 1985). Las características de los alumnos, y el entorno sociocultural, condicionan también la selección de contenidos (Monés, 1988:85).

El currículum de proceso se centra en el alumno (Nunan, 1988) y en su formación personal, haciendo especial hincapié en su capacidad reflexiva, crítica y constructiva en su aprendizaje. De ahí constatamos que las finalidades de la organización de los contenidos de enseñanza varían de un enfoque curricular al otro; en una concepción curricular técnica, todo está diseñado hasta los contenidos para lograr los objetivos operativos, las conductas deseadas y observables; mientras que en un enfoque curricular de proceso, lo que se pretende potenciar mediante los contenidos y tareas es un aprendizaje constructivo y significativo, donde es el alumno quién

adquiere mayor protagonismo en su formación, con la ayuda del profesor. Los contenidos se coelaboran en el aula entre enseñante y alumnos, implicando éstos en el proceso de su formación.

Nunan (1988) relaciona los criterios de selección de contenidos de enseñanza de lengua con el enfoque de la docencia adoptado por el profesor. En un enfoque centrado en el alumno, la selección de contenidos se realizará mediante la discusión con los aprendices, tomando como criterios de selección, sus propias necesidades de comunicación (Littlewood, 1981), sus características psicológicas (Piaget, 1964).

En cuanto a la secuencia de los contenidos desde el modelo curricular de proceso, ésta viene a ser cíclica o en espiral basándose en la teoría de aprendizaje de Ausubel (1976) quien reseña la importancia del dominio de los conocimientos previos sobre el aprendizaje de nuevos conocimientos. La secuencia en espiral consiste en elaborar los contenidos con los alumnos, de tal suerte que los nuevos conocimientos se engarcen con los conocimientos previos que ya tenían y traían los alumnos en el aula.

Cada contenido que se enseña, debe permitir a los alumnos reactivar sus conocimientos anteriores. El alumno ha de darse cuenta de la coherencia que existe entre un tema abordado y otro. Los conocimientos dentro de la secuencia cíclica se integran entre sí, no se disgregan; más bien un conocimiento adquirido por el alumno previamente le ayuda a empalmar con otro tipo de aprendizaje nuevo.

La ventaja de la secuencia cíclica es que permite tanto a los profesores como a los alumnos alcanzar una visión integradora, coherente y armónica de la enseñanza.

Hasta ahora, hemos estado hablando sólo de cómo se organizan los contenidos de enseñanza desde concepciones curriculares diferentes; pero no hemos hablado aún de los constituyentes esenciales de los contenidos de enseñanza de una lengua extranjera. En otras palabras, ¿qué interesa potenciar en una clase de lengua?.

1.2.3.3. Componentes de los contenidos de enseñanza de L2.

La enseñanza de cualquier idioma debe necesariamente articularse en torno al desarrollo de seis aspectos básicos que sustentan la propia competencia comunicativa del alumno; es decir, aprender un idioma extranjero significa, aprender a escuchar, a hablar, a escribir, a leer, a conocer otra cultura distinta de la lengua de origen y también implica el conocimiento gramatical de la lengua aprendida.

En este apartado, nos vamos a dedicar a desarrollar cada uno de estos seis componentes entorno a los cuales se estructuraría una clase de lengua. Los contenidos de enseñanza de una lengua han de tener en cuenta dichos componentes que desarrollamos a continuación.

1.2.3.3.1. La audición y enseñanza de L2.

La audición o la capacidad auditiva es un aspecto de la lengua que conviene trabajar con los alumnos seriamente en el aula. La audición es una habilidad lingüística que la mayoría de los sujetos o alumnos necesitan

potenciar en su aprendizaje, para llegar a comprender el contenido del mensaje de la comunicación. La dificultad para entender un nuevo idioma se hace patente cuando el alumno se enfrenta con un hablante nativo de la lengua que es objeto de su estudio; con mucha frecuencia, el hablante nativo se expresa con una gran fluidez y rapidez en su discurso oral que el alumno no nativo no consigue dominar, aparte de las entonaciones y pronunciación que suelen ser otro escollo para la comprensión auditiva. ¿Qué podemos hacer desde el aula para potenciar esta habilidad auditiva?

Desde el aula, los alumnos han de ser activos y no pasivos cuando están escuchando. Escuchar implica una actividad por parte de la persona que lo hace; el sujeto ha de tomar por ejemplo notas: de conceptos, expresiones idiomáticas que no se entienden bien y que pueden impedir una buena comprensión auditiva. El nivel de comprensión del aprendiz de un nuevo idioma va a depender también de la capacidad lingüística de los hablantes nativos o no nativos, según emplean conceptos, giros, metáforas complejos o según usan un lenguaje sencillo teniendo en cuenta a sus oyentes.

Por razones didácticas, sería recomendable que el docente hiciese una síntesis de lo que se va a escuchar para ayudar a los alumnos a centrarse un poco más en los temas que se abordarían en una conversación grabada entre los nativos de la lengua que se aprende. También es importante especificar en un mapa en clase, el área geográfica de los hablantes nativos que intervienen en la conversación; ya que no es lo mismo escuchar a un madrileño que a un andaluz o un hablante nativo del español de Cáceres. La pronunciación de la misma lengua española varía de una región de España a otra, y dentro de cada región, según el estado social. Todos estos matices ayudan a los alumnos y les facilitan al menos la comprensión del tema que

están escuchando. Es importante que los alumnos lleguen también a descubrir por su cuenta el tema principal de lo que están escuchando, de modo que el resumen anterior del profesor ha de ser general sin entrar en la temática central de la charla diálogo (Anderson y Lynch, 1988).

Ahora bien, ¿cuáles pueden ser las posibles técnicas para fomentar la capacidad y comprensión auditiva en los alumnos desde el aula?. Nosotros vamos a reseñar algunas de estas técnicas que se usarían en una clase de lengua extranjera. Una de ellas es la técnica del juego; los alumnos tienen que realizar en clase un juego mediante una serie de recomendaciones que otros compañeros del aula han de comprender antes de actuar.

Otro procedimiento para el desarrollo de la comprensión auditiva, sería la organización de los alumnos en parejas o grupos reducidos en el aula para que hagan una discusión, una conversación entorno a un tema de su interés; El alumno A o grupo A inicia la conversación y el compañero B o grupo B escucha activamente tomando notas; los alumnos oyentes del grupo B pueden hacer preguntas para pedir aclaraciones a los alumnos del grupo A.

Existe también la posibilidad de hacer escuchar a los alumnos una cinta grabada, un video grabado en donde los propios nativos de la lengua aprendida intervienen (Gail y Sinclair, 1989); El profesor puede por consiguiente seleccionar y preparar un material en el cual los propios españoles mantienen diálogos, charlas y debates sencillos.

Posteriormente a una actividad auditiva en el aula, el profesor de lengua debe plantear una discusión abierta entre los alumnos sobre el contenido de lo que han escuchado. El papel del docente en este caso sería de moderador

para poner orden en la discusión y para orientar e incluso aclarar la discusión.

Cross (1991: 245) por ejemplo sugiere el uso o más bien la lectura abierta de los números de teléfonos con prefijos, a los alumnos para que los transcriban en sus cuadernos. En la misma línea de lectura abierta, se recomienda la narración oral de un acontecimiento vivido, de una historia ficticia o real de los cuentos por parte del profesor o de los propios alumnos (Anderson y Lynch, 1988). Para llevar a cabo este ejercicio de narración oral de historia o cuentos, el profesor tiene la posibilidad de repartir los discentes en grupos pequeños; en cada grupo se busca un narrador voluntario de un acontecimiento o historia. El alumno voluntario narra o lee todo aquello que le ha sucedido; los demás compañeros de clase deberán al final de la historia, presentar un resumen y hacer comentarios, preguntas sobre la exposición del sujeto voluntario. Las preguntas de los alumnos pueden dirigirse tanto al profesor como a otros compañeros sobre lo que se ha escuchado, como muestra de ejemplificación de actividades para conseguir el desarrollo de la audición de L2 en el aula.

1.2.3.3.2. La dimensión del habla y del lenguaje no verbal en la enseñanza del L2.

1.2.3.3.2.1. El habla.

En este apartado, hablaremos de la importancia de la expresión oral y

del gesto en el aprendizaje de un idioma extranjero; aprender una lengua extranjera, no es sólo escucharla, sino que exige la potenciación de otra habilidad importante de la comunicación que es la expresión oral. La finalidad del aprendizaje de cualquier idioma, es que el aprendiz llegue a mantener una comunicación verbal con sus semejantes de manera interactiva, fluida y espontánea en la sociedad.

La fluidez verbal es un aspecto de la lengua que el docente ha de cuidar y fomentar en su aula con sus alumnos. Los alumnos necesitan expresarse oralmente desde sus propias vivencias y experiencias directas con los demás compañeros de clase. Es importante el ejercicio de una expresión oral clara, con una entonación y pronunciación apropiada.

El profesor es el que debe crear un ambiente propicio de comunicación en el aula, alentando a los alumnos a hablar, a aprender a presentarse delante de sus compañeros en la lengua extranjera aprendida (Cross, 1991). El docente no es indiferente respecto de cómo van a aprender sus alumnos el idioma extranjero; ya que el aprendizaje de la lengua por los discentes, dependerá siempre del enfoque que el enseñante da a su clase.

Un enfoque que favorecería el desarrollo del habla en el aula, sería, por ejemplo la enseñanza de las funciones comunicativas a los alumnos por parte del profesor. El docente puede partir de los intereses, necesidades de comunicación de sus alumnos, y organizar temas, funciones comunicativas (Ek y Alexander, 1975).

Los alumnos suelen traer grandes experiencias personales de su vida cotidiana en la escuela, y muchas veces los profesores de lenguas extranjeras no saben explotarlas (Sánchez Pérez, 1982). Conviene que los

profesores de lenguas extranjeras como el español, den oportunidades a sus alumnos a aprender a hablar en público ante sus compañeros, venciendo el miedo al ridículo. El alumno, como cualquier otra persona, necesita hablar de su mundo, de sus problemas, de sus aventuras. El habla ha de tener un fundamento social y no artificial. El aprendizaje de la expresión oral se hará autónomo cuando está relacionado con el mundo de los aprendices, es decir, vinculado a su entorno social real.

El profesor del español como lengua extranjera, ha de ofrecer situaciones de aprendizaje donde los alumnos elijan libremente los temas de su exposición oral en el aula. Dichos temas para el desarrollo de la expresión oral, se escogen con antelación por parte de los alumnos y se preparan en casa; antes de su exposición por parejas o por grupos pequeños, el profesor procede a su revisión y corrige posibles fallos. En el momento en que se desarrolla la exposición oral de los temas, los demás alumnos no sólo escuchan, sino que intervienen haciendo nuevas aportaciones o críticas personales a sus compañeros.

Este tipo de ejercicio ayuda a los propios alumnos a recurrir a su propio repertorio lingüístico para hallar funciones comunicativas que se relacionan con sus temas de conversación, logrando así el objetivo básico de la enseñanza de L2 que es aprender a comunicar y cualquier comunicación social ha de cumplir con su dimensión interactiva.

Gail y Sinclair (1989:66-79) sugieren siete pasos que ayudan al profesor de lengua extranjera a desarrollar el habla en el aula. En el primer paso, el docente pregunta al alumno cómo se siente hablando el inglés; en el segundo paso, el profesor hace preguntas directas a los alumnos: ¿qué tal estás?, el cuarto nivel es otra pregunta: ¿qué piensas hacer próximamente?,

los tres últimos pasos son otras preguntas directas referidas a las medidas tomadas por el alumno para aumentar su capacidad expresiva.

Este enfoque del desarrollo del habla mediante la técnica de estímulo-respuesta, tiene sus limitaciones, es que hace perpetuar en el alumno una actitud de dependencia hacia el profesor que parece ser la fuente de su comunicación. Otra limitación de este enfoque (estímulo-respuesta) es que no potencia la espontaneidad, la naturalidad y la iniciativa personal del sujeto para generar nuevas funciones comunicativas. Desde esta perspectiva que estamos criticando, el aprendizaje del habla en L2 no puede ser autónomo.

La comunicación de los alumnos en una lengua extranjera no debe necesariamente depender del interrogatorio permanente del profesor. El aprendizaje del habla puede fomentarse desde la representación de roles sociales hasta las situaciones personales de los discentes de comunicación. Dos alumnos realizarían por ejemplo una obra de teatro, una dramatización, una simulación, con el fin de lograr la expresión oral; más adelante, haremos un desarrollo de cada una de estas técnicas que potencian el habla en el aula.

1.2.3.3.2.2. Lenguaje no verbal en la enseñanza de L2.

El discurso oral se apoya generalmente en algunos elementos paralingüísticos como: los gestos, la sonrisa, el movimiento de la cabeza hacia atrás, los abrazos, los besos y apretón de mano que conllevan un trasfondo cultural. Hoy por hoy, el lenguaje no verbal es cada vez

indisociable con el habla, tanto en la cultura occidental como en la cultura africana. El gesto ocupa un lugar importante en las conversaciones o debates. Al ser los gestos un patrimonio cultural de cada pueblo, nos encontramos también con significados diferentes de cada gesto según cada cultura específica.

El aprendizaje del español como lengua extranjera es un acercamiento al pueblo español que tiene su modo de hablar y de gesticular que constituyen el sello cultural del pueblo español. La enseñanza del español como lengua extranjera no tendría gran sentido, si se pasara por alto algunos aspectos culturales como los gestos. En España, el beso, la sonrisa, las palmadas fuertes en la espalda traducen un signo de confianza y de paz entre las personas que se encuentran; cada gesto tiene un significado de acuerdo con el tipo de relación que se mantiene con la persona.

Respecto a los abrazos con palmadas en la espalda, su origen parece ser extranjero, aunque con el tiempo se ha convertido en elemento cultural español. Soler-Espiauba (1989:34) explica el sentido y origen del abrazo en estos términos:

El abrazo reviste en España una forma peculiar entre los hombres, con fuertes palmadas en la espalda. Su origen parece ser árabe: los grupos nómadas que se desplazaban por el desierto, se cacheaban al encontrarse, para ver si no ocultaban armas. Tender la mano para saludar tiene el mismo objetivo: mostrar que estamos desarmados. Retroceder sin volverse la espalda a un hombre importante es también protegernos de un hipotético asesinato por la espalda.

Varios autores coinciden en que los gestos como lenguaje no verbal, tienen un origen social y su significado varia de acuerdo con cada sociedad (Buissac, 1973). Es importante por lo consiguiente explicar a los alumnos el sentido de un gesto sólo desde su contexto sociocultural. El profesor puede incluso establecer un paralelismo entre los gestos del contexto social de los alumnos y los de la cultural hispánica.

1.2.3.3.3. La comprensión lectora en la enseñanza de L2.

Existen posturas diversas o enfoques opuestos sobre el tema de la comprensión lectora. No hay un acuerdo unánime sobre cómo desarrollar la comprensión lectora en el aula. El tema es árduo, por no decir complejo; uno llega a tener la tentación de proporcionar soluciones fáciles, simplistas de cara a la docencia de un idioma extranjero como el español. La complejidad del tema nos plantea la necesidad de desentrañar las diferentes variables y enfoque de enseñanza implicados en los procesos de la comprensión lectora.

Frente a la postura tradicional que consiste en centrar la comprensión lectora en el conocimiento y dominio de la lengua que se aprende, postura que corresponde al enfoque lingüístico de la comprensión lectora (Widdowson, 1979), otros autores adoptan enfoques radicales como reacción al enfoque lingüístico, proponiendo o más bien recomendando el enfoque psicolingüístico como clave para la comprensión lectora (Goodman, 1973; Smith, 1973). Este enfoque psicolingüístico para la comprensión lectora se centra sobre todo en el alumno, es decir, basándose

en sus procesos psicológicos que entran en juego a la hora de leer y comprender un texto en el idioma extranjero. El alumno es la clave de la comprensión lectora, más que el material lingüístico que le proporciona el profesor. El discente es el que interactúa con el material lingüístico. Los partidarios del enfoque psicolingüístico suscriben la tesis según la cual la comprensión lectora depende del alumno como sujeto activo de su aprendizaje, de los conocimientos y experiencias previos que trae a la escuela (Fernández López, 1991). El alumno es el centro de la comprensión lectora de un texto. El aprendiz necesita contar con su aprendizaje previo, con sus conocimientos socioculturales, sus estrategias y hábito de lectura que ya posee desde la lengua materna para entender un texto de lengua extranjera. Mientras que la tesis de los partidarios del enfoque lingüístico de la comprensión lectora se centra más en la competencia lingüística del alumno para llegar a entender un texto escrito en la nueva lengua que aprende el alumno. Es el dominio que el alumno tiene de su lengua extranjera que le facilitará la comprensión lectora. Estos son los dos grandes enfoques en torno a la comprensión lectora que se viene defendiendo hasta ahora.

Pero nosotros encontramos ciertas limitaciones a estos dos planteamientos de la comprensión lectora en la enseñanza de una lengua extranjera. El problema que plantea el enfoque lingüístico, es que se olvida de otras variables que inciden en la comprensión lectora como lo reseñaremos a continuación, un poco más en los párrafos que siguen. El enfoque psicolingüístico es también problemático, en la medida en que pretende igualmente aislar al alumno de los demás factores que se relacionan fundamentalmente con la comprensión lectora, centrándose en el

aprendiz que lee L2 como único responsable del entendimiento de la lectura. Esta postura psicolingüística peca por su parcialidad prescindiéndose también de otras variables implicadas en la comprensión lectora. Desde nuestro punto de vista, ni el enfoque lingüístico sólo, ni la perspectiva psicolingüística tomada con exclusividad, son suficientes en sí aisladamente como claves para el logro de una comprensión lectora. Existen otras variables importantes como el profesor, las técnicas de lecturas empleadas por el lector, el autor del propio texto que se lee, las diferencias socioculturales, la naturaleza del texto que se lee (Anderson y Urquhart, 1984), constituyen otros elementos a tener en cuenta a la hora de estudiar el tema de la comprensión lectora.

El centrar la comprensión lectora sólo en el alumno o en lo lingüístico, parece ser ignorar la complejidad del tema y dedicarse a hacer tan sólo la política del avestruz. Vayamos por partes y analicemos cada una de estas nuevas variables que acabamos de poner de relieve.

El profesor de una lengua extranjera como el español, tiene un papel importante para facilitar o dificultar al alumno su comprensión lectora a partir de los propios textos literarios o no literarios que selecciona. El docente de lengua extranjera ha de tener una preparación profesional, es decir pedagógica y psicológica, aparte de su formación en lingüística, para llegar a entender los procesos de una lectura comprensiva, al propio alumno y los problemas o dificultades que complican el entendimiento del discente. Un profesor preparado desde el punto de vista didáctico, tendrá más libertad de tomar decisiones didácticas, seleccionando aquellos materiales que estima pertinentes para sus alumnos considerando el nivel académico en el cual se encuentran y los objetivos del curso que se pretende conseguir

con la enseñanza de una lengua extranjera. Un material de enseñanza o texto de lectura mal seleccionado, puede acarrear problemas de la comprensión lectora a los aprendices del segundo idioma.

La naturaleza del texto literario es un factor que incide también en la comprensión lectora; un texto difícil o complicado, obstaculiza todos los procesos implicados en la tarea de comprensión lectora. Una excesiva estructuración lingüística, los términos no comunes, los giros sintácticos complejos constituyen un handicap serio que a menudo termina provocando una desmotivación por la lectura en una nueva lengua (Anderson y Urquhart, 1984).

El uso de textos literarios y no literarios en la enseñanza de una lengua extranjera, plantea al alumno la necesidad del conocimiento y empleo de algunas técnicas de lectura que son otras variables relacionadas con la comprensión lectora. Desde la lengua materna, los alumnos del español como lengua extranjera, ya traen a la escuela ciertas técnicas de estudio, de lectura que contribuyen también a su comprensión lectora (Fernández López, 1991). En este sentido, hay una gran interrelación entre lengua materna y lengua extranjera que se aprende; la primera sirve de apoyo con frecuencia a la segunda (lengua).

También es frecuente el uso de las técnicas de lectura llamadas: "bottom up" y "top down"; la técnica de lectura "bottom up" consiste en que el alumno busca el significado, la comprensión de un texto, usando un razonamiento inductivo que se apoya en el sentido del vocabulario, de las estructuras lingüísticas del dicho texto. En esta técnica, el alumno parte de los elementos específicos del texto, para llegar a la comprensión global, total y general del documento escrito. Mientras que en la técnica del "top

down", el alumno emplea el razonamiento deductivo, partiendo del contexto y de los conocimientos comunes, generales del texto para llegar a la comprensión de un tema concreto escrito (Marion,1992).

Existen otras técnicas de lectura que no se citan en la mayoría de los trabajos monográficos de la enseñanza de una lengua extranjera; se trata de la técnicas del subrayado y del resumen que inciden igualmente en el tema de comprensión lectora. En el subrayado, el alumno destaca las ideas claves de un texto, los conceptos también que ayudan a entenderlo. Para llegar a la comprensión de un texto, el alumno necesita determinar el tema, las partes claves o ideas principales y los conceptos mediante el subrayado que puede combinarse con preguntas de lectura como estas: ¿quién?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? (Alvarez y Bisquerra, 1988).

El resumen es la parte complementaria del subrayado. Cuando se ha realizado un buen subrayado, la elaboración del resumen se hace amena y fácil. El resumen facilita una buena comprensión de cualquier texto literario bien seleccionado para los alumnos. Un buen resumen fuerza al lector a determinar claramente el tema del documento que lee y la posible problemática que plantea.

No sólo influyen las técnicas de subrayado y de resumen en la comprensión lectora, sino que el propio autor del texto que se lee es otro factor que hay que tener en cuenta en el problema de la comprensión lectora; la escuela de pensamiento de un autor, sus influencias recibidas de otras escuelas, el lenguaje que emplea, no son indiferentes a la comprensión de un texto (Anderson y Urquhart, 1984). Un texto es producto del pensamiento de un autor y refleja con frecuencias sus tendencias ideológicas.

Las tendencias ideológicas, el estilo del autor son otras claves para entender un texto; pero estas claves no son únicas, existen también las diferencias socioculturales entre el lector y el autor del texto que a menudo interfieren considerablemente en los procesos de comprensión lectora. Un texto escrito por un autor de cultura distinta que la del alumno, y que a su vez refleja los elementos socioculturales de la sociedad del escritor, pero desconocidos por el aprendiz o el propio docente de lengua, puede ser un handicap para su comprensión en el aula. Un texto literario descontextualizado y cuyos elementos culturales son ignorados por los alumnos, acaba desmotivando a todo el alumnado de cara al ejercicio de lectura en un idioma extranjero.

1.2.3.3.1. Niveles de la comprensión lectora de L2.

En este apartado, vamos a distinguir básicamente cuatro niveles de la comprensión lectora en la enseñanza de una lengua extranjera como el español; estos niveles son los siguientes;(1) la comprensión lineal; (2) la comprensión inferencial;(3) la evaluación lectora; y (4) la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos a través de la lectura (Friedman y Rowls, 1980). Vamos a desarrollar cada una de estas cuatro fases:

(1). La comprensión lineal de un texto gira generalmente en torno a las preguntas planteadas por el profesor para que los alumnos busquen las respuestas en relación con dichas preguntas; con frecuencia, se trata de reproducir las informaciones explícitas en el texto; las respuestas suelen ser

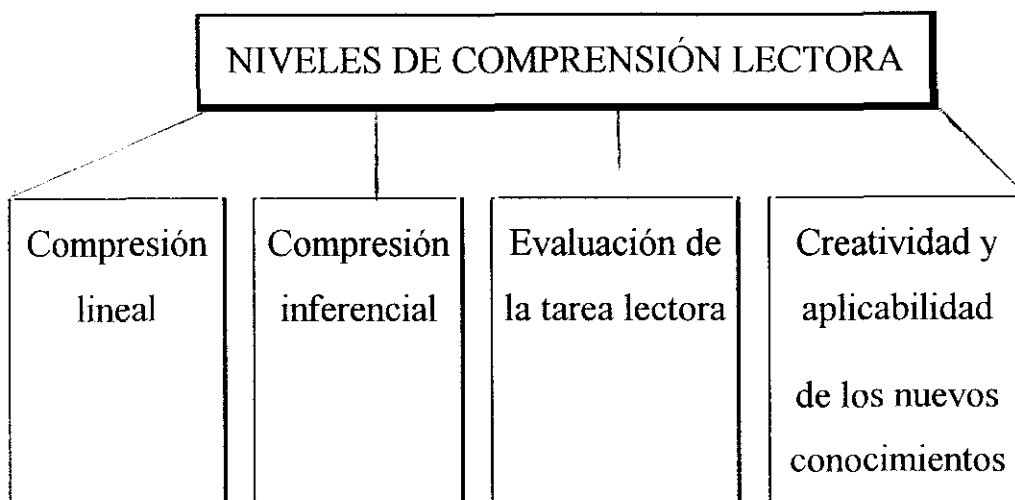
tan evidentes que no exigen un esfuerzo de gran reflexión al aprendiz (Friedman y Rowls, 1980). El inconveniente de este nivel de comprensión lectora es que no potencia mucho la reflexión y el pensamiento crítico.

(2). La comprensión lectora inferencial por el contrario, obliga al alumno a pensar, reflexionar, al no ser las respuestas evidentes en el texto; el alumno debe reflexionar inductivamente para hallar las ideas subyacentes y claves de un texto literario, objeto de estudio, de lectura.

(3). La tercera fase corresponde a la evaluación de la actividad lectora por el propio alumno; en esta etapa, el lector, que es el alumno de lengua extranjera, debe cercionarse si sus metas o sus objetivos de la lectura han sido alcanzados, y si sus técnicas de lectura han sido también pertinentes, adecuadas para lograr aquello que se había planteado al inicio de la lectura. La tarea evaluadora de la lectura ha de ayudar al lector a darse cuenta del logro o no consecución del pensamiento divergente que se tiene que conseguir al nivel de la comprensión lectora inferencial.

(4). La actividad lectora no implica únicamente la comprensión, sino que tiene que culminar necesariamente con una fase creativa y de aplicabilidad de los nuevos conocimientos adquiridos durante la lectura, en situaciones concretas de comunicación escrita y oral de L2.

Estas son a nuestro juicio los cuatro niveles básicos a lograr en la enseñanza de la lectura de un idioma extranjero como el español. Una gráfica nos sirve de ilustración y de síntesis de estos cuatro pasos:



1.2.3.3.4. El papel de la redacción en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Cualquier aprendiz de un idioma extranjero y de cualquier lengua necesita desarrollar cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Estas son los ejes esenciales para que se logre correctamente la competencia comunicativa. La misión de la institución escolar es intentar potenciar de manera equilibrada estos cuatro pilares que sustentan cualquier acto comunicativo. Todos los que hemos aprendido un idioma extranjero, nos hemos encontrado con la necesidad de hablar con otros para que nos entiendan, y también nos hemos enfrentado con otra exigencia de rellenar un impreso y hacer una declaración escrita en una lengua extranjera distinta de la nuestra, en determinadas situaciones de nuestra vida. La enseñanza de la redacción en la escuela no ha de ser descuidada, sino más bien orientada

hacia las necesidades sociales de comunicación, como algo que surge de las propias vivencias directas cotidianas de los alumnos. La escuela española por ejemplo, en determinados niveles donde hemos sido como docentes, fomenta más las habilidades receptivas que las de la producción como hablar y escribir. Referiéndose a esta misma situación del desarrollo desequilibrado de las habilidades de la lengua en la escuela española, Álvarez Méndez (1991:20) afirma:

(...)Podemos comprender que el proceso de escolarización se asienta sobre pilares tan básicos, donde las actividades receptivas sobresalen, en dedicación y atención, sobre las actividades que tienen como resultado la elaboración y creación de algo. La instrucción favorece y refuerza las habilidades de producción, es decir, leer y oír, sobre las habilidades de producción, que son escribir y hablar, en cuanto comprensión y expresión propias del pensamiento. Como consecuencia, se premian los ejercicios de memoria, de recitado y de repetición así como la convergencia/homologación de pensamiento en cuanto a adquisición de contenidos, la sumisión y la pasividad en cuanto a la conducta frente al desarrollo del pensamiento crítico y divergente y a la comprensión y a la interacción en cuanto al conocimiento.

Las cuatro habilidades tienen una interdependencia entre ellas. La redacción es una actividad que no ha sido tratada debidamente por la mayoría de los docentes de lengua. Tradicionalmente la redacción en una clase de lengua (materna o extranjera), es un ejercicio que prepara al alumno a un examen oficial. Los alumnos escriben sólo para tomar apuntes y para realizar un trabajo escrito mandado como deber de clase, por parte del profesor. Los temas de redacción vienen impuestos por el profesor que

incluso da pautas a seguir para dicha redacción. Todas estas prácticas, no se ajustan a lo que es aprender a escribir desde la escuela. Muchas de ellas lesionan los intereses de los alumnos ante temas impuestos de redacción; tampoco se potencia el pensamiento personal de los alumnos para que desde sus propias experiencias, aprendan a desarrollar un pensamiento autónomo reflexivo y crítico. La redacción ha de ser una tarea donde el alumno aprende a estructurar su pensamiento y sus ideas de cara a un tema social de su vivencia directa. Álvarez Méndez (1991:12) define la redacción en estos términos:

Desde el punto de vista didáctico necesitamos entender la redacción como medio activo de pensamiento y de aprendizaje, un modo de descubrir lo que uno piensa y cómo lo piensa. Se trata más bien de formas a través de las cuales el alumno puede desarrollar sus propias capacidades y lograr la autonomía intelectual que le permitan acceder a las fuentes de los saberes histórica y socialmente establecido y abrir caminos hacia otros nuevos.

La redacción no es una actividad de repetición o de reproducción de los conocimientos recibidos en clase de lengua extranjera; tampoco consiste en una receta de pautas a seguir punto por punto por el alumno.

Ellis y Tomlison (1989:190) afirman que en los niveles iniciales del aprendizaje de la lengua extranjera, la composición escrita ha de estar orientada por el docente, proporcionando a los aprendices determinadas estructuras gramaticales que emplearán: es decir, los alumnos harán sus composiciones escritas utilizando las estructuras lingüísticas recomendadas; y más adelante en los niveles posteriores, los alumnos podrán escribir

naturalmente empleando una gran variedad de conceptos y estructuras gramaticales. Esta tesis de Ellis y Tomlinson (1980) nos parece conllevar al menos una contradicción interna. Hablar de enseñar a los alumnos estructuras gramaticales inicialmente, es guiar, dictar de alguna manera lo que los alumnos van a escribir; en el momento en que los discentes no son libres de escoger espontáneamente sus funciones lingüísticas para comunicar por escrito, nos resulta insostenible hablar de escribir con naturalidad en los niveles superiores como se ha afirmado. Una composición escrita sujeta a normas y recomendaciones de lo que se va a emplear, deja de ser una redacción libre como actividad para aprender a pensar con naturalidad y a estructurar el propio pensamiento. La especificación a los alumnos de lo que tienen que usar, es bloquear al aprendiz la posibilidad de realizar sus propios tanteos experimentales del aprendizaje de la lengua extranjera, partiendo de una elección personal y espontánea de todo el contenido de la redacción. Cualquier alumno que aprende a escribir en una lengua extranjera, debe valerse de su pequeño repertorio lingüístico, y utilizar la técnica del ensayo y del error. La fase correctiva es donde el profesor ha de orientar lo que se podría haber dicho o usado en la redacción; pero no antes del esfuerzo personal del sujeto que aprende (Allen y Rebecca, 1972). No es que la gramática no sirva al desarrollo de la redacción, no la excluyamos; lo que se pretende en la enseñanza de L2, es que el docente proporcione las estructuras gramaticales básicas en clase a través de ejercicios; pero a la hora de redactar que el alumno aprenda de sí mismo a recurrir a su propio repertorio lingüístico para seleccionar él mismo elementos gramaticales que necesita para comunicar por escrito. La clave está en proporcionar a los alumnos las herramientas de trabajo personal.

El aprendizaje de la redacción debe tener en cuenta los intereses y experiencias personales de los alumnos. Una manera de llevar esta sugerencia en el aula, sería poner a los discentes ante una necesidad social de comunicación con sus compañeros de clase. ¿Cómo? a nuestro juicio, el profesor de lengua extranjera puede invitar a sus alumnos para que aprendan a escribirse mutuamente cartas en las cuales todos se implican a elegir: el tema, las funciones lingüísticas pertinentes al contexto en el cual se da la comunicación (Raines, 1983; Mary y Brumfit, 1983). Es un ejercicio que favorecería en los alumnos la naturalidad, la espontaneidad y autonomía en el desarrollo de sus ideas, pensamientos. Igualmente el profesor de lengua puede pedir la descripción en clase de una fotografía o de una escena real de la vida.

La práctica de estos ejercicios en el aula permite el desarrollo de la autonomía intelectual. En la enseñanza de L2, se pretende que el aprendiz sea él mismo protagonista de su aprendizaje; en esta línea, debe aprender a consultar los diccionarios, las fuentes de información para inspirarse y para documentar su labor, sus ideas personales. En el momento de la redacción, el sujeto tiene la posibilidad de guiarse por preguntas orientadoras como estas: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿A quién?, ¿Para Qué?, ¿Dónde? (Álvarez y Bisquerra, 1988). El "¿qué?" fuerza al alumno a buscar su tema de redacción; mientras que el "¿cómo?" lo estimula a recurrir con naturalidad a su propio repertorio lingüístico que entra en juego para que la comunicación escrita ocurra. Ahí es donde el sujeto mismo se enfrenta con la necesidad de seleccionar aquellos giros sintácticos y vocabulario que estima coherentes para su comunicación escrita que se dirige a unos lectores concretos y no imaginarios.

El aprender a escribir es una actividad que hay que fomentar en las clases de lengua, independientemente de los apuntes que los alumnos toman y de los exámenes oficiales que preparan. Raimés (1983: 7-11) expone cinco enfoques de la enseñanza de la redacción en el aula de L2:(1) en el primer enfoque, el profesor plantea a sus alumnos una composición libre, donde lo más importante es la fluidez de ideas y el contenido de la redacción. El profesor que utiliza este procedimiento, pide a los alumnos que escriban sobre cualquier tema de su interés.

En el enfoque (2), el alumno copia párrafos enteros, analiza la forma del párrafo modelo a imitar. A continuación, el profesor propone una serie de frases desordenadas dentro de un párrafo, y el sujeto tiene que reorganizarlas siguiendo el orden sintáctico adecuado. Es un ejercicio que tiene otro propósito didáctico: el estimular a los aprendices a buscar la coherencia y cohesión en los textos escritos desordenadamente.

El tercer enfoque de Raimés (1983) para la didáctica de la redacción en el aula se basa en el uso apropiado de la lengua; es decir el alumno tiene que elegir adecuadamente tanto su vocabulario como sus estructuras lingüísticas de acuerdo con el tema de su redacción. La finalidad de este enfoque de la redacción es el afianzamiento de las bases gramaticales de la lengua extranjera del aprendiz.

El cuarto (4) planteamiento de la enseñanza de la redacción según Raimés, corresponde al enfoque comunicativo en donde los alumnos se comportan como auténticos escritores de la vida real; el discente se plantea algunas preguntas que sirven de hilo conductor para el desarrollo de su comunicación escrita: ¿por qué escribo?, ¿quién será el destinatario para leer mi texto?. En esta perspectiva comunicativa, el profesor no es el único

destinatario del mensaje escrito de sus alumnos; los destinatarios son también los propios compañeros de clase.

En el quinto (5) enfoque, el docente centra el aprendizaje de la redacción sobre los procesos de la misma. El aprendiz ha de descubrir los procesos de la elaboración de un texto escrito. Es un aprendizaje que requiere más tiempo, porque los alumnos han de aprender a usar borradores para plasmar sus ideas, corregirlas, modificar giros inadecuados, todo ello siempre con la colaboración del docente.

Los cinco enfoques del aprendizaje de la redacción según Raimés, presentan ventajas e inconvenientes. Como ventajas, cabe señalar que las perspectivas de redacción: (1), (4) y (5) ofrecen oportunidades a los alumnos para el desarrollo personal de sus temas, y a la vez refuerzan su elaboración personal de los temas. Pero el inconveniente es que el copiado de frases puede a la larga acostumar a los alumnos a no pensar por ellos mismos y a limitarse a copiar frases de otros textos para hacer suyas en un momento de redacción libre. Otra limitación que encontramos en los cinco enfoques de Raimés, es que no se hace una alusión clara sobre cómo estructurar su propio pensamiento de manera rigurosa y coherente; tampoco se hace alusión del manejo de fuentes documentales por parte de los alumnos para que sepan cuanto se ha escrito sobre su tema a desarrollar de cara a una posible exposición oral en clase. En los niveles superiores de la enseñanza de L2, es recomendable que los alumnos aprendan a acudir a fuentes existentes de saberes.

La enseñanza de la redacción debe siempre fomentar en los alumnos el pensamiento divergente y la capacidad crítica con el fin de que éstos tengan sus propios criterios más tarde. Es importante que los alumnos aprendan a saber fundamentar sus argumentos científicamente mediante un aporte bibliográfico mínimo y sencillo.

Concluimos este apartado sobre redacción, recordando que escribir es una actividad que implica al propio alumno; es también una tarea motivadora para el desarrollo del pensamiento del sujeto que aprende. Redactar no es una simple toma de apuntes en clase, ni copiar frases enteras de textos sin más; escribir invita a pensar y a crear desde las experiencias intransferibles del autor. El profesor juega un gran papel en el aula, para crear un ambiente idóneo que potencia un aprendizaje constructivo y formativo en los discentes. En el próximo apartado, hablaremos del papel que desempeña la gramática en la comunicación humana que pasa por las cuatro habilidades ya analizadas hasta ahora. Desde una perspectiva pedagógica, nos ceñiremos básicamente en el cómo desarrollar la competencia gramatical en una clase de lengua extranjera como es el caso del español.

1.2.3.3.5. Didáctica de la gramática en el aprendizaje de L2.

La pregunta del didacta de una lengua extranjera como el español no es: ¿Qué es lo que se ha de enseñar en cuanto al saber idiomático? sino más bien se plantea el interrogante: ¿Cómo se ha de enseñar la gramática de una lengua extranjera como el español?. Son planteamientos distintos; quizás al

lingüista le interesa el "qué" de la gramática para enseñarla, pero al didacta de formación le preocupa esencialmente los aspectos metodológicos de la enseñanza de una lengua extranjera. En cualquier caso, lejos de nosotros el deseo de erigir barreras entre lingüistas y pedagogos, aunque cabe comprobarlas al nivel teórico, mas en la práctica, el profesor de lengua acaba conciliando esta especie de dicotomía. Alvarez Méndez (1987:14) refiriéndose a este binomio lingüistas y pedagogos afirma:

Teóricamente, pues, lingüística y pedagogía son dos campos independientes, mientras que la práctica, en el sentido de que el lingüista enseña, es decir, se convierte en maestro, los aproxima de tal modo que lleguen a superar los límites entre ambas disciplinas en el momento en que el maestro de lengua es pedagogo-lingüista.

Nuestro propósito en este apartado es intentar dar una orientación metodológica a los docentes del español como lengua extranjera, haciendo una breve reseña de los diferentes procedimientos o enfoques aplicados a la didáctica de la gramática de lengua. El uso de un determinado enfoque de la enseñanza de la gramática, siempre obedecerá a la concepción que el profesor tiene de las distintas teorías lingüísticas; una concepción lingüística escogida por el docente, sustentará todo su acto didáctico en el aula. Alvarez Méndez (1987:14), en la misma línea de pensamiento dice:

(...) La lingüística contribuye a cimentar la práctica docente y su conocimiento se torna en requisito imprescindible para fundamentar científicamente la enseñanza de la lengua. Sólo estudiando y conociendo la teoría del lenguaje podremos obtener la fundamentación científica

(mayor rigor, por tanto) en la práctica docente y un punto de vista, si no total-objetivo estrictamente del lingüista-, si global. De lo contrario, repetimos, sería caer-o no salir- de un mismo círculo, reduciendo la enseñanza a una serie de nociones, transmitidas por repetición, con una metodología inadecuada,...

Existen fundamentalmente dos grandes enfoques en torno a los cuales gira la enseñanza de la gramática de la lengua (materna o extranjera); se trata del enfoque inductivo y del deductivo. Vayamos por partes:

1.2.3.3.5.1. Enfoque inductivo de la gramática.

Desde este enfoque, hablaremos del proceder de la gramática pedagógica en la enseñanza de lengua extranjera, del método por descubrimiento, de la resolución de problemas, de la enseñanza básicamente de funciones comunicativas. Estas son las grandes líneas de este apartado que vamos a desarrollar a continuación.

En la enseñanza de cualquier idioma, es loable que el profesor sepa asimilar los contenidos de la gramática científica, para no transmitirlos directamente a los alumnos en el aula. Interesa fomentar en la clase de lengua extranjera, la gramática pedagógica por parte del profesor (Corder, 1973; Allen, 1987). El docente de lengua tiene como exigencia profesional, el leer y conocer las gramáticas científicas, para que en una labor de síntesis personal y de asimilación, llegue a seleccionar aquellos saberes idiomáticos que se armonizan, sintonizan con los intereses de los alumnos. El alumno necesita hablar en la lengua que está aprendiendo; esta necesidad

exige al enseñante plantear su clase de idioma de tal suerte que se logre la expresión oral de los aprendices en clase mediante un procedimiento didáctico inductivo, durante el cual los alumnos van asimilando el saber idiomático de manera inconsciente, casi sin darse cuenta de la competencia gramatical que van desarrollando. Por ejemplo en una gramática científica, se hablara de fonemas o de la diferencia fonética y fonológica entre los fonemas:/z/;/c/. Ante esta situación, la gramática pedagógica, que es un proceder inductivo de la enseñanza de la gramática, plantea al docente la exigencia de buscar modos, esquemas sencillos que permiten a los alumnos asimilar y aprender a usar la lengua sin grandes obstáculos. Si el objetivo del profesor de lengua es que los alumnos lleguen a pronunciar bien los fonemas:/z/ y /c/, basta con poner a los sujetos un ejemplo delante, en la pizarra, utilizando modelos de frases donde ambos fonemas aparecen. Tendríamos un ej. como este. "En la casa de Pedro, se juntaron dos cazadores bailando la zarzuela con mimos y palmadas". En este ejemplo que es nuestro, ponemos al alumno en situación de comunicación donde aprende a pronunciar ambos fonemas; a continuación el propio alumno puede inventar su propia frase incluyendo dichos fonemas. Se trata de facultar al alumno el aprendizaje del saber idiomático inconscientemente y de forma amena. En la gramática pedagógica, el profesor aparece como el filtro entre las aportaciones lingüísticas y las necesidades reales del aprendizaje de lengua de los discentes; él elabora personalmente, reconstruye los aportes de la gramática científica de acuerdo con los intereses de los alumnos; en ningún momento se tratará desde la gramática pedagógica de transmitir directamente en el aula de lengua los aportes lingüísticos a seco sin elaboración propia o personal del enseñante.

Otro planteamiento que se suele usar en los niveles iniciales de la lengua, es precisamente el método de descubrimiento que se adapta a los objetivos de la enseñanza y a los intereses de los alumnos. Por otra parte desarrolla la competencia gramatical del alumnado inductivamente. Refiriéndose a este método de descubrimiento aplicado a la enseñanza de la gramática, Fernández López (1983:70) dice:

El método de descubrimiento puede practicarse con éxito desde los primeros niveles, adaptando en cada caso el objetivo y el propio método a los intereses y posibilidades del alumno. En los primeros cursos el descubrimiento será especialmente inductivo. Los conceptos básicos se irán descubriendo a través de los datos y orientaciones que el profesor habrá estructurado para ese fin (cambia, ordena, sustituye, observa...). Progresivamente, el alumno se va entrenando en los diferentes tipos de descubrimientos específicos de la gramática, al mismo tiempo que la búsqueda se plantea desde peldaños ya asimilados. El proceso de aplicación de las estructuras descubiertas a otros casos inicia un trabajo de descubrimiento semideductivo que se irá ampliando en la medida del progreso realizado (por ejemplo, primero se descubre que el nombre es la palabra más importante en el sujeto de una oración concreta; después se verifica si esto ocurre en otras oraciones; finalmente, se generaliza).

La finalidad de este planteamiento de la enseñanza de la gramática es que el alumno vaya indagando, descubriendo las estructuras lingüísticas de determinadas frases e inferiendo las posibles reglas gramaticales que sustentan dichas frases.

Existe otro enfoque inductivo de la enseñanza de la gramática, que es el de la resolución de problemas por parte de los alumnos. Desde este planteamiento de la enseñanza de la gramática, el profesor proporciona a

los discentes una serie de frases aparentemente idénticas, pero que conllevan significados distintos según la situación de la comunicación (Harmer, 1987). El problema consiste en elegir una de las frases similares y usarla correctamente con su contexto de comunicación. Es un ejercicio que exige la reflexión, la decisión de una elección razonada de una oración de acuerdo con su contexto que le da sentido. A continuación vamos a ilustrarlo con ejemplos de problemas a resolver. La tarea del alumno va a consistir en escoger la frase correcta, entre tantas que existen, de acuerdo con la situación en la cual se usa:

1. Lo suspenden porque no estudia

Como no estudia, lo suspenden

¡Como no estudia!

No estudia, luego lo suspenden.

2. Como no estudia, lo suspenden

Si no estudia, lo suspenden

Lo suspenden, si no estudia.

3. Es Juan

Yo soy

El que lo dijo fue Paco

¿Dónde está el cuadro?

Ya está.

Complétese con las frases del número:1, las siguientes oraciones:

a.¿Has llamado a Luis?

b.Sí, esta mañana; está mal.

- a. ¿Mal? ¿y eso?*
- b. Lo han suspendido otra vez.*
- a. ¿otra vez? Pues mira, te digo una cosa:.....*
- a. ¿Has llamado a Luis?*
- b. Si, esta mañana; está mal.*
- a. ¿Mal? ¿y eso?*
- b. Es que lo han suspendido otra vez.*
- a. ¿Otra vez? ya van cinco. Tiene que estar hecho polvo, pobrecillo, cuánto lo siento... pero, claro...*

Ortega (1991:4).

Ante este procedimiento de la resolución de problemas para el logro del saber idiomático en el aula, está el enfoque comunicativo basado en la enseñanza de funciones comunicativas de la lengua. Widdowson (1986), como reacción contra la enseñanza de la gramática explícita que somete al alumno al conformismo y a la sumisión a una autoridad impidiendo la iniciativa personal del sujeto, sugiere la enseñanza de funciones comunicativas inherentes a las necesidades de los aprendices. Los contenidos de enseñanza de la lengua han de estructurarse en torno a las funciones lingüísticas que necesitarán los alumnos para comunicar. En esta misma línea se mueve Prabhu (1987:47) que incide en la enseñanza de funciones comunicativas donde los alumnos aprenderán a pedir una información a darla y donde los alumnos podrían también entablar discusiones sobre temas de sus intereses.

Este enfoque defendido por Widdowson (1986) y Prabhu (1987), tiene

la ventaja de favorecer el desarrollo de la expresión oral, dando poca importancia al aprendizaje consciente de la gramática encubierta. Desde nuestro punto de vista la enseñanza de la gramática requiere un planteamiento múltiple y no monolítico. El enfoque inductivo necesita completarse por el planteamiento deductivo de la enseñanza de la gramática.

1.2.3.3.5.2. Enfoque deductivo de la gramática.

Desde este enfoque, la enseñanza de la gramática se hace explícita (Fernández López, 1983; Harmer, 1987), es decir, el profesor de lengua procede a una exposición y explicación abiertas de las estructuras y reglas gramaticales seguidas de los ejemplos de aplicación. Aquí la enseñanza de la lengua parte del conocimiento y dominio de la gramática por parte de los alumnos. Es un enfoque que responde a una concepción chomkiana de la lengua. Es una perspectiva de la enseñanza que favorece el aprendizaje consciente y razonado de la gramática por el aprendiz. Los alumnos aprenden y descubren conscientemente, los mecanismos de la lengua (Allen, 1987). Pero el inconveniente de este planteamiento deductivo de la enseñanza de la gramática es que no potencia el aprendizaje del habla en el aula, sobre todo si se emplea de modo exclusivo. Los profesores de lengua desde este enfoque deductivo tienden más a reforzar el aprendizaje de las reglas gramaticales como condición previa para comunicar. El habla suele pasar al segundo plano. Ante estas limitaciones tanto del enfoque inductivo como el deductivo, recomendamos un planteamiento múltiple de la

pasar al segundo plano. Ante estas limitaciones tanto del enfoque inductivo como el deductivo, recomendamos un planteamiento múltiple de la enseñanza de la gramática, siendo cada procedimiento insuficiente en sí solo.

Hasta ahora, hemos analizado cinco elementos que sustentan el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de lengua extranjera a saber: la audición, el habla, la comprensión lectora, la redacción y la enseñanza de la gramática como base del desarrollo de las cuatro habilidades; pero nos queda por ver el sexto aspecto de la lengua como comunicación, que se refiere a las dimensiones culturales del idioma que se aprende. No se puede hablar de la enseñanza de una lengua y al mismo tiempo pasar por alto sus aspectos culturales que con frecuencia son una clave para entender el mensaje y contenido de una comunicación.

1.2.3.3.6. Aspectos culturales del español como lengua extranjera.

El aprender un idioma extranjero como el español, en un contexto diferente como Cameroun, es acercarse a otra cultura y pueblo distintos de nosotros. En este sentido, la lengua puede jugar un papel unificador entre dos naciones culturalmente diferentes. La unificación aquí no está referida a la geografía física de España y Cameroun, más bien se sitúa al nivel de un encuentro cultural donde cada pueblo tiene algo específico y cultural para aprender del otro. Históricamente, hemos conocido desgraciadamente un fenómeno tan vergonzoso como el etnocentrismo cultural, donde unos

pueblos presumían la supremacía de su cultura hacia otros pueblos estimados inferiores, esta concepción muy característica de una época afortunadamente un tanto superada, implicaba al menos cierta infravaloración. En este caso concreto, el encuentro cultural fue aplastador y enajenador en gran medida.

Nosotros queremos defender la tesis de una síntesis cultural dentro del marco de este trabajo; no existe ninguna sociedad en el mundo que no necesita aprender algo de los demás pueblos; hoy por hoy las lenguas son un instrumento que nos permite imbuirnos en la cultura de los demás. El aprendizaje del español como lengua extranjera supone la adquisición de una segunda identidad y una segunda cultura. También el aprendizaje de cualquier idioma extranjero plantea el tema de la aculturación del sujeto que aprende. Esto quiere decir que todo encuentro cultural es un arma a doble filo, en la medida en que la cultura importada obliga al aprendiz a dejar de ser lo que es. Aquí es donde el papel del profesor del español se hace necesario para ayudar a los alumnos a llegar a una síntesis cultural, es decir escoger de otros pueblos lo que tienen de positivo culturalmente para los alumnos, sin que esta aportación cultural les haga perder su propia identidad cultural.

La cuestión fundamental está en saber: ¿qué cultura necesitan conocer los alumnos de Cameroun que aprenden el español como lengua extranjera? Sanz (1991:3) sugiere tres tipos de culturas a enseñar en una clase del español como lengua extranjera: (a) la Cultura con mayúscula es aquella que se refiere a grandes acontecimientos, personajes históricos como Quijote, Picasso, etc... Mientras que el segundo (b) tipo de cultura con minúscula o "cultura a secas", se refiere a la cultura para entender el

comportamiento y el carácter del hombre español; también hace referencia a la cultura para actuar en la sociedad española. El último y tercer (c) nivel de cultura es la "kultura" con "k", ésta alude al conocimiento de algunas comunidades y barrios específicos de España.

Lo que desconocemos de esta clasificación de tipos de culturas a enseñar en una clase del español como lengua extranjera, es justamente sus criterios. No es la clasificación en sí que interesa a un docente respecto de la cultura del idioma enseñado, más bien necesita saber cuales son los principios que sustentan la selección del tipo de cultura a impartir con un propósito educativo. Nos resulta de sumo interés enseñar a los docentes del español como idioma extranjero, no lo que tendrán que impartir en el aula (algo que varia con el tiempo), sino cómo seleccionar un contenido cultural del segundo idioma que se enseña. El profesor de lengua española debe saber por qué escoge unos contenidos culturales y no otros; ha de establecer unos criterios razonables que justifican su actuación docente en el aula.

Desde nuestro punto de vista, el profesor del español ha de tener en cuenta las necesidades de sus alumnos y los objetivos del curso como criterios de selección de su contenido cultural. La organización del curso del español en cuanto a los aspectos culturales dependerá siempre del contexto y de las necesidades de los aprendices. Es importante que el profesor haga un diagnóstico de los intereses culturales de los alumnos al principio del curso; es necesario tener en cuenta la opinión de los alumnos. Tradicionalmente, todos los contenidos de enseñanza han sido siempre impuesto desde arriba sin contar con la participación de los alumnos dentro de un currículum técnico, no centrado en el alumno (Nunan, 1988). Esta

forma de actuar se traduce con frecuencia por una falta de interés y de motivación por parte del alumnado que se percibe como extraño al currículum de su formación. Hoy por hoy se pretende que el currículum de enseñanza sea centrado en el alumno. Rix (1991: 130) sugiere la "identificación y utilización de las preocupaciones culturales de nuestros alumnos", a la hora de enseñar cualquier aspecto cultural de la lengua española.

Es conveniente que los docentes presenten a sus alumnos la realidad cultural de España que en definitiva es un mosaico de culturas como fruto de una larga convivencia de varios pueblos como musulmanes, judíos, romanos, etc... que dejaron sus huellas culturales en la Península. Galicia por ejemplo es un reflejo de este encuentro cultural con la presencia pasada de los celtas (Moreno de los Ríos, 1991). Es importante hacer ver a los alumnos que cada región de España tiene su peculiaridad cultural. No cabe hablar de cultura en singular en España; sino de varias culturas procedentes de pueblos distintos. Toledo ha quedado otro ejemplo histórico y cultural de tres culturas que convivieron allí influyéndose mutuamente: musulmanes, judíos y cristianos. Refiriéndose a este encuentro cultural en España que es un modelo de síntesis cultural, Aznar (1990:69) afirma:

(...) y es que en España se encontraron dos mundos que no hicieron más que influirse entre sí a pesar de sus diferencias económicas y culturales hasta el punto de que ninguno de los dos supo nunca dónde acababa el contrario y comenzaba el propio.

Los alumnos han de entender por ejemplo el origen histórico de la

propia lengua española que están aprendiendo como una aportación cultural de los romanos y de los árabes al pueblo español. La lengua española ha recibido la influencia de otras culturas sin las cuales resulta difícil entender algunos términos de origen romano, árabe y griego. Lapesa (1980: 59) subraya la importancia del helenismo como: "Música", "poesis", "atleta" que nos han llegado ya modernizados en la lengua española. Lo mismo podría decirse del vocabulario de origen árabe como: "aceifas", "atalaya", "zaga". Estos términos, de no conocer el alumno la procedencia histórica y cultural de los mismos, plantearían un handicap en el aprendizaje al nivel de su asimilación y comprensión lectora; nos referimos a la comprensión lectora, porque es la que suele estar afectada por estos términos de origen griego, latín y árabe, más que en el habla de L2.

En la enseñanza de una lengua extranjera, no basta con tener la competencia gramatical; ya que ella sola deslindada de su contenido cultural no facilitaría la comprensión lectora de los alumnos. El alumno ha de tener también una competencia cultural de la lengua que aprende. El desconocimiento de la variedad cultural de la Península es un obstáculo a la comprensión de sus lenguas entre las cuales está la lengua española.

Tolosano (1980:17) aludiendo a esta misma situación dice:

(...) y así podríamos seguir, puesto que nuestra península es un ajedrez de hablas locales que el extraño, repito, no entiende. Y extraños somos todos los que no formamos parte de este grupo.

El hecho que los alumnos aprenden la cultura que conlleva la lengua

española, no es un motivo de desprecio de la propia cultura de su contexto sociocultural; lo que pretendemos es que se logre más bien una síntesis cultural entre la cultura local de los alumnos y la de la lengua española. El papel del profesor es importante para que los dicentes aprendan a valorar, apreciar su propia cultura como algo suyo (Allen y Rebecca, 1972). En una clase del español, sería necesario realizar un análisis comparativo de las dos culturas (camerounesa y española), para descubrir con los alumnos las ventajas e inconvenientes de cada cultura objeto de análisis.

Desde el punto de vista didáctico, el docente podría hacer uso de fotografía, películas y programas de televisión o de radio seleccionados que serían de una gran estimulación para conocer mejor algunos aspectos concretos de la cultura española (Geddes, 1988). Es preferible que el material empleado esté elaborado en la lengua extranjera con el fin de que los aprendices se den cuenta de la combinación que existe entre los elementos lingüísticos y los aspectos socioculturales que se infunden en un acto de comunicación dado. Con el video, se vería en una escena de comunicación entre los hablantes del español, el lugar que ocupa el gesto y la forma de intervenir en las conversaciones, que son dimensiones culturales a analizar en el aula con la ayuda del profesor. Las películas o grabaciones televisivas usadas en el aula, han de ir seguidas de discusiones, debates, comentarios por parte de los alumnos en torno a los aspectos culturales de la lengua española; este ejercicio tiene la finalidad: de potenciar la capacidad crítica de los alumnos de cara a todo aquello que conlleva un elemento enajenador.

En la misma línea de la enseñanza de los aspectos culturales de la lengua española, Moreno de los Ríos (1991:158) sugiere el estudio de las

diez y siete comunidades autónomas de España, siendo cada comunidad autónoma un mundo cultural diferente de las demás. La idea básica es que el profesor de lengua española haga descubrir a los alumnos las especificidades culturales de cada comunidad autónoma de España, que tiene fiestas, bailes y platos de comidas distintas. En la comunidad de Madrid, existe la movida madrileña, las fiestas de la Virgen de la Paloma que se celebran con verbenas, las de San Isidro, etc...En la comunidad andaluza, se procede por ejemplo a las procesiones para conmemorar el nacimiento y muerte de Jesús Cristo.

El trabajo de Moreno de los Ríos (1991) aparte de ser una fuente enriquecedora para el conocimiento de la cultura hispánica, presenta algunas limitaciones que caben evidenciar en el marco de este estudio. El autor se centra exclusivamente en las comunidades autónomas de España para hablar de la cultura hispánica que ha de ser objeto de enseñanza en las aulas de la lengua española como idioma extranjero. Para nosotros, la lengua española y su cultura no se limitan a las diez y siete comunidades autónomas de España; la cultura hispánica se ha extendido a través de su lengua hasta otros continentes y países (Costa Rica, Cuba, México, etc) que Moreno de los Ríos no llega a señalar con una finalidad didáctica, a los profesores del español, dentro de su estudio de las distintas comunidades autónomas de España. Sería ingenuo hacer creer a los alumnos del español como lengua extranjera que la cultura española se limita sólo en España. Es conveniente abrir las ventanas a los alumnos, indicándoles que España también jugó un papel importante en la historia, dejando sus huellas culturales en otros países actualmente de habla española. La cultura española no es sólo presente en España, existe aún rasgos culturales de la

Península más allá de sus fronteras nacionales. Para superar esta limitación que hemos encontrado en el trabajo de Moreno de los Ríos, vamos a indicar a continuación los países donde se ha extendido la cultura española, la propia lengua española, es un elemento cultural que nos permite adentrarnos en el pensamiento del pueblo en donde se usa: España, Cuba, ...En los países que presentamos, el español aparece como idioma oficial y a la vez convive con otros idiomas locales:

EUROPA.

España.....39.000.000

CENTROAMERICA.

Costa Rica.....2.500.000

Cuba.....10.000.000

El Salvador.....5.000.000

Guatemala.....7.000.000

Honduras.....4.000.000

México.....73.000.000

Nicaragua.....3.000.000

Panamá.....2.000.000

Puerto Rico.....35.000.000

Rep. Dominicana.....6.000.000

SUDAMERICA.

Argentina.....30.000.000

<i>Bolivia.....</i>	<i>4.000.000</i>
<i>Chile.....</i>	<i>12.000.000</i>
<i>Colombia.....</i>	<i>28.000.000</i>
<i>Ecuador.....</i>	<i>8.500.000</i>
<i>Paraguay.....</i>	<i>3.000.000</i>
<i>Perú.....</i>	<i>18.000.000</i>
<i>Uruguay.....</i>	<i>3.000.000</i>
<i>Venezuela.....</i>	<i>17.000.000</i>

AFRICA.

<i>Guinea Ecuatorial</i>	<i>350.000</i>
--------------------------------	----------------

Casado Velarde (1992:122).

1.2.4. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ENSEÑANZA DESDE PERSPECTIVAS CURRICULARES CONTRAPUESTAS.

La tesis que suscribimos en el marco de este trabajo es que la didáctica de una lengua extranjera requiere un enfoque ecléctico; este planteamiento múltiple de la enseñanza de determinados contenidos comunicativos del español, exige al profesor el conocimiento de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza que le permitan desempeñar satisfactoriamente su tarea docente. Ahora bien ¿qué puede implicar un método respecto del español como lengua extranjera?. Por de pronto, cualquier método ha de implicar: la intencionalidad del profesor (sus objetivos de enseñanza de

cara a los alumnos); implica también la actividad indagadora por parte del alumno; implica igualmente el aprendizaje autónomo del discente, la aplicabilidad de los conocimientos aprendidos en la vida cotidiana del aprendiz. Si estas son las implicaciones que conlleva un método, necesitamos por lo tanto de unos principios metodológicos básicos que nos facilitarían el logro de tales incidencias didácticas en el aula.

De acuerdo con López Barajas Zayas (1988:244-246) la autonomía, la actividad y la creatividad constituyen algunos principios metodológicos de formación de personas; la enseñanza debe por lo tanto desarrollarlos bastante en el aula de cualquier disciplina, no sólo en la enseñanza de L2.

Por otro lado, Fernández Pérez (1994:591-699) distingue diez y nueve principios metodológicos, de los cuales vamos a ceñirnos sólo a cinco coherentemente con las implicaciones del método señaladas anteriormente. Uno de los principios que nos interesa reseñar aquí es el de la no-sustitución del alumno. El profesor no debe sustituir al alumno en aquello que es capaz de hacer; el segundo principio es el de rotación de rol docente. Este principio rompe con la tradicional concepción de la enseñanza donde el docente es el que sabe todo, mientras que el alumno es considerado como un eterno ignorante frente a su profesor. El principio de rotación de rol docente hace hincapié en que el profesor puede también cambiar de papel en el aula, y aprender algo de sus discentes. Ello supone que el docente ha de dar la oportunidad a sus alumnos a opinar y expresar sus ideas, sus pensamientos en torno a todo aquello que atañe a su formación. Desde nuestro punto de vista, es un principio clave para el desarrollo de la comunicación en el aula entre profesor y alumnos. El tercer principio es el de interdisciplinariedad temática. La enseñanza de una

lengua extranjera no debe aislarse de las demás disciplinas del currículum escolar de los aprendices. Los profesores han de favorecer un currículum integrado, buscando un enfoque interdisciplinar entre el español y la lengua materna por ejemplo. Los alumnos no han de percibir su formación como islas de conocimientos estancados. Todo este planteamiento de la enseñanza requiere un trabajo en equipo por parte de los profesores que gocen de un espacio y tiempo en el centro para encontrarse e intercambiar sus experiencias.

El cuarto principio de Fernández Pérez es la motivación; el profesor ha de motivar a los alumnos tanto por los métodos como por los contenidos de enseñanza, destacando su importancia y su relación con la aplicación cotidiana de los mismos por el aprendiz. El alumno no puede estar motivado en aquello que ignora; en este sentido Fernández Pérez (1990:19) afirma: "...No es fácil que alguien esté motivado hacia algo que desconoce, bien en sí mismo, bien en sus resultados". El profesor tiene que reforzar la motivación instrumental de los alumnos dejando claro para qué sirven determinados contenidos de enseñanza del español como lengua extranjera. El último y quinto principio que hemos retenido, es el de la formulación hipotética del docente en el aula. En el campo de la enseñanza y sobre todo de la comunicación en el aula, resulta imposible e incoherente prever de antemano todo aquello que va a surgir en clase con los alumnos, al menos desde una perspectiva curricular humanista.

Los diferentes métodos y técnicas de enseñanza que expondremos a continuación, sólo tienen sentido dentro de la concepción curricular que les corresponde; una vez contemplados algunos principios didácticos que sustentan los métodos y técnicas de enseñanza de L2, nos interesa situarlos

dentro de dos enfoques curriculares opuestos. La originalidad de este trabajo consiste precisamente en ubicar dichos métodos y técnicas de enseñanza del E/LE en una determinada línea del currículum; es una labor que aún no se ha hecho hasta ahora en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

1.2.4.1. Concepto de método de enseñanza.

El concepto "método de enseñanza" se usa cada vez más hoy en día por todos aquellos que están llamados a impartir clases de una determinada disciplina. Con frecuencia, se viene a confundir "métodos de enseñanza" con técnicas de enseñanza. Esta situación nos lleva a clarificar el sentido de cada uno de estos dos conceptos.

El método etimológicamente hablando, hace referencia al camino a seguir para llegar a una meta establecida; ello implica: acción y orden por parte del docente. En este sentido, Carrasco (1991:14) dice:

(...) Obrar con método es obrar de una manera ordenada y calculada para alcanzar unos objetivos previstos, o lo que es igual, es dirigir nuestra actividad hacia un fin previsto siguiendo un orden y disposición determinados.

De acuerdo con lo expuesto podría definirse el método didáctico como la organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados. También puede decirse que el método didáctico consiste en proceder de modo ordenado e inteligente para conseguir el incremento del saber, la transmisión del mismo o la

formación total de la persona.

De acuerdo con Benedicto Antolí (1987:199-200), el método de enseñanza viene a ser:

El conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. El método es quien da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en lo referente a la presentación de la materia y a la elaboración de la misma.

Para Fernández Pérez (1977:26), el método (citando a Heimann) es el "cómo según el cual se va ayudar a aprender (=enseñar) al discente".

Ahora bien, ¿en qué se diferencia un método de enseñanza, de una técnica de enseñanza?. Vamos a responder a esta pregunta próximamente.

1.2.4.2. Concepto de técnica de enseñanza.

La técnica de enseñanza forma parte del método de enseñanza que es más amplio en sí; la técnica de enseñanza ayuda al profesor a hacer efectivo su método de enseñanza en el aula de una determinada disciplina a impartir. Carrasco afirma que la técnica de enseñanza es:

El recurso didáctico que sirve para concretar un momento de la

unidad didáctica o parte del método en la realización del aprendizaje. Por eso las técnicas son como instrumentos que se pueden usar a lo largo del recorrido propio de cada método. De ahí que para alcanzar los objetivos, un método de enseñanza necesita echar mano de una serie de técnicas. Se puede, pues, afirmar que el método se hace efectivo a través de las técnicas. El método, por tanto, es más amplio que la técnica.(pp. 15-16).

La técnica de enseñanza está también más unida a la forma de presentación inmediata de la materia. La técnica de enseñanza tiene significado que se refiere a la manera de utilizar los recursos didácticos para efectivización del aprendizaje en el educando (Benedicto Antolí, p.199).

Referidos a la enseñanza de L2, los métodos y las técnicas de enseñanza, van a pretender desarrollar en los discentes: destrezas, habilidades concretas, estructuras gramaticales básicas (competencia gramatical) y la competencia comunicativa del E/LE. No todos los métodos y técnicas de enseñanza pueden potenciar la comunicación interpersonal, la creatividad en la enseñanza de L2. Cada enfoque curricular necesitará de determinados métodos y técnicas de enseñanza de acuerdo con su propia naturaleza. En el apartado de la formación del profesorado del E/LE, reseñamos las características de cada perspectiva curricular, con lo cual, no las vamos a repetir de nuevo en los próximos apartados referentes a los enfoques curriculares, métodos y técnicas de enseñanza.

1.2.4.3. Métodos y técnicas de enseñanza desde la perspectiva curricular técnica.

1.2.4.3.1. Métodos de enseñanza de L2 desde el currículum técnico.

Los métodos y técnicas de enseñanza que se ubican en esta concepción curricular técnica, tienen como finalidad el desarrollo de la competencia gramatical y del saber literario en los alumnos. El conocimiento de la lengua se identifica a menudo con el dominio del saber idiomático (estructuras gramaticales a manejar). Anteriormente hemos dejado claro que la enseñanza de cualquier lengua desde un enfoque curricular técnico, no desarrolla la comunicación en el aula entre profesor y alumnos (Stevick, 1982; Álvarez Méndez, 1985). Expongamos a continuación dichos métodos y técnicas de enseñanza del E/LE, que potencian: la competencia gramatical (estructuras gramaticales), la comprensión auditiva y lectora.

1.2.4.3.1.1. Método centrado en la gramática traducción.

Este método es el más antiguo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras; el énfasis se pone en el conocimiento y dominio de las reglas gramaticales por parte del aprendiz. Tradicionalmente este método se ha ido reforzando con las teorías chomskianas de la lengua, donde

precisamente el dominio de la gramática por el alumno se confunde con el conocimiento de la lengua. El método centrado en la gramática y traducción consta de dos partes: (1) una de ellas se refiere a la definición de conceptos, y al dominio de las estructuras gramaticales por el alumno; (2) la segunda parte se refiere a las traducciones (directa e inversa) de la lengua que se aprende (Larsen y Freeman, 1986; Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992).

El método presenta alguna ventaja: permite al alumno dominar la gramática, lograr la competencia gramatical, es decir el saber idiomático. Pero al señalar esta ventaja, nos encontramos a la vez con un inconveniente; el método de la gramática y traducción no desarrolla la comunicación como expresión oral por parte de los alumnos que aprenden la segunda lengua. Como método, no favorece un intercambio de opiniones, de ideas entre profesor y alumnos, y entre alumnos-alumnos. Es un método que puede terminar aburriendo a los alumnos si se usa con exclusividad en clase.

1.2.4.3.1.2. Método silencioso: "THE SILENT WAY"

Este método fue desarrollado por Gottegno (1976). El autor pone énfasis en la dimensión afectiva para la enseñanza de una lengua. El profesor no sustituye al alumno, ni sirve de modelo de imitación, siendo éste neutral en su actuación didáctica en el aula de lengua (Gottegno, 1976). No existe la memorización, ni la traducción con el método silencioso.

Los principios que fundamentan este método silencioso son: (1) el aprendizaje del alumno es más importante que la enseñanza misma de la lengua; (2) en el segundo principio, el profesor debe sólo escuchar y observar, pero no debe interferir en el aprendizaje del alumno; (3) el tercer principio se refiere a la importancia que se da más a las estructuras lingüísticas que al vocabulario; (4) el cuarto principio incluye la actividad física en el aprendizaje de la lengua; (5) el quinto principio alude a la experimentación personal de los alumnos del material didáctico proporcionado por el docente.

El método silencioso recurre también al uso del lenguaje no verbal como gestos, regletas de maderas en color que sirven de estímulo al alumno para lograr una respuesta correcta. El profesor emplea señales de las manos para aprobar o desaprobar una respuesta del alumno. El docente no debe hablar mucho en el aula con los aprendices, ha de reforzar el lenguaje no verbal.

La ventaja del método silencioso es que potencia la imaginación de los alumnos; también estimula el lenguaje no verbal. Pero el inconveniente es que no desarrolla la comunicación verbal propiamente dicha, con un gran énfasis tanto por parte del docente como por los propios alumnos. El profesor insiste en que el alumno debe dominar más bien las estructuras gramaticales de la lengua y la pronunciación. El término "The silent way" explica la norma del profesor de recurrir con frecuencia al silencio en sus intervenciones no verbales como regla general (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992).

1.2.4.3.1.3. El método hermenéutico.

El método hermenéutico es una aportación nuestra en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera; no nos hemos encontrado hasta aquí con un trabajo que alude a este método aplicable en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es un método que a nuestro juicio, potencia el desarrollo del saber literario del español como lengua extranjera en el aula. El profesor hermenauta, es aquel que valiéndose de textos literarios a analizar y comentar en el aula, los ubica en su contexto histórico, en las circunstancias, situaciones sociales en las cuales fueron producidos por el autor, antes de pasar a su fase interpretativa (Henningsen, 1984). Interpretar un texto literario es comprenderlo y aplicarlo a menudo desde su contexto a la situación del intérprete (Gadamer, 1977). No podemos comprender un texto fuera de su contexto de producción y fuera de la situación del intérprete.

1.2.4.3.1.4. The Total physical response.

El iniciador de éste método es Asher (1981); según él, los elementos lingüísticos de enseñanza han de presentarse mediante órdenes e instrucciones que requieren una respuesta física por parte de los alumnos. Por ejemplo, el profesor puede indicar o dar esta orden a los alumnos: "levantad los bolígrafos"; "abrid las ventanas", etc. La ejecución de éstas órdenes por los aprendices demuestra su grado de comprensión correcta de los elementos lingüísticos aparecidos en las instrucciones dadas. También

las instrucciones pueden darse para que se entable un diálogo, una discusión entre los propios discentes. Un docente tiene la posibilidad de pedir a los alumnos que se presenten unos a otros, diciendo cómo se llaman, cuál es su procedencia regional del mismo país donde estudian.

Este método es adecuado en los niveles iniciales del aprendizaje del idioma extranjero; no sería recomendable en los niveles superiores que tienen otras exigencias didácticas inherentes a las necesidades y objetivos de enseñanza de los alumnos.

1.2.4.3.1.5. El método audiolingüal.

El método audiolingüal o audio oral se desarrolló sobre todo en un contexto histórico de la segunda guerra mundial. Las autoridades norteamericanas, ante la necesidad de formar a su personal militar y sanitario en las lenguas de los países implicados en la guerra, pidieron un programa de formación intensivo en un tiempo muy breve en que algunos lingüistas norteamericanos (Bloomfield y Fries) tenían que intervenir (Mary y Brumfit, 1983:6-7). El objetivo era: enseñar a escuchar y a hablar en un idioma extranjero; ambos lingüistas señalados anteriormente, empezaron a aplicar teorías de la lingüística estructural en la didáctica de lenguas extranjeras (Mary y Brumfit, 1983). De allí viene la denominación del método estructural o método audiolingual; éste se centra en la enseñanza de las estructuras lingüísticas, al mismo tiempo que desarrolla el habla en los aprendices. Los aprendices tienen que repetir formas lingüísticas correctas varias veces para llegar a tener el hábito de hablar. También se basa en la

También se basa en la audición de la nueva lengua de aprendizaje. Las estructuras esenciales del idioma han de memorizarse por los alumnos, imitando también modelos de oraciones propuestas por el docente (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992).

El método audiolingüe presenta ciertas ventajas, entre ellas, permite una pronunciación correcta de la lengua, a la vez que estimula a la práctica oral de la nueva lengua por el discente; pero la cara opuesta de la moneda es que el método audio oral presenta un inconveniente referido a la memorización de las estructuras, que puede acabar generando un aprendizaje mecánico en los alumnos. Otro inconveniente de este método es que no ayuda a crear nuevas conversaciones en contextos nuevos (Parkinson, 1980:350).

1.2.4.3.2. Técnicas de enseñanza y currículum técnico.

1.2.4.3.2.1. La técnica del dictado.

El dictado es una técnica que se viene utilizando mucho en la didáctica de lengua extranjera para el desarrollo de dos habilidades básicas: la audición y la escritura; también permite afianzar en los alumnos el dominio de las estructuras gramaticales aprendidas. Cada dictado ha de ser considerado como una oportunidad del aprendizaje de la lengua extranjera (Rivers, 1978). La limitación del dictado es que no potencia la expresión oral de los alumnos; más bien refuerza las estructuras lingüísticas y la

audición.

1.2.4.3.2.2. La técnica del resumen.

La técnica del resumen se emplea bastante en la enseñanza de lengua extranjera como el español; los docentes de lengua suelen pedir a sus alumnos que hagan un resumen del tema estudiado en clase, o de un libro leído en clase de lengua. El resumen es una técnica que obliga a los discentes a centrarse en las ideas claves de lo leído o aprendido (Álvarez y Bisquerra, 1988). Esta técnica tiene la ventaja de desarrollar la comprensión lectora de los alumnos; el resumen exige un esfuerzo de comprensión por parte de los aprendices. Pero no es una técnica para potenciar el habla en el aula de lengua extranjera como el español.

1.2.4.4. Métodos y técnicas de enseñanza desde la perspectiva curricular crítica o modelo de proceso.

1.2.4.4.1. Métodos de enseñanza de L2 y currículum crítico.

Los métodos de enseñanza y algunas técnicas didácticas que expondremos a continuación, tienen como finalidad didáctica: desarrollar, potenciar el habla, es decir la comunicación oral que es el objetivo fundamental del aprendizaje de cualquier lengua. El criterio que nos ha

permitido o más bien nos va a ayudar a clasificar, a ubicar los métodos y técnicas de enseñanza en esta concepción curricular de proceso, es el criterio de la comunicación; todos los demás métodos y técnicas de enseñanza que no desarrollan la expresión oral y este criterio de la comunicación en el aula, han sido ya ubicados en la perspectiva curricular técnica que desarrolla otras habilidades de la lengua. En los apartados anteriores de este trabajo, ya indicamos que la perspectiva curricular crítica, al ser humanista, es la que mejor facilita, potencia la comunicación en el aula entre los alumnos y profesores. Hablaremos del método directo o natural, del método estructuroglobal o audiovisual, del método situacional, de la sugestopedia como método de enseñanza, del método de interacción estratégica, de "the community Language Learning", del método bilingüe, del método estructuro-funcional, y sobre las técnicas de enseñanza que desarrollan el habla, presentaremos las siguientes: la técnica de Role Playing, de la simulación, de Brainsterming, de discusión libre, de diálogo, de exposición y de Phillips 66. Los criterios que justifican estos métodos y técnicas de enseñanza desde este currículo crítico, se basan en la comunicación interpersonal, en la creatividad, autonomía que potencian.

1.2.4.4.1.1. Método directo o método natural.

Este método surge como una reacción a los principios de enseñanza del método centrado en la gramática y traducción; es un método que pretende lograr la enseñanza de una lengua extranjera como si fuera una lengua materna. Es un principio esencial que sustenta el método directo

(Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992). Esto quiere decir que el sujeto que aprende una lengua extranjera, ha de actuar como el niño que aprende su lengua materna. El niño aprende su lengua natural oyendo lo que se dice a su entorno. Pero es evidente que las situaciones del aprendizaje del niño difieren de las de un adulto cuya estructura mental es distinta. El aprendizaje de la gramática con este método natural es inductivo; lo que más importancia cobra es el desarrollo del habla, de la expresión oral en el aula. La lengua materna del aprendiz está marginada e incluso prohibida en el aula para las explicaciones del sentido de las palabras o giros gramaticales que plantean problemas de comprensión a los alumnos. El profesor que usa este método suele también recurrir a la repetición oral de algunas frases que aparecen en el libro de texto que sirve como pretexto para desarrollar el habla en el aula.

La ventaja de este método directo es que potencia el habla en el aula; pero presenta una desventaja: no existe o no tiene una evidente estructuración que ayude a los aprendices a ser conscientes de aquello que están intentando asimilar.

1.2.4.4.1.2. Método estructuroglobal o audiovisual.

El método estructuroglobal se llama también método audiovisual. Este método fue desarrollado por el "Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du français en Saint-Cloud", cerca de París. Una de las características de este método es que se centra en el habla; es un método orientado lingüísticamente hablando hacia el estructuralismo; pero hace

hincapié en la presentación de imágenes referidas a los elementos lingüísticos que se enseñan, lo cual lo diferencia de los demás métodos examinados hasta aquí. Cada estructura lingüística que se enseña, ha de estar enmarcada en un contexto de comunicación concreto. Es decir, las estructuras lingüísticas no se dan aisladamente de su contexto de interacción social. Otra característica de este método es su componente visual al cual nos hemos referido indirectamente hablando de la presentación de las imágenes como recurso didáctico para la enseñanza de un idioma extranjero. También el método audiovisual hace hincapié en el logro de una adecuada pronunciación de la nueva lengua que se aprende (Vav Els, 1984:154-155). La memorización de los diálogos estudiados suele darse con el método audiovisual; posteriormente, se pide a los alumnos la aplicación de las frases aprendidas en el diálogo, en contextos imaginarios o reales de comunicación, introduciendo las modificaciones necesarias a dichas frases. La ventaja de este método audiovisual es que expone a los alumnos contextos reales de comunicación a través de las imágenes; por otra parte desarrolla en los discentes el diálogo, la comunicación interactiva entre profesor-alumnos y entre alumnos-alumnos.

1.2.4.4.1.3. Método situacional o funcional.

Este método tiene como propósito: responder a las necesidades concretas de comunicación de los sujetos. Se trata de proporcionar a los alumnos de lenguas extranjeras, conceptos, formas y estructuras lingüísticas apropiadas a cada contexto o situación de comunicación (Allen, 1987;

Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992). Con frecuencia la temática de enseñanza suele girar en torno a los aspectos sociales de comunicación como: El viaje, las vacaciones, el deporte y el turismo; una vez que el docente haya identificado previamente las necesidades de comunicación de sus aprendices, selecciona las funciones lingüísticas inherentes a cada situación (O'Neill, 1970; Widdowson, 1978).

El método situacional da mayor importancia a las funciones comunicativas que a la propia gramática; ésta ocupa un segundo papel. La asimilación de la gramática es inductiva por parte de los alumnos. La ventaja del método situacional es que facilita el aprendizaje de la lengua de acuerdo con el contexto del aprendiz para comunicar; pero el inconveniente de este método radica en la gran variedad de contexto o situaciones de comunicación que resultan imposibles de catalogar con una finalidad didáctica; otra limitación es que el método pretende prescindirse de una organización previa de las estructuras gramaticales a enseñar, dando privilegio a las funciones comunicativas.

1.2.4.4.1.4. Método de Interacción Estratégica.

Es un método que fue desarrollado por Di Pietro (1987) con un propósito de simular los contextos reales de comunicación en el aula. Con el método de Pietro, el profesor ha de proporcionar a sus discentes estrategias de comunicación. La enseñanza de una lengua extranjera debe plantearse en términos de interacción social donde se potencia un

intercambio de información entre profesor y los alumnos, también entre los mismos aprendices. El énfasis de este método está puesto sobre la negociación de significados; los alumnos han de actuar bajo la simulación de escenas de la vida real. Es un método que da más importancia a los escenarios en el aula para el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos; a la organización gramatical del contenido de enseñanza, le resta una gran consideración didáctica.

1.2.4.4.1.5. "The Community language learning".

Es un método que refuerza el aprendizaje de un idioma extranjero mediante la constitución de una pequeña comunidad de aprendices. Una de las características de este método, es que no plantea una elaboración previa de los contenidos didácticos desde el propio docente; son los alumnos los que deciden el contenido de su currículum de enseñanza en el aula con la ayuda del profesor que juega un papel de orientador y no de autoritario. Los alumnos realizan su aprendizaje recurriendo a un intercambio de informaciones entre los grupos organizados en el aula con una finalidad didáctica. No se da el memoritismo en clase; más bien se genera un intercambio de experiencias, una discusión sobre los temas del interés de los alumnos. El profesor por su parte se encarga de crear un clima de confianza, de cercanía y compañerismo respecto de los alumnos; el docente ha de ser comprensivo, abierto.

El alumno es tratado como un cliente cuyas necesidades el enseñante debe atender, el método fomenta la autonomía en el aprendizaje de los

sujetos. Curran (1976) es el autor de este método que se basa en la terapia rogeriana.

1.2.4.4.1.6. El método bilingüe.

El objetivo de este método es ayudar a los alumnos en situación de bilingüismo a hablar con fluidez y adecuación tanto la lengua de origen empleada en la escuela, como la lengua extranjera que se aprende; el alumno ha de aprender a reconocer y usar los registros lingüísticos de los dos idiomas que utiliza en el aula. El rechazo de la lengua de origen del alumno en la enseñanza del idioma extranjero por el docente, puede causar un autoconcepto bajo y una frustración del sujeto (Garrido, 1989). El profesor de un idioma extranjero debe necesariamente tener en cuenta la lengua natural de los alumnos a la hora de enseñar una nueva lengua; ya que ésta recibe algunas influencias de aquélla. El método bilingüe obliga al docente a hacer un estudio contrastivo de ambas lenguas (L1 y L2) con una finalidad didáctica (Barcelona Sánchez, 1990). El método bilingüe potencia el habla tanto de la lengua materna como el de la nueva lengua del sujeto, ello requiere el conocimiento de ambas por el profesor.

1.2.4.4.1.7. Método estructuro-funcional

El método estructuro-funcional es una de las aportaciones de este trabajo; es un método que hemos elaborado con una finalidad de potenciar

tanto las estructuras gramaticales como las funciones comunicativas. El método estructuro-funcional consiste en partir de un centro de interés o de un tema concreto como por ej. "la escuela"; en torno a esta categoría, se desarrolla una unidad didáctica. El siguiente paso de este método, consiste en organizar la clase en parejas o en grupos pequeños de alumnos con el fin de que cada grupo o pareja desarrolle una actividad concreta; una pareja o un grupo de alumnos se dedicaría a indagar sólo los verbos relacionados con el tema "escuela", otro grupo se encargaría de investigar los adjetivos, otro los sustantivos, todos en relación con el tema de aprendizaje. Esta actividad se haría en clase contando con los diccionarios y otros materiales didácticos de la lengua. Es un método activo que implica a todos los alumnos en el aprendizaje de un idioma extranjero; a la vez el método estructuro-funcional devuelve a los alumnos la autonomía y el protagonismo en el aprendizaje del español como lengua extranjera; la clase de lengua se convierte en un aula de investigación.

Una vez que los grupos constituidos tienen preparadas sus pesquisas, la otra fase del método radica en proceder a la puesta en común de los hallazgos de cada grupo o pareja de alumnos. El papel del profesor en esta fase sería de tomar notas de las aportaciones de todos los alumnos, al mismo tiempo puede sugerir funciones lingüísticas y comunicativas que no han sido tocadas por otros grupos organizados. De este modo, los alumnos amplían también su repertorio lingüístico con la intervención del profesor.

La última fase de este método se refiere a la expresión oral y escrita del idioma, por parte de los alumnos, utilizando los resultados de la investigación hecha en clase (estructuras gramaticales y funciones comunicativas referidas a la temática "escuela"); en esta fase, los alumnos

intentan combinar las estructuras gramaticales halladas con las funciones comunicativas sugeridas por el docente; de este modo, la enseñanza de la lengua extranjera se hace empresa común, y no considerada como la labor exclusiva del profesor. Los aprendices deben llegar a entender que para formular una oración oral o escrita, necesitamos buscar, indagar en nuestro repertorio lingüístico aquellas estructuras lingüísticas y funciones comunicativas que nos ayudan a desenvolvernó en cualquier situación de comunicación social; de allí la necesidad de iniciarles a este ejercicio desde la propia escuela.

Hemos de recordar que desde la perspectiva curricular crítica que defendemos, un método implica necesariamente la investigación en el aula tanto por parte del profesor como por los alumnos. La clase de lengua extranjera debe concebirse como un encuentro y un taller de aprendizaje donde el docente es un orientador; los aprendices siendo ellos mismos protagonistas para adquirir su saber idiomático. La finalidad de este método es que el alumno aprenda a aprender, aprenda a elaborar su conocimiento, en lugar de recibir todo saber empaquetado por el profesor. Álvarez Méndez (1987:230) refiriéndose a un nuevo enfoque de la escuela y del aprendizaje dice:

(...) La enseñanza, en este nuevo entendimiento, va dirigida más a que el alumno realice su propia experiencia en el logro del saber a que transmitir conocimientos ya alcanzados y acabados. En este cambio de perspectivas es necesario ver la escuela como un centro de estudio y de investigación en el que el conocimiento se va constituyendo día a día y no como centro expendedor de unos contenidos académicos que hay que enseñar porque siempre habrá quienes lo vayan aprender...

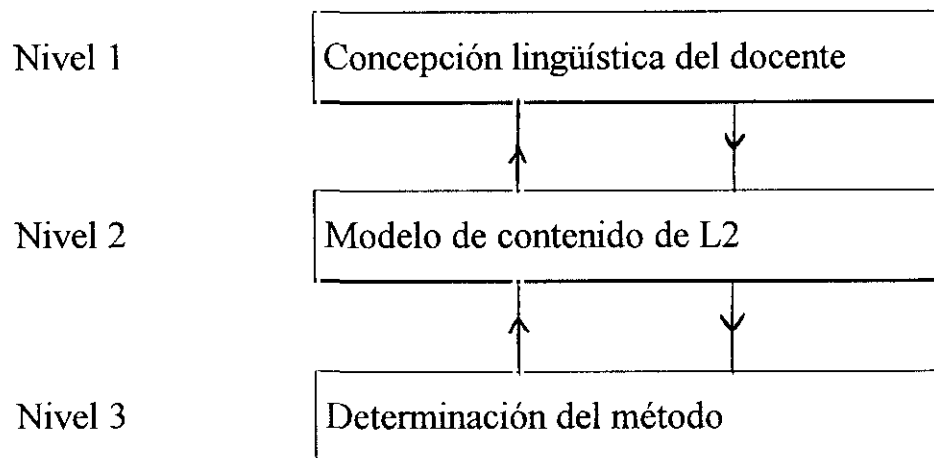
El profesor que utiliza el método estructuro-funcional, tiene como tarea, aclarar dudas, orientar el aprendizaje de los alumnos y afianzar sus conocimientos logrados. En ningún momento el docente sustituye al alumno, más bien le brinda oportunidades para realizar su aprendizaje; lo que se pretende con este método que sugerimos, es fomentar la iniciativa propia del discente en el aprendizaje escrito y oral del español como lengua extranjera. He aquí resumidas las fases de este método:

- 1º. Elección de un tema de interés para los alumnos.
- 2º. La organización de los alumnos en parejas o grupos reducidos.
- 3º. Búsqueda de las estructuras gramaticales y funciones comunicativas inherentes al tema de estudio elegido.
- 4º. Puesta en común de las pesquisas de la investigación en el aula.
- 5º. Utilización de los hallazgos investigados en el aula, por los propios alumnos, recurriendo tanto a las estructuras gramaticales como a las funciones comunicativas, en el momento de expresarse por escrito y oralmente.

La ventaja de este método estructuro-funcional es que potencia un aprendizaje autónomo, un espíritu de indagación personal, el trabajo en equipo, lo cual implica: diálogo y discusiones abiertas entre los propios alumnos. Es un método que desarrolla la interacción social en el aula; las puestas en común pueden hacerse oralmente mediante un representante de cada grupo; entre los diferentes grupos un debate puede darse. Otra ventaja

es que potencia las cuatro habilidades (el habla, la audición, la lectura y la redacción); es decir cuando un grupo expone sus hallazgos, otros escuchan con atención; la exposición tiene posibilidad de ser leída o de ser oral.

El método estructuro-funcional nace del modelo de contenido funcional-estructural (Littlewood, 1981).



1.2.4.4.2. Técnicas de enseñanza y currículo crítico.

1.2.4.4.2.1. La técnica de Role Playing.

Con esta técnica, el profesor plantea una situación de la vida real como puede ser un supermercado donde unos alumnos actuarían como vendedores y otros como clientes o compradores de algunos artículos. Posteriormente, se especifican los roles a representar, también se especificarían las funciones lingüísticas de comunicación que los sujetos

necesitarían para desempeñar sus roles como: pedir el precio de un reloj, un pañuelo, etc. La finalidad didáctica de esta técnica es que los alumnos desarrollen su expresión oral mediante representaciones de papeles sociales; en este sentido, el role playing y la dramatización vienen a ser lo mismo (Livingstone, 1983).

Para la realización del role playing, hace falta un coordinador para dirigir las escenas sociales a representar. El material para facilitar la representación de roles sociales ha de ser proporcionado a los alumnos antes de su actuación en el aula. La ventaja de esta técnica es que estimula la espontaneidad, la naturalidad en los alumnos a la hora de comunicar oralmente. He aquí las fases de esta técnica:

- a/. Elección de una situación a representar.
- b/. Especificación de los roles sociales a representar en el aula.
- c/. Especificación de funciones lingüísticas a usar por los alumnos durante su actuación en clase.

Livingstone (1983:12-21).

1.2.4.4.2.2. Técnicas de la simulación.

La simulación es otra técnica que se utiliza con frecuencia en la didáctica de cualquier lengua extranjera. Es una técnica parecida al de Role Playing en la medida en que trata de estimular a los alumnos a representar

también una realidad, pero la única diferencia con el Role Playing, es que la simulación de la realidad no ha de ser ficticia, imaginaria (Ken, 1982), mientras que con el Role Playing caben las dos posibilidades (realidad y ficción de la misma). Si los alumnos quieren simular el papel de un maestro ante sus alumnos en clase, tiene que haber un grupo de discentes representantes de aprendices y otro jugando al papel de maestro; cada alumno ha de adoptar un comportamiento coherente con su actuación en la simulación; en cualquier caso podemos reseñar que la diferencia con el Role Playing es muy leve, ambas técnicas coinciden en lo fundamental: la representación de los roles sociales en las clases de lengua extranjera.

La ventaja de la técnica de simulación es que fomenta también la espontaneidad y la iniciativa personal de los alumnos en el habla.

1.2.4.4.2.3. La técnica de Brainstorming (torbellino de ideas).

La técnica de Brainstorming se utiliza a menudo también en un aula de lengua extranjera para estimular a los alumnos a participar en la resolución de un problema planteado por el profesor; normalmente, el docente suele plantear una situación que exige una reflexión en grupo para hallar la solución; allí la intervención de cada alumno es a tener en cuenta; cada alumno participa en la "lluvia" de ideas, opinando libremente sobre el tema. Es una técnica que tiene la ventaja de romper el miedo, la timidez de tomar la palabra rompiendo el hielo el primero. Por otra parte, como técnica, potencia el habla de cada alumno en clase a la hora de sugerir varias ideas sobre el mismo problema expuesto por el docente (Benedito

Antolí, 1987).

1.2.4.4.2.4. La técnica de la discusión libre.

La discusión libre en una clase de lengua incita a los alumnos a aprender a reflexionar, a argumentar y a expresarse en el idioma que están aprendiendo. Es una técnica que fomenta tanto el habla como el razonamiento crítico de los aprendices. El docente puede sugerir un tema de actualidad que interese a los alumnos; en torno a ello (a ese tema), se genera una discusión o un pequeño debate donde cada discente se ejerce a mantener, a defender su punto de vista frente a otros compañeros que opinan de manera distinta, recurriendo a la lengua extranjera como objeto de aprendizaje (Byrne, 1976).

1.2.4.4.2.5. La técnica de diálogo.

La técnica de diálogo consite en suscitar una conversación en torno a un asunto entre dos alumnos; el diálogo puede partir también de las propias vivencias directas de los alumnos, o de un texto escrito de interés para los alumnos. El docente ha de procurar que los temas a tratar en los diálogos no sean arduos; sino que sean atractivos, motivadores para la realización de un aprendizaje deseado por el profesor (Benedito Antolí, 1987).

1.2.4.4.2.6. La técnica de la exposición.

La técnica de la exposición se usa también con frecuencia en la didáctica de lenguas extranjeras. Generalmente, los alumnos suelen elegir un tema de su interés entre tres o cuatro; el tema se prepara fuera del aula en equipo durante dos o tres días. Posteriormente, el grupo a exponer somete su borrador de exposición al profesor para que éste realice las correcciones oportunas antes de la actuación pública de los que han de hablar en clase. A la hora de exponer, los alumnos deberán indicar los motivos por los cuales han escogido el tema de su exposición; ¿por qué han elegido este tema y no otro?.

Los demás compañeros pueden intervenir durante o después de la exposición para plantear preguntas o para pedir aclaraciones; es una técnica bastante interactiva (Benedito Antolí, 1987).

1.2.4.4.2.7. La técnica de Phillips 66.

La técnica de Phillips 66 consiste en que un grupo de seis alumnos está invitado a debatir, discutir, comentar un tema durante un tiempo mínimo de seis minutos. Es una técnica útil para desarrollar la cooperación y la comunicación entre los propios alumnos que aprenden un idioma extranjero. Esta técnica es aplicable en las clases menos numerosas (Benedito Antolí, 1987).

Hemos querido, en este apartado que concluimos, introducir un

aspecto novedoso en el ámbito de estudios de L2: es decir la clasificación tanto de los métodos como de las técnicas de enseñanza de L2 desde la teoría curricular (enfoques curriculares opuestos). Hasta aquí los trabajos llevados a cabo sobre la didáctica de lenguas extranjeras, se habían limitado tan sólo a exponer los métodos y técnicas de enseñanza de L2, sin su ubicación en una determinada línea curricular que les da sentido (Sanchez Pérez, 1982; Bestard Monroig y Pérez Martín Concepción, 1992); nosotros suscribimos la tesis según la cual, ningún método o técnica de enseñanza no tiene su razón de ser si no está dentro de una concepción curricular concreta, lo mismo ocurre con las tareas de aprendizaje que cobran sentido a partir de un modelo curricular específico.

1.2.5. Tareas de aprendizaje y perspectivas curriculares opuestas.

1.2.5.1. Perspectiva curricular técnica y tareas del aprendizaje.

Las tareas que se diseñan desde este enfoque técnico del currículum, tienen como fundamento, la psicología conductista (Skinner, 1953), el contrario del modelo de proceso cuya base es la sociología y antropología. ¿Por qué el binomio: tareas y currículum técnico? pues, precisamente porque entendemos que ninguna actividad de enseñanza se elige al azar; toda actividad responde a un modelo de aprendizaje y a unos supuestos curriculares que la sustentan y le dan sentido. El enfoque curricular técnico es el que ha predominado hasta la fecha de este trabajo en la enseñanza de lenguas extranjeras (Ek, 1976; 1977); en esta perspectiva curricular los

objetivos operativos son los que determinan y orientan todo el resto del quehacer educativo, es decir, de las tareas de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, es un proceso de enseñanza lineal que va desde los objetivos operativos hasta las actividades y evaluación de las mismas (Alvarez Méndez, 1985).

El currículum técnico está orientado hacia los resultados (productos finales del aprendizaje) de los objetivos operativos establecidos previamente, para conseguir no un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), sino los cambios en el comportamiento de los alumnos como clave de la educación (Fermín, 1971; Taba, 1980). Enfocado de esta manera, el currículum técnico por su propia naturaleza no puede atender a los procesos del aprendizaje de los sujetos que llevan a cabo determinadas tareas. El modelo de aprendizaje que se desprende de este currículum, es un aprendizaje memorístico, de repetición y de reproducción de los conocimientos por parte de los aprendices; no se genera en el alumno una elaboración, reconstrucción personal de los saberes adquiridos. También conviene reseñar que cualquier actividad diseñada desde este modelo curricular técnico está lejos de fomentar el aprendizaje autónomo del que tanto se habla ultimamente en la didáctica de lenguas extranjeras (Holec, 1985).

A lo largo de esta investigación, nos hemos encontrado con trabajos sobre tareas del aprendizaje de L2 que tienen una misma tendencia: es decir la mayoría de los autores se limitan a señalar de manera generalizada la estructura que deben tener las actividades del aprendizaje de L2; esta estructura es la siguiente:

- 1.En la primera fase, el docente debe especificar el tipo de conducta que se espera conseguir a través de las tareas.
- 2.Especificar las estructuras lingüísticas que el alumno deberá manejar.
- 3.Condiciones en las cuales se realizarán las tareas.
- 4.Los procedimientos para realizar las actividades han de aclararse mediante instrucciones concretas del profesor.
- 5.La especificación del nivel académico de los alumnos es también necesaria a la hora de seleccionar tareas.
- 6.Hace falta la determinación del tiempo para llevar a cavo las actividades en el aula.
- 7.La constitución de los alumnos en parejas o grupos reducidos.

Esta es la estructura de las tareas de aprendizaje de L2 que encontramos en los trabajos de Ek Van (1976; 1977) Moorwood (1978); Mcdowell y Christopher Hart (1987); López Valero (1988); Palencia (1990); Atienza Merino (1992); ninguna actividad de L2 ha sido contemplada hasta ahora desde las teorías curriculares que les dan sentido. Nuestra modesta aportación en el marco de este estudio consiste en dar tanto a la enseñanza (tarea del docente) como a la actividad del alumnado, una ubicación curricular sin la cual no se puede entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de cualquier disciplina. Si queremos que los alumnos logren un aprendizaje autónomo, formativo y significativo, hemos de buscar bases psicológicas y curriculares pertinentes, para alcanzar dicha meta; ello nos obliga a optar por otro modelo curricular

distinto del primero anteriormente examinado de cara a las tareas de aprendizaje.

1.2.5.2. Perspectiva curricular de proceso y tareas de aprendizaje.

Si hemos visto que el modelo de objetivos desde el cual están planteadas las tareas de aprendizaje está orientado hacia los resultados, el modelo de proceso sin embargo atiende los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje. Las bases que sustentan este curriculum de proceso que sitúa las actividades de aprendizaje en una línea curricular crítica, son antropológicas y sociológicas. También este currículum de proceso puede compaginarse al ser humanista con la psicología humanista de Rogers (1982) que pone al alumno al centro de su aprendizaje; ya que se pretende que el aprendiz desarrolle la espontaneidad, la creatividad a través de las tareas (Nunan, 1988).

Las actividades que se diseñan desde este modelo curricular tienen como finalidad: potenciar un aprendizaje por descubrimiento que a la vez implica una "actividad crítica de investigación" (Alvarez Méndez, 1985), de invención y de reconstrucción de conocimientos por parte del alumno. Desde nuestro punto de vista, el único enfoque curricular que puede estimular: la reflexión crítica, la elaboración personal de los saberes, la autonomía mediante las tareas de aprendizaje, es precisamente el que estamos examinando aquí en relación con los alumnos que estudian L2. Stenhouse (1991) citando a Rath (197:716) dice: "una actividad es más

gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales"; esta característica de actividad donde el sujeto es activo y no pasivo, sólo es posible planteando el trabajo de los discentes desde el currículum de proceso; éste desarrolla y perfecciona profesionalmente al docente en su labor y logra fomentar un aprendizaje formativo en el sujeto, y la creatividad.

1.2.6. Uso de los materiales de L2 desde los modelos curriculares de objetivos y de proceso.

Nuestro propósito en este apartado es intentar poner de manifiesto los diferentes medios y su función didáctica en el aula de lengua extranjera. La gran parte de los trabajos llevados a cabo respecto de los materiales de enseñanza, sólo se han ceñido a hablar de su dimensión funcional (Revell, 1979; Barry Tomalin, 1986; Pearson, 1990; Green, 1991; Bestard Monroig y Pérez Martin, 1992) que reseñaremos a continuación; pero ninguno de estos autores ha intentado dar las bases curriculares de dichos medios usados en el aula de L2. Desde nuestro punto de vista, sólo las teorías curriculares nos pueden ayudar a comprender el uso de un determinado material en la enseñanza de cualquier disciplina. Los medios no tienen sentido fuera de una línea curricular dada. Después de hablar de los materiales y de su función didáctica en clase de lengua extranjera, abordaremos el segundo y último punto de este apartado que será: los medios de enseñanza y los modelos curriculares de objetivos versus modelo

de proceso. Empecemos por una pequeña reseña bibliográfica ya indicada arriba de los materiales de enseñanza. Los medios comunmente empleados hoy en día en el aula de L2 son: los libros de textos, la pizarra; el retroproyector; el magnetófono; el video y los diccionarios. Vayamos presentando cada medio y su función didáctica.

1.2.6.1. Materiales de enseñanza de L2.

1.2.6.1.1. Los libros de textos en el aula de L2.

Los libros de textos se usan con mucha frecuencia en la enseñanza de lengua extranjera, con un propósito de desarrollar la comprensión lectora de los alumnos, y a la vez suelen servir de pretexto para fomentar el diálogo, las conversaciones entre los aprendices en torno al idioma de aprendizaje (Green, 1991). Hoy en día es corriente usar en el aula de lengua extranjera libros de textos que van acompañados de cassettes para ayudar a los alumnos a acostumbrarse a escuchar los propios nativos del idioma que se estudia; también la combinación de ambos medios (libro de texto y cassette) potencia en los discentes un aprendizaje autónomo de la lengua extranjera (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992).

1.2.6.1.2. La pizarra y su función didáctica en el aula de L2.

La pizarra es otro medio que se usa bastante en las clases de lenguas extranjeras; ella suele servir para explicar y aclarar ciertas dudas que los alumnos pueden tener en torno a una lección o un texto leído; también como recurso didáctico sirve para resolver problemas de aprendizaje de L2 planteados por el profesor. Esencialmente la pizarra tiene como función, apoyar visualmente aquello que el docente está explicando en momentos precisos de una lección de lengua extranjera (Green, 1991). Igualmente se suele utilizar la pizarra para realizar algunos ejercicios gramaticales y de comunicación, todo dependiendo del enfoque que cada docente da a la enseñanza de la lengua extranjera. Otros profesores usan este medio para transcribir dictados hechos en clase, con una finalidad de corregirlos entre los propios alumnos de la segunda lengua.

1.2.6.1.3. El retroproyector en el aula de L2.

El retroproyector suele utilizarse con las transparencias para llevar a cabo determinadas actividades diseñadas por el profesor de lengua; como medio didáctico, sirve para evidenciar funciones lingüísticas de comunicación que el docente desea potenciar en los alumnos (Revell, 1979). Igualmente sirve para ilustrar ejemplos de los temas tratados y explicados en clase; el retroproyector puede ayudar también a dar las divisiones o secciones de una lección seguidas de algunos esquemas que indican las grandes líneas de la sesión a desarrollar con los alumnos en el aula de lengua extranjera. Bestard Monroig y Pérez Martín (1992:82) señalan tres normas para la preparación de un texto escrito usado en el

retroproyector:

1. El texto escrito deberá contener los elementos estrictamente imprescindibles, sobre todo cuando lo que se pretende es ofrecer una síntesis o esquema de algo que ha sido o va a ser explicado oralmente.

2. La nitidez y tamaño de las letras que forman parte de un texto, deberán ser tales que permitan una fácil lectura desde cualquier punto de la clase.

3. Durante la proyección de las transparencias, el profesor deberá disponer siempre de un folio de papel con el que poder cubrir aquellos puntos que, no siendo todavía objeto de explicación, pueden distraer la atención de los alumnos. Gracias a este sencillo recurso, a medida que avanza la explicación o exposición de los contenidos de la transparencia, será fácil ir descubriendo los puntos que sucesivamente vaya interesando desarrollar.

1.2.6.1.4. El magnetófono.

El magnetófono es uno de los medios didácticos que juega un papel importante hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es un aparato o instrumento sonoro que proporciona a los alumnos una pronunciación adecuada de la lengua que están aprendiendo; es un recurso didáctico que ayuda también a desarrollar la expresión oral y la comprensión lectora en los alumnos. El magnetófono ayuda al docente a reproducir las conversaciones entabladas por los propios nativos de la lengua extranjera que se aprende; como medio, motiva a los alumnos a realizar un aprendizaje autónomo fuera de la clase sobre temas del interés del aprendiz

o de los aprendices. A menudo, el magnetófono se acompaña de un cassette y de libro de texto que conlleva las conversaciones o diálogos similares; los alumnos tienen la ventaja de leer los diálogos antes de escuchar su grabación.

Para preparar un cassette a escuchar en clase, es conveniente que el profesor seleccione sólo aquellos elementos lingüísticos que tienen un carácter funcional y a la vez que plantean dificultades de aprendizaje a los alumnos (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992).

1.2.6.1.5. El video en el aula de L2.

El video se emplea como material de apoyo audiovisual en las clases de lenguas extranjeras donde se usa fundamentalmente el método estructuroglobal. En el video, aparecen escenas reales de la vida cotidiana de los hablantes nativos de L2. Los alumnos ven y escuchan los sonidos emitidos por los hablantes nativos. El video tiene la ventaja de mostrar a los alumnos dónde colocar la lengua a la hora de emitir un sonico concreto; fenómeno que no deja de ser importante en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Brady (1990) y Bestard Monroig y Pérez Martín (1992) presentan algunas funciones básicas del video en el aula:

El video puede utilizarse:

1º.Como un método de ilustrar o presentar información que es más

apropiada para un formato visual que la palabra escrita o imágenes inmóviles.

2°.Como medio de añadir variedad e interés a las clases de los alumnos que suelen basarse en el formato de conferencia.

3°.Para intentar acercar la educación a la experiencia del alumno en su vida fuera del colegio.

4°.Para llamar la atención e interés de los alumnos en su trabajo, presentándolo de una manera más interesante y atractiva, sobre todo para los alumnos que tienen dificultades y que han rechazado los métodos tradicionales de enseñanza basados en textos, a causa de sus dificultades de comprensión (Brady,pp. 169-170)

5°.Para presentación simultánea del sonido y de la imagen.

6°.Para presentación de la banda sonora sin la imagen.

7°.Para presentación de la imagen sin sonido.

El uso del video en el aula va a depender sobre todo del enfoque curricular que lo sustenta como lo veremos próximamente; el video puede servir para reproducir conocimiento o para resolver los problemas; todo dependerá de lo que se pretende conseguir el docente con sus alumnos.

1.2.6.1.6. El uso de diccionarios en el aula de L2.

El diccionario es otro recurso de aprendizaje que se usa con mucha frecuencia en las clases de lenguas extranjeras. Existen dos tipos de diccionarios: el diccionario monolingüe y el diccionario bilingüe (español/francés o francés/español y únicamente español).¿Por qué el uso

de diccionarios en una clase de español como lengua extranjera?. En primer lugar, la clase de lengua extranjera debe convertirse en un taller de aprendizaje de la lengua donde los propios alumnos toman el protagonismo para indagar, buscar el sentido de palabras que no entienden; también el diccionario sirve para aclarar las dudas a los aprendices sobre la ortografía de palabras; sirve también para dar información gramatical.

¿Cuándo usar cada uno de éstos dos tipos de diccionarios?. Es aconsejable el uso del diccionario bilingüe en los niveles iniciales de aprendizaje de L2; y en los niveles avanzados, se puede utilizar el diccionario monolingüe que ayuda a los alumnos a no depender constantemente de su lengua de origen o lengua natural (Green, 1991; Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992). En cualquier modo, estas recomendaciones no son absolutas; es decir cada profesor de lengua extranjera es la persona indicada para justificar el uso de tal diccionario en un nivel académico concreto de L2, ya que conoce el nivel de adquisición de la lengua de sus discentes.

Un diccionario en sí no es un peligro; todo dependerá del empleo que se hace de ello. No estaría de más que el docente dedicara algunas sesiones específicas sobre el buen manejo de los diccionarios por los alumnos.

1.2.6.2. Materiales de enseñanza y modelo C. de objetivos.

La elección un enfoque curricular por el docente de lengua es la que determina mejor la función didáctica de cada medio empleado en clase de L2. El currículum de objetivos operativos orienta el uso de los materiales

de enseñanza hacia la transmisión y reproducción de los conocimientos; no es un currículum que potencia el análisis crítico de las informaciones por los alumnos. El papel del profesor es más bien de ejecutar y reproducir las orientaciones que le vienen dadas por la administración central de la educación de su sociedad. El uso que se hace de los materiales desde este currículum de objetivos viene a ser: "presentar informaciones, temas, mensajes, etc. soportados en programas, películas...según llegan al aula vía administrativa, vía editorial" (Bautista, 1989:40).

El currículum concebido de esta manera viene a ser un asunto meramente técnico con nítida separación entre expertos y técnicos (ejecutores), entre docentes y planificadores de la educación (Carr y Kemmis, 1988). Esto quiere decirse que otros diseñan un material de enseñanza desconociendo la realidad del aula, y los profesores ajenos a este diseño de medios, lo ejecutan sin más en clase.

Otra característica del currículum técnico es que tanto los profesores como los alumnos no participan en la selección del contenido cultural que viene en los materiales de enseñanza y de aprendizaje de lengua; esto implica una reproducción sistemática de los valores culturales e ideologías en el aula sin pasar por la criba humana del docente que es el análisis crítico de sus recursos didácticos elaborados por otras personas ajenas a su práctica educativa. Esta situación no se da con el currículum de proceso.

1.2.6.3. Materiales de enseñanza y currículum de proceso.

Desde este enfoque curricular, el uso de los medios pasa por el análisis, reflexión y crítica del profesor que es conocedor de sus alumnos y de los valores culturales que pretende lograr con sus discentes; El docente no es un ejecutor, sino un profesional que reflexiona sobre su práctica diaria y procura mejorarla, cambiarla (Carry Kemmis, 1988; Stenhouse, 1991). El profesor ejecutor es aquel que tiene una competencia profesional restringida, y su acción en el aula está subordinada desde la administración educativa; no indaga su aula para tomar decisiones de cambio.

Mientras que el profesor profesional es aquel que tiene una amplia competencia profesional, investiga su aula, toma decisiones y resuelve sus problemas.

Los medios se utilizan para generar en los sujetos una capacidad reflexiva, analítica y crítica. Desde el currículum crítico, los alumnos aprenden a generar nuevas ideas, a resolver algunos problemas planteados en el material por el profesor basándose en la psicología cognitiva (Piaget, 1976; Ausubel, 1976). Bautista (1989:42) abundando en la misma línea respecto de la responsabilidad de los docentes a analizar los materiales de enseñanza dice:

(...) los medios se utilizan como elementos de análisis, reflexión, crítica y transformación de prácticas de enseñanza y de mensajes e informaciones que son portadoras de valores no deseados o presentaciones de posturas del saber, vida que no responden a la verdad/realidad.

El docente que trabaja desde el currículum de proceso, analiza y

critica sus medios de acuerdo con sus planteamientos de la clase de lengua extranjera, y de acuerdo con las expectativas que los alumnos tienen de su aprendizaje de un nuevo idioma. Los materiales en sí no son malos; depende del uso que se hace de ellos; un libro de texto por ej. puede utilizarse para aprender a reflexionar sobre un autor, compartiendo su postura o discrepando con él; lo mismo puede pasar con el video o la televisión; podemos usar un programa de televisión para analizar y criticar su contenido (Brady, 1990) o para suscitar un debate entre los alumnos. La función didáctica de los medios no es indiferente al planteamiento curricular concreto del profesor.

1.2.7. Evaluación desde el punto de vista de la didáctica.

La tarea evaluadora está esencialmente ligada a los diferentes enfoques del proceso de enseñanza y aprendizaje que sustentan la actividad de docente en el aula (Alvarez Méndez, 1993); cualquier concepción de enseñanza y aprendizaje responde a una línea curricular elegida. Un enfoque curricular determinado puede fomentar o bien el memorismo o bien la capacidad crítica de los alumnos, mediante tareas de investigación en el aula donde el conocimiento humano se va haciendo (Alvarez Méndez, 1987).

Si concebimos la enseñanza como mera transmisión de conocimientos a los alumnos; la tarea evaluadora se reducirá en este caso en la comprobación del dominio de estos conocimientos y en su fiel reproducción en el aula, sin ninguna elaboración personal del sujeto; pero si

la enseñanza es algo más que instruir, centrándose en la formación integral de las personas, potenciando en ellas una autonomía intelectual y en el aprendizaje, entonces la evaluación se convertirá en una actividad crítica de aprendizaje y de formación tanto del discente como del docente (Alvarez Méndez, 1993). Estas consideraciones, nos llevan a abordar el tema de la evaluación al menos desde dos concepciones curriculares distintas que a su vez potenciarán un modelo de aprendizaje diferente; hablaremos por lo tanto en primer lugar de la evaluación desde un currículo de objetivos y terminaremos este apartado ubicando la tarea evaluadora dentro del modelo curricular crítico o como se llama también: modelo de proceso (Stenhouse, 1991).

En cada una de estas dos perspectivas curriculares que veremos a continuación, intentaremos examinar: el concepto, el objeto, las funciones, la tipología de la evolución, veremos también quién debe evaluar en cada enfoque curricular y cuáles son las técnicas empleadas.

1.2.7.1. Evaluación y curriculum de objetivos (o currículo técnico).

La evaluación no sólo debe entenderse desde una perspectiva curricular, sino que además obedece a unas bases psicológicas que los fundamentan; encontramos los fundamentos psicológicos de la evaluación llevada a cabo dentro del modelo de objetivos en la psicología conductista como lo señalan también (Gimeno Sacristán, 1985; Stenhouse, 1991; Estébanez, 1992). Partiendo de esta base psicológica y conductista, la

evaluación va a perseguir al menos dos cosas: el logro de los objetivos y el desarrollo de conductas esperadas y deseadas (Tyler, 1949; Taba, 1980; Mager, 1974). Ahora bien ¿qué se entiende por evaluación desde un curriculum de objetivo?.

1.2.7.2. Concepto de la evaluación desde el Curriculum de objetivos.

La evaluación ubicada en la línea curricular técnica, consiste en medir el logro de los objetivos inicialmente formulados; también consiste en comparar los objetivos operativos con los resultados obtenidos del aprendizaje de los alumnos (Tyler, 1949; Taba, 1980; Mager, 1974; Bloom, 1975). Evaluar es comprobar hasta qué punto han sido alcanzado los objetivos de instrucción. La clave de la evaluación está en los objetivos; son éstos los que orientan no sólo la tarea evaluadora, sino también todo el desarrollo curricular (Alvarez Méndez, 1985). En esta misma línea de la concepción de la evaluación desde un currículo técnico, Fermín (1971: 14-15) afirma:

Desde el punto de vista educativo, se puede definir la evaluación como un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto fueron logrados los objetivos educacionales previamente determinados...

Para Fermín (1971), la evaluación es un proceso que permite

determinar el grado de consecución de los objetivos de partida (p. 18); dichos objetivos, deben desarrollar comportamientos esperados en la sociedad.

Materi Lilia et al (1987:96) refiriéndose a la evaluación dice:

La evaluación consiste, simplemente, en saber si se alcanzan los objetivos enunciados, si no se alcanzan o el alumno está en condiciones de profundizar el objetivo, superándolo.

Este tipo de evaluación centrada en los objetivos, es el propio de la pedagogía por objetivos que hunde sus raíces a su vez en el mundo empresarial (Gimeno Sacristán, 1985); el acento está puesto en los productos, en la eficacia, eficiencia de la enseñanza.

El problema que encontramos con este concepto de la evaluación que es: medición, comparación de los objetivos con los resultados, es que desatiende los procesos de aprendizaje y el cómo aprende el alumno; desde esta perspectiva, nos situamos en una línea de evaluación no educativa, al no centrarse en la formación de los sujetos (Fernández Pérez, 1986; Alvarez Méndez, 1987); en el modelo curricular de proceso, veremos cómo la evaluación adquiere un concepto más formativo que el de este enfoque curricular técnico.

1.2.7.3. Objeto de la Evaluación.

Desde el modelo curricular de objetivos, el objeto de la tarea evaluadora gira en torno a los objetivos previamente formulados, y a los conocimientos con el fin de lograr mayor instrucción (Mager, 1990). Lo que se evalúa no es tanto el aprendizaje como actividad crítica del alumno, sino los resultados (Taba, 1980). Las conductas descritas en los objetivos operativos, vienen a ser también el centro de la evaluación (Fermín, 1971). El alumno es por lo tanto el único destinatario de la evaluación puesto que debe demostrar al profesor lo que sabe. Este enfoque de la evaluación es un tanto reduccionista y contrasta con el enfoque holístico de la evaluación. Más adelante, cuando abordemos el enfoque curricular de proceso, veremos que el objeto de la evaluación es amplio; la tarea evaluadora va más allá del propio alumno, abarcando otros aspectos que examinaremos al terminar este análisis del modelo de objetivos.

1.2.7.4. Funciones de la evaluación desde el currículo de objetivo tecnológico.

Una de las funciones esenciales de la evaluación desde el currículum tecnológico, es el logro de los objetivos planteados al inicio del curso. Para Mager (1990), la evaluación debe potenciar fundamentalmente la instrucción. También desde el curriculum tecnológico aquí analizado, la evaluación cumple una función burocrática, una función técnica (Alvarez Méndez, 1985; Pérez Gómez, 1989).

1.2.7.5. Tipología de la evaluación desde el curriculum tecnológico.

El tipo de evaluación con el cual nos encontramos desde el modelo de objetivos, es básicamente sumativa y a la vez normativa. Es sumativa porque tiene lugar después del desarrollo del programa (Scriven, 1967), como tal está orientada hacia el producto final de la enseñanza y aprendizaje; es un modelo de evaluación que hace perder al alumno las informaciones oportunas que le hubieran ayudado a reconsiderar, sus errores, sus técnicas de estudio con el fin de mejorar su aprendizaje. La evaluación sumativa no es la mejor indicada para la educación de sujetos; en este sentido Alvarez Méndez (1993:29) afirma:

La evaluación Sumativa está al servicio de intereses que no son propios de la actividad educativa que se lleva a cabo en el aula...

Es también una evaluación normativa porque trata de establecer una referencia estadística, según el rendimiento medio del grupo de los alumnos para hacer comparación entre la situación de cada individuo con respecto a éste, descuidando e ignorando los progresos de cada docente, con frecuencia, se suele decir, refiriéndose a la evaluación normativa, que el alumno tal, está por debajo de la media de la clase o del nivel de su curso académico (Mager, 1990), es decir el grupo es su referencia del buen éxito académico.

Desde nuestro punto de vista, podemos señalar que en el ámbito de

la educación, no vale la comparación de las personas, ya que los sujetos son únicos tomados individualmente; no se puede someter a un alumno a la norma del grupo para el desarrollo por ejemplo de su personalidad; otro problema de la evaluación normativa, es que no sólo fomenta la competitividad, el mérito de las notas, sino que además clasifica a los alumnos en buenos y malos alumnos (Fernández Pérez, 1986).

1.2.7.6. ¿Quién debe evaluar desde el currículo tecnológico?

Generalmente, en una concepción curricular técnica, son los expertos (investigadores, inspectores regionales, nacionales) que suelen llevar a cabo la tarea evaluadora en los centros, con el propósito de verificar el grado de adecuación de los programas de enseñanza con las normas, las instrucciones oficiales prescritas por la administración educativa; la evaluación aparece en este sentido como un asunto técnico, como el propio curriculum técnico lo es (Carr y Kemmis, 1988).

Taba (1980) refiriéndose a quién debe evaluar, alude a los expertos, profesores y comunidad educativa, como agentes de la evaluación; para Taba, la evaluación es una empresa común donde cabe la participación tanto de los docentes como la del resto de la comunidad educativa; aquí se alude a una evaluación cooperativa entre expertos y docentes, pero esta cooperación aquí sugerida, no deja de ser problemática en la práctica. Cuando la evaluación es llevada a cabo por los expertos solos, se les acusan de ser desconocedores del mundo educativo, por lo tanto no pueden entender la práctica y todo lo que acontece en ella; el profesor es el único

que conoce su práctica y puede dar una interpretación adecuada de lo que ocurre en el aula (Bereta, 1990).

Pero cuando son los docentes quienes llevan a cabo la evaluación, sin la participación de los expertos, éstos los acusan de no saber evaluar como profesionales en la materia; como se ve, la polémica o el debate está servido, entorno a quién debe evaluar. En cualquier caso, si los expertos y los docentes llegasen a una auténtica cooperación en la tarea evaluadora desde un curriculum tecnológico, dicha evaluación seguirá siendo inoportuna para educar, ya que su propósito será siempre comparar los objetivos con los resultados alcanzados como queda reflejado en los trabajos de Tyler (1949).

La evaluación llevada a cabo por los expertos, es externa; es decir aquella que no realiza el propio docente en el aula (Abernot, 1988:23); ésta es consecuencia de la centralización de la enseñanza en algunos países como Francia, Suecia, Estados Unidos (Stenhouse, 1991). La evaluación interna es precisamente aquella que realiza el propio profesor con sus alumnos, siendo el docente la misma persona que imparte las clases.

1.2.7.7. Técnicas de la Evaluación desde el Currículo

Tecnológico.

En una línea curricular de objetivos, las técnicas de evaluación más usuales son los tests o pruebas objetivas; también Tyler (1949) coincide en hablar del uso de los tests estandarizados como instrumentos para

comprobar el logro de los objetivos. Dean Brown (1989:233) refiriéndose a una evaluación orientada hacia los productos, señala también que los tests se emplean para medir los resultados.

Nosotros seguimos defendiendo la tesis según la cual, los tests son adecuados para instruir y no sirven para educar a los alumnos. Esta situación nos lleva a examinar la evaluación desde otra perspectiva curricular que sea formativa, es decir, centrada en el alumno y en su desarrollo como sujeto. Los tests no nos informan sobre lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los alumnos (Pérez Gómez, 1989:428-433).

1.2.7.8. Evaluación y curriculum de proceso o curriculum

crítico.

Antes de hablar de la evaluación desde el curriculum crítico, conviene señalar la base sociológica que subyace detrás de este modelo curricular. Si en el currículo de objetivos, hemos indicado que su fundamentación psicológica era conductista, aquí tendremos como fundamento: la sociología y la antropología. La tarea evaluadora que parte de estos supuestos ya indicados aquí, consistirá en centrarse en el sujeto para estimular su educación y desarrollo personal; es decir: desarrollo afectivo, intelectual, moral y social (Alvarez Méndez, 1993:29). Una vez aclarados estos pilares que sustentan la evaluación a partir de un curriculum de proceso, veamos ahora lo que es la evaluación misma.

1.2.7.9. El concepto de la evaluación cualitativa desde el curriculum de proceso.

El concepto de la evaluación va íntimamente asociado a la concepción que un docente tiene de la teoría de la enseñanza; a una concepción tecnológica de la enseñanza, corresponde un modelo de evaluación orientada hacia los productos finales, corresponde una evaluación sumativa, y a una concepción crítica y artística de la enseñanza, corresponde un modelo de evaluación formativa encaminada hacia una actividad reflexiva, crítica, valorativa e interpretativa. Ante un enfoque curricular crítico, ya no se trata de medir los resultados mediante los tests, sino que es cuestión de entender, analizar, valorar y enjuiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez Gómez, 1989). Para Eisner (1981), la evaluación es básicamente valoración, una vez descrita, explicada e interpretada la realidad.

De acuerdo con Álvarez Méndez (1985:59), "evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, o mirando al resultado, evaluar no es ni más ni menos que la emisión de un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios el estadístico, si procede entre ellos"; desde un curriculum crítico, la evaluación es también una "actividad crítica del aprendizaje" (Álvarez Méndez, 1993:28); en ella, el alumno aprende a reflexionar críticamente, a elaborar o a estructurar sus saberes de manera a no dejarse llevar por el flujo actual de las informaciones; para ello, el papel del profesor es importante para proporcionar un espacio y tiempo donde los alumnos aprenden a

distanciarse, cuando es necesario, de las informaciones recibidas, dentro y fuera de la escuela.

Para Fernández Pérez (1986:51) la evaluación es una actividad sistemática, continua e integrada en el proceso educativo; es una evaluación que se realiza a lo largo de toda la formación de la persona; no basta con realizar un examen al final de la tarea docente, como añadidura. Referida al discente, la evaluación es un momento de aprendizaje; desde el punto de vista docente, la evaluación es investigar (Stenhouse, 1991); es decir el profesor ha de investigar cómo desarrollar mejor su curriculum en el aula, qué métodos y técnicas de enseñanza son pertinentes para potenciar un modelo de aprendizaje como actividad crítica y otra que es acrítica, también debe investigar cómo aprenden sus alumnos.

1.2.7.10. Objeto de la Evaluación cualitativa desde el curriculum crítico.

El objeto de la evaluación deja de ser aquí: los objetivos operativos, los resultados y conductas observables como en el modelo curricular tecnológico, para abarcar algo más. El objeto de la evaluación cualitativa se referirá: a todo el proceso educativo, a todo el curriculum (objetivos, contenidos, métodos, técnicas de enseñanza, tareas), también se va a referir al contexto (el aula), a las relaciones humanas que se dan en clase (Fernández Pérez, 1986; Alvarez Méndez, 1985; 1987). La propia actuación del profesor en el aula; los proyectos curriculares han de ser también objeto de evaluación, sin olvidar también al alumno. La evaluación

cualitativa se preocupa más de los procesos de enseñanza-aprendizaje que de los productos (Pérez Gómez, 1989:429). La evaluación cualitativa se caracteriza precisamente por su enfoque holístico y no reduccionista como lo es en la evaluación cuantitativa basada en los test estandarizados de rendimientos.

Para Sancho (1990) tanto el modo de difundir el proyecto curricular que ha de ser llevado a la práctica, como la forma definitiva que adopta el diseño curricular en un centro, con unas características específicas, la vivencia afectiva, social e intelectual del alumno expuesto al curriculum en cuestión, han de ser objeto de evaluación (pp.124-125).

En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, la evaluación debe referirse: al curriculum de enseñanza (objetivos, contenidos, métodos, tareas de aprendizaje); también es importante que el docente de lengua se autoevalúe y se deja evaluar también por sus alumnos, para mejorar su práctica en el aula (Alvarez Méndez, 1985, 1993); mediante la autoevaluación, el profesor aprende de sus errores y descubre alternativas para orientar o enfocar su clase de lengua extranjera, saliendo de la rutina. También el aprendizaje de L2 por los alumnos, debe constituir un área de evaluación; la evaluación debe potenciar la autonomía intelectual en el aprendizaje de los alumnos.

1.2.7.11. Funciones de la evaluación cualitativa desde el curriculum crítico.

Una de las funciones de la evaluación desde el modelo curricular crítico, es mejorar, perfeccionar tanto la actividad profesional del docente, como la del aprendizaje del alumno (Stenhouse, 1991). La evaluación cualitativa tiene como misión prioritaria formar a los sujetos. Al tener la evaluación una función formativa, ello implica: proporcionar a los alumnos las informaciones necesarias entorno a sus tareas, con el propósito de orientar y reorientar su aprendizaje. En este sentido, Fernández Pérez (1986:51) señala que la evaluación debe servir para mejorar lo más posible al alumno "en todos los aspectos de su personalidad...".

Reina (1992:255) refiriéndose a la evaluación educativa, afirma que ésta tiene básicamente dos funciones:

Una función diagnóstica, ya que pretende localizar los avances y los obstáculos y hace análisis de las causas de éstos; una función orientadora, ya que quiere reconducir las situaciones en que se han producido estos desajustes.

Desde nuestro punto de vista, la evaluación debe tener como función: potenciar un aprendizaje crítico, autónomo, y a la vez estimular "los procesos de pensamientos, de análisis e interpretación, la comprensión y resolución de problemas"(Pérez Gómez, 1989:429) en el aula de lenguas extranjeras.

1.2.7.12. ¿Quién debe evaluar desde un curriculum crítico?

El curriculum crítico en sí, supone mayor autonomía profesional al

docente respecto del desarrollo del propio curriculum en el aula; al no ser el curriculum considerado en esta perspectiva como un asunto técnico, su desarrollo y la tarea evaluadora son a cargo del propio docente y no del experto que viene a solucionar los problemas de la práctica educativa, mediante recetas. El docente no sólo se limita a evaluar como profesional de la enseñanza y educación, sino que además se preocupa de comprender cómo aprenden sus alumnos; para ello, busca, indaga, investiga en su aula cuáles son o podrían ser las causas de un posible fracaso de los alumnos en su aprendizaje (Fernández Pérez, 1986). El profesor evalúa fijándose en los procesos de aprendizaje para el alumno. El profesor no sólo evalúa a los alumnos, sino que también se autoevalúa. La autoevaluación es un momento de aprendizaje para el propio docente; el docente puede autoevaluarse, investigando él mismo su propia práctica, para racionalizar su actuación en el aula; aunque con frecuencia, los docentes vienen a ser víctimas de una evaluación externa, entendida, como la que el propio profesor no lleva a cabo en su aula y que tiene el propósito de comprobar la eficacia profesional de los enseñantes, desde la propia administración educativa (Gimeno, 1993), haciendo de la tarea evaluadora un instrumento de control; pero esta situación no se da ante un currículum crítico que devuelve la autonomía profesional a los docentes.

El alumno interviene también en la tarea evaluadora; él se autoevalúa (Álvarez Méndez, 1993) y evalúa también al propio profesor. La evaluación no es en este sentido un poder en las manos del profesor que puede vengarse del comportamiento indeseable de sus alumnos. El docente es el que debe propiciar en su aula una oportunidad a sus alumnos para que aprendan a autoevaluarse; esta actitud del profesor de cara a los alumnos,

exige: la explicitación clara de los criterios de la tarea evaluadora (Fernández Pérez, 1986:112); el alumno debe poseer los mismos criterios de evaluación que se ha fijado el docente; ellos (los criterios) permiten a los discentes darse cuenta en qué han fallado y en qué han acertado. En una perspectiva curricular de proceso, tanto el profesor como el alumno participan en la evaluación ayudándose mutuamente; el profesor aprende también de sus alumnos, como éstos aprenden de él.

1.2.7.13. Tipología de la evaluación desde el curriculum de proceso.

La evaluación desde el currículum crítico, pretende fomentar un aprendizaje crítico (Alvárez Méndez, 1993), una comprensión también no sólo del objeto del aprendizaje, sino del propio proceso de formación del sujeto.

La evaluación orientada hacia un aprendizaje significativo, constructivo, ayuda a los alumnos a desarrollar un pensamiento divergente y creativo.

Toda evaluación desde el currículum crítico, debe necesariamente potenciar en los alumnos un crecimiento y un desarrollo intelectual, afectivo, moral y social.

La tarea evaluadora desde esta perspectiva curricular crítica se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, a lo largo de todo el curso académico con el fin de mejorar el aprendizaje de los

alumnos (Fernández Pérez, 1994: 783-784).

1.2.7.14. Técnicas de la evaluación cualitativa desde el currículo crítico.

Las técnicas que más se emplean en la evaluación cualitativa son las siguientes: la entrevista, la observación, el análisis de documentos, las preguntas, los ejercicios (hechos en clase), los trabajos a realizar fuera del aula, manejando fuentes de saberes pertinentes. Estas son las técnicas que interesan la evaluación cualitativa y sobre todo educativa, potenciando la propia comunicación en el aula, siendo ésta la meta final del aprendizaje de L2.

1.2.7.14.1. La entrevista.

La entrevista es una de las técnicas más usadas en la evaluación cualitativa; muchas veces se ha utilizado en la investigación educativa con el fin de mejorar la práctica docente (Fernández Pérez, 1988).

Pero es una técnica cualitativa también aplicable en la evaluación de lenguas extranjeras. En el ámbito de L2, las entrevistas abiertas tienen la finalidad de estimular el habla, la comunicación entre los propios alumnos; para llevar a cabo esta técnica en el aula de L2, el docente de lengua debe organizar sus alumnos en parejas de dos o grupos pequeños de tres, unos

alumnos han de jugar el papel de entrevistadores sobre un tema elegido por ellos mismos, y otros discentes desempeñan el papel de entrevistados (Sánchez, 1983).

También el propio docente puede tomar parte en la entrevista abierta, siendo él mismo el entrevistador y los alumnos los entrevistados.

1.2.7.14.2. La observación.

La observación se ha utilizado y se usa aún en las investigaciones de campo (Woods, 1989; Pérez Gómez, 1989); pero en una clase de lengua, ella no deja de ser importante. El docente de lengua extranjera debe fijarse mucho en aquellos alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje; aquellos que no suelen participar en el aula; no es bueno que sean los mismos sujetos que siempre intervienen en el aula de lengua. La observación permite al docente descubrir igualmente cuándo un tema suscita el interés de los alumnos y cuándo no; la observación suele ser también más practicada en las sesiones por ejemplo de lectura de textos escritos (Mogens, 1990), al mismo tiempo sirve para describir los procesos educativos (Hoeben, 1990) con el propósito de mejorar la práctica de L2. El profesor puede valerse de dos tipos de observación: participante y no participante porque ambas formas de observar ayudan a comprender el comportamiento, las actitudes de los alumnos en el aula de L2, de cara a su aprendizaje.

1.2.7.14.3. El análisis de documentos.

Esta técnica ayuda a los docentes de lenguas extranjeras tanto en los trabajos escritos de sus alumnos como en los propios documentos de su centro como fuentes de su preparación de clase. El docente puede evaluar los contenidos de enseñanza que vienen dados desde las editoriales en los libros de textos; no siempre lo que dictan las editoriales corresponde con los valores que un centro se propone potenciar en sus alumnos; hace falta criticar estas ideologías y valores para no introducirlos directamente en el aula.

La técnica de análisis de documentos puede también utilizarse en las clases de literatura española, para el análisis de textos literarios y su interpretación, es una técnica que ayuda también tanto a los docentes como a los alumnos a descubrir la estructura de un texto literario (Reis, 1985), su secuenciación lógica.

1.2.7.14.4. Las preguntas.

Las preguntas se suelen emplear bastante tanto en las entrevistas, como durante el propio desarrollo de la clase por el docente; mediante las preguntas hechas en clase, el profesor comprueba el grado de comprensión de su lección por sus alumnos (Abernot, 1988). En una clase de lengua extranjera, las preguntas se hacen en torno a un texto literario que se estudia. La ventaja de esta técnica es que ayuda a desarrollar la

comprensión lectora en los alumnos; pero tiene el inconveniente que puede hacer que los alumnos dependan siempre del profesor como estímulo para llevar a cabo su aprendizaje. De allí que es recomendable el uso del enfoque ecléctico en la enseñanza de lengua; el docente debe variar, combinar sus técnicas de evaluación.

1.2.7.14.5. Los ejercicios de clase y trabajos escritos en casa.

Los ejercicios hechos en clase bajo la orientación del docente constituyen otra técnica cualitativa de evaluación. Es importante que durante la clase de lengua extranjera, se hagan ejercicios para desarrollar las cuatro habilidades del idioma aprendido (la audición, el habla, la lectura y la composición escrita). Dichos ejercicios tienen otra finalidad: es la de orientar el aprendizaje de L2 de los alumnos. Los trabajos escritos, ayudan a los alumnos a manejar fuentes de saberes, les obliga a indagar sobre el tema de su aprendizaje también en el aula; se pueden exponer oralmente los trabajos escritos en casa (Maillo et al, 1974); la exposición puede ser individual o grupal.

La ventaja de esta técnica es que potencia tanto el trabajo individual como el de equipo que refuerza la sociabilidad y la cooperación entre los propios alumnos.

2. ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CAMEROUN.

2.1. PLANIFICACIÓN Y PROCESOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Cualquier investigación seria de campo y de rango científico, reúne al menos dos condiciones: una, debe explicitar claramente el propósito por el cual se inicia la investigación del campo; y dos, debe especificar los métodos y técnicas empleados para la recogida de datos que permitirán la demostración de la hipótesis inicialmente planteada (Bogdan y Taylor, 1984: 180-181).

También conviene precisar la población con la cual hemos trabajado en el estudio de campo llevado a cabo. Estas son las grandes líneas que van a orientar el desarrollo de esta segunda parte de nuestra investigación.

En este capítulo, vamos a responder a la pregunta inicial de nuestro trabajo como propósito de este estudio de campo en CAMEROUN, en torno al profesorado de la enseñanza del español como lengua extranjera. ¿Qué es lo que nos interesa investigar?. Esta indagación que hemos realizado en CAMEROUN, tiene que responder necesariamente a este interrogante: ¿tienen los profesores del español como lengua extranjera una preparación profesional y un marco de referencia que les sirva de apoyo en su práctica docente en CAMEROUN?. Esta pregunta, objeto de nuestra

investigación de campo, nos evidencia al menos tres variables: una que es la formación profesional del profesorado del español como lengua extranjera desde la Escuela Normal Superior de Yaoundé; dos, los contenidos teóricos de su formación curricular de cara a su ejercicio en el terreno; y tres, el análisis del desarrollo curricular en el aula del español como lengua extranjera en la propia práctica. Estas variables que incluye nuestra hipótesis de indagación, constituyen los grandes ejes de esta segunda parte de trabajo; porque la recogida de datos entorno a ellas, nos permitirá afirmar o rechazar la hipótesis según la cual los profesores del español como lengua extranjera en CAMEROUN, parecen no tener una formación adecuada y una orientación teórica que sirvan de apoyo en su práctica docente en el aula. Para demostrar esta hipótesis inicialmente planteada, necesitamos recoger unos datos pertinentes.

De hecho, durante nuestra investigación, hemos hablado con profesores en formación y con los que están en ejercicio, respecto del tipo de preparación que han recibido en la Escuela Normal Superior de Yaoundé; hemos analizado también unos documentos, como lo mencionaremos en el apartado de método y técnicas empleados durante la investigación llevada a cabo.

¿Por qué resulta tan importante el tener un marco teórico que respalde la enseñanza del español como lengua extranjera en CAMEROUN?. Nosotros entendemos que una docencia sin teoría, sin preparación profesional, no es deseable desde la propia práctica educativa. Todos necesitamos de alguna manera una orientación teórica como profesional para actuar consecuentemente y adecuadamente en nuestra profesión docente (Carr y Kemmis, 1988:105). El tener simplemente un título universitario avalado

por un abanico de conocimientos, y sin formación pedagógica como teoría de actuación en el aula, resulta insuficiente para ser enseñante de cualquier disciplina. Los conocimientos disciplinares de un profesor en formación y en ejercicio, no lo convierten automáticamente en un buen docente o en un buen didacta en el aula.

Hernández y Sancho (1993:23-24) refiriéndose a la preparación profesional de cualquier docente dicen:

El aumento de los conocimientos sobre una parcela de la realidad no implica que la actuación sobre ella se modifique. Conocer algo no implica poder aplicarlo, por eso, en la actualidad, el aumento de los conocimientos sobre determinados fenómenos físicos o sociales no implica que se produzcan cambios cualitativos entorno a ellos. Lo mismo sucede con alguien que, una vez terminada su carrera universitaria y con la autoimagen de especialista o estudioso de una disciplina, pretende transformarse en enseñante. El primer estado no deviene automáticamente en el segundo y no conlleva que pueda asumirse con garantías de éxito.

Para enseñar cualquier disciplina, no basta con saberla y dominarla, hace falta saber también cómo actuar profesionalmente en el aula. Desde esta perspectiva, queda justificada la cuestión referida al por qué de la investigación de la preparación profesional de los docentes del español como lengua extranjera, que necesitan un marco de referencia y pedagógico de actuación en clase.

Como población que ha participado en esta investigación, podemos señalar la colaboración de dos Inspectores nacionales del E/LE, de 40 alumnos profesores, de 10 profesores en ejercicio, de dos profesores del

E/LE en la Universidad y de un profesor de lengua española en la Escuela Normal Superior (E.N.S.). Un total de 55 personas que han participado en este trabajo; todos han demostrado su interés para colaborar en el desarrollo de esta investigación de campo, con un sólo propósito último: el de mejorar la formación de los profesores del español como lengua extranjera y la propia práctica de la didáctica del español como segunda lengua desde el aula por los docentes en ejercicio.

Hemos trabajado esencialmente con dos Institutos (Liceos) donde se enseña el español como lengua extranjera, para indagar desde las aulas: cómo se desarrolla el currículum del español como lengua extranjera, qué se enseña y cómo se enseña, sobre qué bases descansa esta enseñanza desde la práctica. También hemos querido relacionar la formación de los docentes recibida en la Escuela Normal Superior, con la realidad de la práctica vivida por los profesores en sus aulas. Hemos pretendido investigar a partir del propio Magisterio camerounés, la existencia de unos componentes didácticos y lingüísticos en la formación de los futuros profesores del español como lengua extranjera, como base teórica de actuación en el aula y como profesional en ejercicio.

Evidentemente, el llevar a cabo estos procesos de la investigación de campo, exige y requiere una metodología y unas técnicas adecuadas que nos permiten recoger todas las informaciones necesarias para nuestro trabajo. Las técnicas y métodos que exponemos a continuación, nos han ayudado a bucear en la práctica de la formación de futuros profesores del español desde la E.N.S. de Yaoundé, y en la propia enseñanza del español como lengua extranjera en los dos Institutos investigados (Liceo clásico de Ngaoundéré y Liceo Leclerc de Yaoundé). Antes de aplicar algunas de las

técnicas que indicaremos, desde el aula del español como lengua extranjera en CAMEROUN, teníamos que realizar con los profesores en ejercicio una triangulación antes y después de la observación de los aspectos relevantes de nuestra investigación.

2.1.1. Orientación de la investigación cualitativa y técnicas utilizadas durante la investigación de campo.

Respecto de los contenidos de las técnicas de investigación usadas, aconsejamos a los lectores la lectura del anexo que viene al final de este trabajo.

2.1.1.1. Orientación de la investigación cualitativa.

Los objetivos y la naturaleza de nuestra investigación, nos han inclinado a elegir el paradigma cualitativo para llevar a bien nuestra labor investigadora. Este paradigma, nos ha ayudado a recoger las opiniones, los intereses y problemas reales de la enseñanza del español como lengua extranjera a partir del aula de camerounés. El método que hemos empleado, ha sido desde luego eminentemente cualitativo. Entendemos que sólo el método cualitativo y técnicas cualitativas nos pueden servir como herramientas pertinentes para saber, descubrir y comprender lo que ocurre en la formación de los futuros docentes del español desde la E.N.S. y en la enseñanza del español en los niveles secundarios de las escuelas

investigadas. Al ser una metodología cualitativa, la que hemos usado en esta investigación, conviene aquí explicitar las diferentes técnicas de recogidas de datos que utilizamos. Dichas técnicas cualitativas han sido tomadas de estos diferentes autores (Woods, 1986:49-105; Kemmis y McTaggart, 1987:188-189; Fernández Pérez, 1988:88-89 y 92-95; Santos Guerra, 1990:47-48 y 100-101). Veamos cada una de estas técnicas que hemos usado.

2.1.1.2. Técnicas usadas durante la investigación.

2.1.1.2.1. La técnica de la entrevista no estructurada o semiestructurada.

El propósito con esta técnica era recoger las opiniones de los profesores en formación y en ejercicio, suscitando en ellos un clima de confianza de la expresión de sus experiencias, gracias al carácter menos tenso de esta técnica. No hemos querido estructurar excesivamente estas entrevistas, para no romper la propia espontaneidad y naturalidad con la cual tanto las preguntas del investigador como las respuestas de los docentes, se iban desarrollando entre entrevistador y entrevistados. El objetivo fundamental era siempre recabar las informaciones relevantes entorno a la formación docente desde la E.N.S. y entorno a la práctica de la enseñanza de la didáctica del español como lengua extranjera en los Institutos secundarios. Desde la práctica, queríamos saber si ésta estaba apoyada por una teoría

didáctica para la acción del profesor en el aula.

2.1.1.2.2. La técnica de la grabación audiovisual (video).

Con el uso de la cámara de video, teníamos como propósito: filmar en vivo las diferentes sesiones de la enseñanza del español como lengua extranjera, para un análisis posterior de la actuación del profesor en el aula del español como lengua extranjera. Durante la investigación en el aula por medio del video, usamos las técnicas de las observaciones previstas y de las observaciones no previstas (Fernández Pérez, 1988). Es decir en las sesiones de grabaciones en vivo mediante la técnica de observaciones previstas, informamos a los docentes con antelación que íbamos a estar en sus aulas del español como lengua extranjera tal día y a tal hora, según sus horarios de clase, para filmar el desarrollo de su enseñanza del español como lengua extranjera. Claro está que esta técnica mermaba la propia naturalidad con la cual los mismos profesores daban sus clases del español antes de ser filmadas. En otras sesiones de grabaciones en directo por video, acudimos a los Institutos del español como lengua extranjera, sin avisar a los profesores del español que veníamos a filmar sus clases tal día y a tal hora; era la técnica de las observaciones no previstas; los Directores de los centros nos habían ya proporcionado un horario detallado de todos los días y horas del español como lengua extranjera, con la especificación de las aulas correspondientes.

El tiempo que hemos dedicado a esta actividad de grabación en video en CAMEROUN era de un mes.

2.1.1.2.3. La técnica de la grabación audio.

Era la técnica más empleada durante las entrevistas realizadas tanto con los profesores en formación, en ejercicio y profesores (formadores) de la E.N.S. como con los Inspectores nacionales del español como lengua extranjera en CAMEROUN. El objetivo pretendía recabar informaciones sobre los componentes curriculares de la formación de docentes desde la Escuela Normal Superior (E.N.S.).

2.1.1.2.4. La técnica de análisis de documentos oficiales sobre la enseñanza del E/LE en CAMEROUN.

Esta técnica tenía como propósito identificar el programa oficial de la enseñanza del E/LE, para un análisis posterior del mismo; también nos ha ayudado a analizar los libros de texto, los cuadernos de preparación de clases del E/LE de docentes, las tareas de aprendizaje.

2.2. INTERPRETACIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS RECOGIDOS DESDE LA PRÁCTICA.

Para llevar a cabo esta labor, hemos estimado oportuno tener como referente un marco teórico que nos permita interpretar, explicar,

comprender y discutir los datos de la práctica de enseñanza del E/LE en CAMEROUN. Entendemos que no es posible una buena investigación de campo, que no tenga una referencia teórica para facilitar, valorar y apreciar las informaciones emergentes de la práctica educativa. En este sentido, intentaremos a lo largo de nuestra discusión de los datos, relacionar continuamente la teoría elaborada con la propia práctica investigada desde el aula. Santos Guerra (1990:99-100), refiriéndose a la interpretación de los datos de la investigación de campo dice:

El observador tiene que poner en relación los hechos recogidos con el marco teórico que sirve para descifrar la realidad. Los hechos son analizados a través de modelos. Al construir un modelo de lo que ocurre en el centro se le da coherencia, forma y significado a las acciones dispares. La teoría es indispensable para llegar a una interpretación de los hechos observados. En un doble sentido: saber lo que realmente significan los hechos y saber luego articularlo en el marco de una teoría que les dé coherencia y sentido.

Desde nuestro punto de vista el marco de referencia de actuación del profesor del E/LE, ha de entenderse sólo a partir de teorías curriculares; enseñar una lengua ya sea materna o ya sea extranjera implica: optar por una determinada concepción de la enseñanza.

Nos resulta por consiguiente útil partir de un marco de referencia de cómo se puede entender tanto la formación de docentes como la enseñanza de L2; La primera parte de este trabajo trata de este marco del cual estamos hablando aquí.

A lo largo de nuestra investigación de campo, hemos tenido que

relacionar continuamente la práctica de la enseñanza del E/LE investigada en CAMEROUN, con las diferentes concepciones curriculares dentro de las cuales hemos enmarcado la Didáctica Aplicada del E/LE. Hasta ahora, la enseñanza de L2 no ha sido nunca ubicada en una concepción curricular concreta; con lo cual los docentes no tenían un referente de su enfoque de enseñanza de L2.

A continuación, haremos una presentación de los datos recogidos desde la práctica de la enseñanza del español como lengua extranjera que ha sido objeto de esta investigación. Inevitablemente, sacaremos conclusiones pertinentes de cara a la formación del profesorado del español como lengua extranjera y de cara a la enseñanza del español como idioma extranjero en los niveles secundarios de los centros investigados en CAMEROUN.

2.3. FORMACIÓN CURRICULAR ACTUAL DE LOS PROFESORES DEL E/LE DESDE LA E.N.S. Y LA UNIVERSIDAD DE YAOUNDÉ.

La formación de los profesores del E/LE en la Escuela Normal Superior, no cuenta aún con un currículum oficial y explícito en el cual aparecen las distintas disciplinas de la preparación de los futuros profesores del español. Nuestra gran sorpresa era precisamente no encontrar desde la propia E.N.S. un documento oficial como programa vigente de la formación docente con sus diferentes niveles y ciclos. De acuerdo con las entrevistas llevadas a cabo, uno de los profesores que forma a los futuros docentes del E/LE desde el área de la lengua española identificado con el pseudónimo MBA, nos decía así textualmente:

No existe un programa oficial con los diferentes cursos y materias de la formación del profesorado del español como lengua extranjera. Es cada profesor que organiza su curso de acuerdo con lo que él piensa enseñar a partir de su área de conocimiento.

Explícitamente y oficialmente, resulta imposible y difícil encontrar un modelo de formación actual de los profesores del español como lengua extranjera desde la Escuela Normal Superior. Esta fue la gran dificultad con la cual topamos a la hora de querer examinar el currículum oficial de formación de los profesores del E/LE en CAMEROUN.

Para subsanar esta dificultad y a fin de seguir con nuestra investigación de campo, pensamos interrogar a uno de los formadores de los futuros profesores de la lengua española y a los alumnos profesores del E/LE, para que nos dijese cuáles eran los componentes actuales del currículum de la formación del profesorado de la lengua española como idioma extranjero. Se trataba de investigar las diferentes áreas de conocimientos que sustentan la actual formación de los futuros docentes del E/LE en CAMEROUN.

Al presentarme personalmente como investigador a la Dirección de la Escuela Normal Superior para pedir el programa oficial de la actual formación de los futuros docentes del E/LE, me mandaron hablar con cada formador de la E.N.S. para reconstruir un programa de formación docente del E/LE.

Para nuestra investigación intentaremos reconstruir este programa de formación actual del profesorado del E/LE, a partir de las distintas disciplinas que reciben los alumnos profesores en su preparación. De acuerdo con los entrevistados (profesor formador en el área de la lengua

española en la E.N.S. y los alumnos profesores de la Escuela Normal Superior), la formación de los futuros profesores del Español en la E.N.S. se articula en torno a tres ejes fundamentales:

a/. Formación en lengua y civilización española.

b/. Formación en psicología del niño.

c/. La realización de las prácticas de enseñanza en determinados colegios y liceos de CAMEROUN.

Estos son las tres grandes áreas de conocimientos que sustentan la formación actual de los futuros profesores del E/LE.

2.3.1. Formación de los futuros docentes en lengua y civilización española.

El único profesor MBA que existe actualmente como docente de la lengua española en la Escuela Normal Superior opina que desde el primer año del magisterio camerounés, se les pide que haga una breve introducción a los alumnos profesores principiantes referente a las escuelas lingüísticas como: el estructuralismo de Saussure y la gramática generativa de Chomsky; pero básicamente se hace hincapié en la escuela de Chomsky, en la formación de los futuros profesores del E/LE. Este profesor de la lengua española en la Escuela Normal Superior matiza que sólo se trata de una

pequeña introducción a estas dos escuelas lingüísticas, no es cuestión de profundizar en ellas. Una vez introducidas estas escuelas lingüísticas a grandes rasgos (a vista de pájaro), la formación de los futuros profesores del E/LE vuelve a centrarse más desde el primer año de magisterio en la gramática; ya que no hace "falta romper la cabeza a los jóvenes alumnos que acaban de llegar desde el bachillerato, con cosas sofisticadas como las escuelas lingüísticas", afirma el profesor formador de los futuros profesores del español como lengua extranjera.

De acuerdo con este formador MBA de los futuros enseñantes del E/LE, su labor en la Escuela Normal Superior se centra fundamentalmente en dos aspectos que él mismo desarrolla en estos términos:

Desde el primer curso de la E.N.S. insisto sobre todo en la conjugación; durante un cuarto de hora yo designo a algunos alumnos profesores de la Escuela Normal para que conjuguen algunos verbos de la lengua española. En el primer curso, insisto sobre la gramática. En el segundo curso de magisterio, empiezo a insistir sobre la morfosintaxis. Empiezo con la oración, ya que desde mi punto de vista, la oración es el meollo de la comunicación; si uno no puede formar una oración, no puede tampoco defenderse. Suelo elegir el tipo de oraciones a estudiar de acuerdo con el nivel de los alumnos profesores que tengo cada año. Podemos hablar de oración simple o de oración compuesta, de acuerdo con el nivel de los estudiantes profesores que tengo.

Así lo afirma el profesor de la lengua española en la E.N.S. entrevistado. La enseñanza de la lengua española en la formación del profesorado, debe articularse en torno a cómo se estructura una lengua, formulando un tipo de oración concreta, seguía opinando este formador de

futuros profesores del E/LE. Igualmente afirma el mismo entrevistado que existen alumnos profesores en cuarto año de su carrera que no saben lo que es una oración copulativa; según él, el nivel actual de los futuros profesores del E/LE decrece cada vez más.

Al ser los niveles de los estudiantes docentes dispares en cuanto al tipo del aprendizaje que traen sobre la lengua española en la E.N.S., la metodología de la enseñanza por la cual opta el docente que los forma es la aplicación de la lección magistral, donde se dictan apuntes a los futuros docentes del español como lengua extranjera. Las clases de lengua española desde el magisterio, se reducen en nada más y nada menos que a una toma mecánica de los apuntes del profesor. Muchas veces los alumnos profesores no suelen tener acceso directo a las fuentes bibliográficas manejadas por sus profesores. Nos han confirmado que la finalidad de este dictado de apuntes es un remedio para homogeneizar los niveles de los alumnos profesores que no dejan de ser dispares. Este dictado de apuntes suele culminarse con una evaluación donde los futuros profesores deben demostrar que han asimilado sus notas correctamente y fielmente.

La evaluación según el profesor formador MBA de los futuros enseñantes del E/LE consiste en demostrar que se ha alcanzado el nivel de conocimiento requerido para cada nivel del curso académico en la Escuela Normal Superior.

En la Escuela Normal Superior, nos encontramos con alumnos profesores que siendo ya diplomados son incapaces de construir determinadas oraciones en la lengua española; hay niveles distintos de conocimientos de la lengua por los estudiantes profesores. El problema fundamental actual en la formación del profesorado del E/LE es que cada

vez el nivel de los futuros docentes del español va bajando, así lo reitera varias veces el profesor de lengua para la formación de futuros docentes del español como lengua extranjera.

Hemos procurado indagar también el por qué de esta situación que se da en la E.N.S.. Una de las causas que nos ayuda a comprender este fenómeno que ocurre en la formación del profesorado del español como lengua extranjera, es que no existe según nos han confirmado los docentes de la E.N.S., una selección rigurosa y adecuada de los alumnos profesores que llegan al magisterio camerounés. Oficialmente existe una selectividad para entrar en la Escuela Normal Superior; hay un número de plazas incluso limitadas; pero el problema empieza a surgir cuando los resultados de la selectividad son deficientes con un número muy reducido de los admitidos; cuando esto ocurre, se procede automáticamente a aceptar estudiantes que en un principio no tenían el nivel requerido para entrar en la Escuela Normal. La baja calidad de la formación de los futuros profesores del español como lengua extranjera, se explica por el hecho de que la mayoría de ellos llegan al magisterio sin un buen dominio de la propia lengua española que les tocará enseñar el día de mañana; para no tener las aulas del magisterio vacías, se procede a un reclutamiento selectivo de los alumnos con criterios desde luego distintos de los planteados inicialmente en la primera sesión convocatoria de la selectividad.

Otra causa en el magisterio camerounés es que hay también alumnos que proceden de la facultad de letras donde existe un departamento de letras hispánicas; la mayoría de los estudiantes que provienen del departamento de letras hispánicas, aún siendo diplomados, no suelen traer un buen nivel de lengua española a la Escuela Normal Superior; entre otras

razones, son alumnos que nunca han estado en España para practicar su lengua como los alumnos profesores de la E.N.S. que afortunadamente tenían una estancia de nueve meses en España. Bien es verdad que una estancia en España no eradica totalmente el problema de bajo nivel académico en lengua española, pero por lo menos ayudaba a muchos alumnos a superar sus dificultades de comunicar por ej. en la propia lengua española.

También hay que precisar que hubo un tiempo en que los estudiantes del departamento de letras hispánicas no tenían un curso de gramática en el segundo año de su carrera universitaria; tampoco los alumnos procedentes de la universidad tienen prácticas de enseñanza en los centros (colegios y liceos) como sus compañeros de la Escuela Normal Superior. En resumen los estudiantes que llegan en cuarto curso desde la universidad con problemas del dominio de la lengua y de la gramática, más los alumnos que proceden del bachillerato y aceptados para "llenar el vacío" cuando no hay un gran número de alumnos que aprueban la selectividad de la E.N.S., son elementos causales que están detrás de la baja calidad del nivel de formación de los futuros docentes del E/LE en CAMEROUN.

También detrás de todo esto está la falta de documentación en bibliografía indicada para la formación de futuros enseñantes del español. Muchos alumnos profesores en formación se quejan que no están bien documentados; existe una biblioteca y un laboratorio de lengua en la Escuela Normal Superior, pero que en la opinión de algunos profesores en formación, sólo sirven de adorno, no ayudan para nada a los futuros profesores a tener una formación sólida en lengua extranjera. Igualmente podemos añadir que el método de lección magistral adoptado por el

profesor formador en el área de la lengua española, no potencia la comunicación en los alumnos docentes y entre el propio formador en el área de la lengua española. Muchos alumnos profesores tienen la dificultad de formar una oración completa oralmente hasta cuarto curso de carrera; y si encima se les resta la comunicación en el aula, la situación se empeora aún más.

Hemos querido explicar el por qué de esta situación o fenómeno que se da en la Escuela Normal Superior respecto de la formación de los futuros profesores del E/LE. No basta sólo con describir los hechos tal como ocurren en la realidad, hace falta también explicarlos buscando su etiología para facilitar su comprensión y su posible intervención para mejorar la práctica educativa camerounesa; es uno de los grandes retos de este trabajo que no tiene otra pretensión que la mejora de la práctica docente en CAMEROUN.

2.3.2. Formación de los docentes del E/LE en psicología del niño (psicología evolutiva).

En esta disciplina, el objetivo fundamental es enseñar a los futuros profesores del español como lengua extranjera el tipo de relación humana que puede establecerse entre un profesor y los alumnos en el aula de lengua extranjera como el español. También permite a los futuros docentes conocer el nivel de desarrollo psicológico de los alumnos a la hora de proporcionarles los conocimientos correspondientes a su nivel evolutivo como discente. Estas son de manera sintetizada, las grandes líneas

esenciales de este componente psicológico en la formación de los futuros docentes del E/LE en la Escuela Normal Superior de Yaoundé.

2.3.3. Las prácticas de enseñanza en la formación actual del profesorado del E/LE en la E.N.S.

Las prácticas de enseñanza para los futuros profesores se han ido haciendo durante mucho tiempo en los diferentes colegios e Institutos o Liceos de CAMEROUN. A partir del primer curso de la carrera en la E.N.S. los alumnos profesores empiezan a asistir y a dar clases del E/LE en los centros correspondientes. Los alumnos docentes entrevistados opinan que en su momento de realizar las prácticas de enseñanza en los centros, tenían dos horas dedicadas a las prácticas de enseñanza en un colegio o Liceo y ello duraba así todo el curso académico hasta terminar el segundo curso del magisterio; recientemente, se acaba de introducir un cambio en las prácticas de enseñanza afirma un docente formador de la E.N.S.; ahora existe lo que se llama: "periode de stage bloqué", es decir un tiempo dedicación plena en los colegios y Liceos para realizar las prácticas escolares sin acudir al mismo tiempo a las clases en la E.N.S.; ello quiere decir que durante este tiempo que puede durar hasta tres meses del año académico, los alumnos profesores prescinden de las clases que reciben para impartir ellos como práctica.

También conviene precisar que existe otro segundo nivel de práctica que se desarrolla en el extranjero (España) con la finalidad de potenciar el conocimiento lingüístico y práctico de la lengua española en su vertiente

comunicativa. Durante mucho tiempo, los alumnos profesores del E/LE al terminar el segundo curso académico en la E.N.S. pasaban por una selección desde el magisterio para venir a España con una duración de un año académico en Madrid en una escuela oficial de idioma. La estancia en Madrid de los futuros profesores de lengua española, consistía en venir a tomar contacto con la propia realidad cultural de la lengua española que les tocará enseñar en CAMEROUN. Durante un tiempo considerable, la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid en colaboración con otra: Darek Nyumba, se encargaban de la formación en lengua de los futuros enseñantes del español. En estas Escuelas de Idiomas, el contenido de la enseñanza se articulaba siempre en torno al buen conocimiento gramatical de lengua española y entorno a la expresión oral. Esta estancia de los futuros profesores en Madrid, les permitía ejercer su habla en todas sus dimensiones comunicativas, y al mismo tiempo les servía de documentación; es decir los profesores en formación en Madrid compraban aquellos libros que les iban a servir en su futura profesión en CAMEROUN.

Últimamente, ha sido la Universidad Autónoma de Madrid que ha estado formando a los futuros docentes del E/LE, entorno a los demás aspectos culturales de la lengua española; pero esta experiencia de la Universidad Autónoma de Madrid, no ha sido llevada a cabo durante mucho tiempo. A partir del curso académico 1992-1993 se decidió desde la E.N.S. de CAMEROUN por razones económicas que los futuros profesores del E/LE ya no tendrán una estancia de nueve meses en Madrid, al ser ésta excesivamente cara para la administración educativa de CAMEROUN.

La última opción por la cual se ha inclinado la Escuela Normal Superior ha sido de decidir mandar a partir de ahora sus profesores en formación en la antigua colonia española que es: Guinea Ecuatorial. Decisión que no ha dejado de plantear quejas continuas en los propios docentes en formación, y que no ha sido aún llevada a cabo.

Las prácticas de enseñanza constaban de dos momentos: un primer momento estaba y lo está todavía dedicado en los centros camerouneses, y un segundo momento se desarrollaba en España.

Quizás convenga también precisar que al término de las prácticas de enseñanza en los centros, no es el alumno practicante que redacta su informe, sino es el profesor en ejercicio que lo ha vigilado que elabora el informe, lo valora señalando los errores y los aciertos cometidos por el practicante; este informe se manda a la Escuela Normal Superior.

La nota de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en los centros, la ponen los Inspectores del E/LE que no siempre realizan un seguimiento continuo de las prácticas de enseñanza de los futuros docentes. Los alumnos profesores y los profesores en ejercicio afirman que los Inspectores del E/LE sólo vienen a dar las notas desconociendo en realidad la evolución cotidiana de las prácticas de enseñanza de los profesores en formación; tampoco los Inspectores del E/LE suelen dar un modelo práctico de cómo llevar a cabo una clase de lengua extranjera con un grupo de alumnos específico. Esta fue la queja generalizada recogida a lo largo de este estudio de campo.

Varios profesores de los centros investigados afirman que la mayoría de los futuros docentes del E/LE, vienen o acuden a los colegios y Liceos

durante las prácticas de enseñanza para pedirles (a los profesores en ejercicio) métodos y técnicas de enseñanza para su futura actuación en sus propias aulas del E/LE, cuando en principio se afirma que existe una clase de "metodología" del E/LE dentro de la propia Escuela Normal Superior; aquí parece algo que no funciona; por una parte se ensalza la preparación profesional de los futuros docentes en los aspectos "metodológicos" desde aquellos que se responsabilizan de la enseñanza de estos aspectos pedagógicos, por otra parte existe una insatisfacción real desde los propios docentes en formación y desde los que están ya en ejercicio, entorno a la preparación recibida respecto de la "metodología" como formación pedagógica. Esta situación nos obliga a recabar las informaciones en torno a qué tipo de "metodología" se enseña en la E.N.S. Para llevar esta labor a cabo, tendremos que entrevistar tanto los docentes en formación como los que trabajan ya en varios centros de enseñanza del español como lengua extranjera.

2.4. OPINIONES DE LOS PROFESORES EN FORMACIÓN Y EN EJERCICIO SOBRE EL TIPO DE PREPARACIÓN RECIBIDA DESDE LA E.N.S. DE YAOUNDÉ.

La entrevista tenía como razón de ser: recabar informaciones entorno a la existencia de una clase de Didáctica Aplicada, con especial referencia a los métodos y técnicas de enseñanza del E/LE, partiendo de supuestos curriculares.

La mayoría de los profesores entrevistados de 55 en total, (50 de ellos)

tanto en formación como en ejercicio, opinan que durante su formación como futuros enseñantes del E/LE, no tienen una asignatura sobre la teoría didáctica de la enseñanza del español como lengua extranjera. Oficialmente, existe un curso llamado "metodología" referido a la enseñanza del español como lengua extranjera; pero este curso en realidad no ofrece nada de metodología, ni de técnicas de enseñanza de una lengua extranjera. Los alumnos del magisterio camerounés, se quejan de no tener una fundamentación teórica entorno a la didáctica del español como segundo idioma. Otra queja reiterada por los entrevistados es que la clase de "metodología" se imparte por un personal docente no preparado en el ámbito de la Didáctica; y prueba de ello, los alumnos profesores acuden a los colegios e Institutos durante las prácticas, para preguntar a los docentes en ejercicio los diferentes métodos y técnicas de enseñanza de una lengua extranjera como el español; petición que suele colocar a los docentes en ejercicio en una situación difícil y un tanto incomoda, ya que ellos tampoco en su tiempo de formación en la Escuela Normal Superior tuvieron una preparación adecuada en los aspectos metodológicos de la enseñanza del español como lengua extranjera. Es una especie de pescadilla que se muerde la cola. Por un lado los profesores en ejercicio esperan que la nueva generación docente les traiga novedades en su formación desde la Escuela Normal Superior, y por otro lado los que salen del magisterio camerounés y de la universidad esperan que desde la práctica se les proporcionan métodos y técnicas de enseñanza.

Como se puede comprobar, y de acuerdo con las opiniones de los entrevistados (docentes en formación y en ejercicio), no existe ninguna orientación teórica de la didáctica del español como lengua extranjera

desde la propia E.N.S., orientación didáctica que serviría de apoyo tanto a los docentes en formación como a los que están en ejercicio. Desde la práctica, los profesores exigen que haya un profesorado cualificado es decir especializado en Didáctica del español como lengua extranjera desde la Escuela Normal Superior para una mejor preparación profesional de los futuros docentes del E/LE.

Año tras año, se ha ido comprobando que los profesores que salen tanto de la universidad como de la Escuela Normal Superior, no tienen una formación en didáctica que les ofrezca una base teórica de actuación en el aula como profesional. El componente pedagógico, por lo tanto brilla por su ausencia en la formación del profesorado del español como lengua extranjera. Tampoco existe una formación en lingüística como tal, como hemos podido comprobar; existe más bien una formación en lengua española que no es lo mismo que una formación en lingüística como ciencia que estudia la lengua. Estas son quejas y críticas que hemos recogido de la mayoría de docentes en ejercicio y en formación.

Los alumnos profesores entrevistados dicen:

No tenemos libros para consultar, sólo nos limitamos a tomar apuntes del profesor. La biblioteca de la E.N.S. no nos ayudan en el estudio de la lengua. No tenemos un profesor de Didáctica que debería enseñarnos cómo se imparte el E/LE.

Dicen los docentes en formación que hace falta un profesor que les dé unas orientaciones concretas sobre el saber hacer pedagógico en el aula de una lengua extranjera. El personal docente que imparte las clases de

"metodología" en la E.N.S. sólo cuenta con una experiencia adquirida en el terreno como antiguos profesores del E/LE en los centros; este conocimiento empírico que tiene el profesorado encargado de cursos de "metodología", aún carece de un fundamento científico y teórico, con lo cual la actual formación del profesorado del E/LE no cuenta con una fundamentación teórica desde el punto de vista didáctico a partir de la propia Escuela Normal Superior.

Sin embargo, en una entrevista realizada con los Inspectores del E/LE, pudimos constatar una gran diferencia de opiniones sobre el estado actual de la formación de los futuros profesores del E/LE en la E.N.S. Por un lado, los Inspectores nacionales del E/LE afirman con certeza que la formación del profesorado del español como lengua extranjera, cuenta con un componente pedagógico; de acuerdo con la Inspección Nacional del E/LE, existe una clase de "pedagogía general y una de pedagogía práctica", en la formación actual del profesorado del español a partir del propio magisterio camerounés. Esta afirmación de la Inspección Nacional del E/LE, encargada de impartir las clases de "metodología" en el magisterio, difiere con la de los propios profesores que se están formando en el mismo magisterio camerounés; los alumnos docentes del magisterio se quejan de no tener una preparación pedagógica, es decir en Didáctica del E/LE, afirman desconocer la variedad metodológica y las técnicas actuales de la enseñanza de un idioma extranjero como el español. Esta discrepancia de opiniones entre la Inspección Nacional del E/LE y el profesorado del español se acentúa más con los profesores ya en ejercicio que también se quejan de su falta de preparación en el ámbito pedagógico que precisamente se ocupa de la Didáctica como ciencia de la actuación de los

docentes en las aulas.

La sensación general que se vive en la propia Institución formadora de los futuros docentes del E/LE, es que tanto los profesores del español que salen de la universidad como los que están en la E.N.S., ambos no tienen nada que envidiarse sobre el componente didáctico y lingüístico que les sigue haciendo falta hasta el momento de esta investigación. La única ventaja que los docentes formados en la Escuela Normal tienen sobre otros era la estancia en España (de los futuros profesores) para una duración de nueve meses académicos, más las actuales prácticas de enseñanza en los centros. Pero en cuanto a la formación en Didáctica que proporciona el conocimiento del saber hacer pedagógico en el aula de lengua extranjera, ambos tipos de profesores no tienen un marco teórico que ilumine su práctica en el aula del E/LE.

El Inspector nacional del E/LE, Tama (1993:252), docente de las clases de "metodología" en magisterio, refiriéndose a las asignaturas que forman a los profesores del español en Africa y en Cameroun (Yaoundé) escribe:

En cuanto a la enseñanza superior, el estudiante que termina los tres años universitarios obtiene la titulación de "Licencié". En las universidades de Abidjan, Dakar y Yaoundé, se ha iniciado un ciclo de estudio para la obtención de "Maîtrise" que dura dos años. Durante los cinco años de estudios universitarios hasta llegar a la "Maîtrise", se imparten cursos de lengua, literatura y civilización de España y América Latina. Para la obtención de la "Licence", las materias -lengua, literatura y civilización- están estructuradas en dos ciclos: el ciclo de dos años y el segundo-tercer año universitario concluye con la terminación de la "Licence"...Las Escuelas Normales Superiores adoptan por motivos de su papel específico de formar a los formadores, ciclos de estudios más

pertinentes.

En esta cita, hay dos aspectos que llaman nuestra atención: a/ por un lado el autor responsable también de las clases de "metodología" en el magisterio camerounés, presenta las materias que sustentan la formación de los profesores del español como lengua extranjera a saber: lengua, literatura y civilización; nos sorprende la omisión evidente que se hace respecto del componente Didáctico que precisamente es una asignatura que ofrece a los futuros docentes del E/LE, una teoría de actuación práctica en el aula. ¿Por qué no figura la didáctica o la pedagogía como materia fundamental para la formación del profesorado del E/LE? ¿Por qué tampoco existe una materia de lingüística como ciencia que estudia la lengua que se va a enseñar? Sólo existe la lengua y literatura, más civilización. ¿A caso es lo mismo formar un docente en lengua que en lingüística (lengua = lingüística)?.

El segundo aspecto de la cita del autor Tama (1992) que es el punto: b/, se refiere a la consideración de la Escuela Normal Superior cuyo "papel específico es formar a los formadores desde estudios más pertinentes". ¿A caso la formación de los futuros docentes del español como segundo idioma en el magisterio en materias de Didáctica y lingüística no es pertinente?.

Más adelante entraremos de lleno en este debate cuando lleguemos en el capítulo de la discusión de los hechos recogidos. De momento nos limitamos a problematizar tan sólo la situación actual de la formación curricular de los futuros docentes del E/LE.

Para comprender la ausencia de la didáctica y lingüística en la formación actual del profesorado, hace falta tener una perspectiva histórica del contexto en el cual se fundó tanto la universidad de Yaoundé como la

propia E.N.S.. Es preciso recordar que desde la creación de nuestra universidad en 1961 hasta hoy, se abrieron todas las demás facultades para la formación nacional de nuestros estudiantes; pero la única facultad que se olvidó de abrir hasta hoy es precisamente la facultad de Educación que se encargaría de la formación del profesorado, de pedagogos nacionales en el sentido de especialistas de la Educación camerounesa. No existe una facultad de Educación por lo tanto que tendría a su vez un Departamento Didáctico y Organización Escolar. Esta ausencia que señalamos entorno a la pedagogía en nuestras instituciones docentes, explica la falta actual de un personal cualificado en los temas de Didáctica por lo tanto de métodos y técnicas de enseñanza.

En los demás países incluidos los de Europa, existe una facultad de Educación que se ocupa de la formación nacional de pedagogos en los diferentes ámbitos como: la formación del profesorado, la didáctica universitaria, la didáctica general y didáctica aplicada (donde estaría la didáctica del E/LE), las teorías curriculares y los modelos de evaluación etc... La lista sería demasiado larga; pero lo que no puede faltar en un país donde se forman a los futuros docentes y donde existen distintas escuelas secundarias, por supuesto sin olvidar las escuelas primarias y profesionales, es precisamente una facultad de Educación o al menos la existencia de materias como Didáctica general y Didáctica aplicada que permitirían a los docentes tener una competencia profesional y una competencia práctica.

Al no tener una facultad de Educación, ni un Departamento de Didáctica y Organización Escolar, nos encontramos con el tema de desprofesionalización docentes sin querer, sin ánimo de descalificar gratuitamente a nadie; estamos más bien ante unos hechos evidentes de

nuestra historia de la educación camerounesa. Esta desprofesionalización se hace más patente con la función ejecutora de los docentes desde el currículum técnico que ya viene dado con un alto grado de prescripciones; el docente no puede tomar decisiones e investigar en el aula del E/LE. Los docentes en formación ignoran las diferentes teorías curriculares.

En el momento de esta investigación, las Instituciones docentes de CAMEROUN no cuentan aún con un profesorado en Lingüística que podría proporcionar los fundamentos teóricos de la enseñanza de un idioma extranjero; los profesores en lingüística y en Didáctica se están en este momento formando; el vacío ya no será para mucho tiempo, ya que algunos lingüistas estarán ya preparados para incorporarse en la docencia de formación de los futuros profesores del E/LE a partir del año 1994-1995. En este momento de nuestra indagación estos formadores lingüistas y didactas aún no están tanto en la universidad como en la Escuela Normal Superior.

Vamos a terminar este apartado con un testimonio de un docente A recién salido de la E.N.S. y que está en este momento enseñando español como lengua extranjera:

Tengo que decir que la primera cosa que experimenté al llegar a la E.N.S. fue una pequeña decepción; decepción porque precisamente antes de entrar en la E.N.S., estaba en la universidad y de allí salí con muchos conocimientos. En la E.N.S. me di cuenta de que ésta no era diferente de la universidad porque allí no se daba paradójicamente mucha importancia a las clases de pedagogía; pedagogía verdaderamente práctica... Nunca nos dicen, aquí estamos en primero de BUP, esto es cómo hay que explotar o más bien sacar provecho del libro del español en África. Con esto dije que para tener mucha experiencia en la vida uno

tiene que ser autodidacta. Es muy difícil aplicar las teorías psicológicas enseñadas en la E.N.S. en el terreno de la enseñanza del E/LE, al ser clases no prácticas de cara a una actuación concreta en el aula. No existe conexión entre teoría psicológica y la práctica. Hay una desconexión completa entre lo que aprendemos en la E.N.S. y la práctica en el terreno. Me explico: en clase de lengua, lo que aprendí en la E.N.S., es procurar que los alumnos que están allí tengan una buena formación sobre todo en pedagogía; pido que la formación docente sea teórica con miras a la práctica. También se tendrá que buscar especialistas para las clases de pedagogía en la E.N.S.; si esto no se hace, siempre tendremos una formación insuficiente.

Este testimonio coincide básicamente con la opinión de los demás docentes en formación y en ejercicio que hemos entrevistado.

2.5. LA ENSEÑANZA ACTUAL DEL E/LE EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE CAMEROUN.

En este apartado, haremos un análisis del programa oficial actual del español como lengua extranjera en CAMEROUN, veremos si los profesores del español lo siguen a pie de letras a la hora de enseñar. A continuación hablaremos del profesor y su desarrollo curricular del español como idioma extranjero en el aula; y explicitaremos con nitidez los problemas prácticos que están teniendo en este momento todos los profesores del español a la hora de enseñar una lengua extranjera como el idioma español. Cuando decimos: todos los profesores, nos referimos concretamente a los docentes entrevistados y cuya práctica o clases del español han sido objeto de nuestra investigación.

2.5.1. Situación lingüística en Cameroun y el origen del E/LE.

2.5.1.1. Situación lingüística en Cameroun.

Antes de hablar de la situación lingüística en Cameroun, quizás convenga presentar brevemente, la situación geográfica, económica, poblacional y educativa de Cameroun.

Al nivel de la situación geográfica, conviene situar Cameroun en el continente africano. Cameroun está situado entre Africa ecuatorial y Africa tropical. Geográficamente hablando, Cameroun se presenta como un triángulo cuya superficie es de 475.442 Km². Respecto de la población camerounesa, podemos señalar que tiene una tasa de crecimiento de 2.47% al año; y cuenta también con más de 10.000.000 de habitantes hasta la fecha de 1 de Enero de 1984, con una densidad media de 19 habitantes Km². Las ciudades de Cameroun tienen una tasa de crecimiento entorno a 5,6%. La capital económica: Douala cuenta con un millón de habitantes, frente a Yaoundé, la capital que tienen 750.000 habitantes (s.p.i). Todos estos datos que estamos dando se enmarcan en torno a 1984; seguramente, algunos de éstos habrán ya cambiado hasta hoy en 1993. Pero no tenemos datos oficiales para confirmar estos cambios. En cuanto a nuestra economía, conviene reseñar que está basada en la agricultura. Se cultiva esencialmente productos de exportación como cacao, café, algodón. Al lado de estos productos comerciales al nivel internacional, se cultivan plantas como maíz, cacahuete, judías (pinta y blanca).

La situación de la educación en Cameroun, presenta un sistema educativo bilingüe. El sistema educativo camerounés tiene una influencia cultural histórica de los ingleses y de los franceses. Entorno a 1984, la enseñanza primaria y secundaria tenía 2.000.000 de jóvenes varones y chicas. La Universidad de Yaoundé fue creada en 1961. El número global de los estudiantes hasta la fecha de 1984, es más de 15.000 en las distintas facultades: Derecho y Economía, Ciencias, Letras y Ciencias Sociales. La Universidad de Yaoundé cuenta también con Escuelas Superiores como: Escuela Normal Superior (para formación del profesorado), Escuela Superior de Agronomía, Escuela Superior Politécnica, Centro Universitario de Sanidad (CUSS). Desafortunadamente, nuestra Universidad carece desde su creación, de una Facultad de Educación como tal, la cual formaría a los expertos de la educación como los formadores de formadores desde la especialidad de la Didáctica Aplicada.

2.5.1.1.1. Lenguas locales.

Cameroun cuenta con una gran diversidad cultural. Existe una enorme variedad de lenguas y dialectos locales. Hasta ahora, se habla en Cameroun cerca de 200 lenguas y dialectos locales que en la mayoría no tienen ningún rasgo en común. La lengua Ewondo, por ej., no tiene nada que ver con la lengua Bassah. Ambas lenguas están escritas y tienen su literatura. Pero el predominio del Francés y del Inglés en Cameroun frente a las lenguas locales que afortunadamente no han desaparecido aún, tiene una razón histórica, que se traduce por el poder político y económico de las antiguas

Metropolis Coloniales (Inglaterra y Francia). El poder económico y político de Inglaterra y Francia, les hicieron implantar sus lenguas con fuerza en Cameroun frente a las lenguas locales, hasta ahora apartadas en su mayoría del sistema educativo camerounés. Las lenguas locales no forman parte del currículum de formación de los alumnos camerounenses. Hoy por hoy, las lenguas que más se utilizan en las escuelas primarias, secundarias hasta la Universidad son el Francés y el Inglés. Las lenguas nativas tienen una importancia sólo local.

2.5.1.1.2. El orden sintáctico del francés como L1 y del español.

El orden de las palabras en la lengua española no es estable. La lengua española permite una doble permutación sintáctica que no se da en francés. Pero existe un orden de palabras que existe tanto en español como en francés. Por ejemplo el orden: sujeto-verbo-objeto directo. Sin embargo la lengua española suele alterar con frecuencia este orden. Hernanz y Brucart (1987:75) afirman en este sentido:

El español, como ya se ha señalado, responde al orden dominante SVO. No obstante, frente a lo que ocurre en otras lenguas que se ajustan a ese mismo patrón, la disposición relativa de los elementos, V y O puede verse alterada con frecuencia...la oración española se aparta del esquema SVO...

El orden de las palabras de una lengua varía también según las

circunstancias en las cuales se encuentra el hablante. Goffic y Fuchs (1975), refiriéndose a Martinet, dice que la estructura sintáctica francesa depende de la situación en que esté el sujeto (p.42). Según Martinet, cuyas ideas están recogidas por Goffic y Fuchs (1975), la estructura sintáctica ha de tener un carácter funcional que prescinde del apriori (sujeto-predicado); es el contexto que permitirá al hablante ordenar sus palabras de una determinada manera.

La doble permutación sintáctica que admite la lengua española, suele estar en la base de las dificultades que un alumno cuya lengua materna es francés, tiene en su aprendizaje. Por ejemplo en español es corriente escuchar esta oración: "Los niños juegan en el patio"; o también se puede alterar el orden sintáctico diciendo: "Juegan los niños en el patio". La segunda permutación con la misma oración no es posible en francés como ocurre en español. No tendría ningún sentido decir en francés: "Jouent les enfants dans la cour". La movilidad de la estructura sintáctica española genera problemas de aprendizaje al alumno cuya lengua de origen es francés.

La dificultad en el aprendizaje del español como lengua extranjera radica a menudo en el orden de las palabras que difiere en algunos casos, entre francés y español. Al no tener las dos lenguas una misma estructura sintáctica de su lengua materna que más conocen.

Podemos resumir esta primera parte de la fundamentación lingüística de la didáctica del español como lengua extranjera diciendo: es importante por parte del profesor del español conocer las grandes Escuelas lingüísticas que constituyen la base de la enseñanza de cualquier idioma extranjero, y el papel que juega la lingüística contrastiva en la docencia de L2.

2.5.1.2. ORIGEN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CAMEROUN.

La lengua española se introdujo en Cameroun alrededor de 1950 con la influencia colonizadora francesa. Es verdaderamente a partir de 1960 que el español empezó a cobrar un cierto interés en Cameroun. La lengua española, fue un producto cultural importado por el sistema educativo francés hacia Cameroun. En Francia, se estudiaba español como lengua extranjera. Al surgir las escuelas secundarias en Cameroun, con la contribución francesa, se introdujo también el español como lengua extranjera. Fueron los Franceses quienes llevaron el español como lengua extranjera con un motivo únicamente académico. La estructura de la enseñanza del español en Cameroun venía dada desde su inicio por el sistema educativo francés. El carácter académico del español como lengua extranjera, se convertirá más tarde en una profesión. Las razones que hicieron mantener el español y el francés, junto a otras lenguas extranjeras como el alemán, como idiomas oficiales de enseñanza y de trabajo, son esencialmente políticas y económicas. El poder político y económico de los países colonizadores justifica y explica la existencia de estas lenguas en Cameroun.

2.5.2. INSTRUCCIONES MINISTERIALES Y PROGRAMA OFICIAL DEL E/LE.

2.5.2.1. Instrucciones Ministeriales.

Las instrucciones ministeriales que aquí vamos a reseñar, son aquellas que siguen aún los docentes actuales del español en CAMEROUN. El documento de instrucciones ministeriales se articula entorno a:

a/. Los principios de la acción pedagógica.

b/. El estudio de la lengua.

c/. Enseñanza literaria y formación general.

d/. Ejercicios orales.

e/. Ejercicios escritos (Ngoué, 1983).

Antes de que sinteticemos cada uno de estos apartados, he aquí como comienza el documento ministerial:

Hasta aquí, la enseñanza del español en CAMEROUN se desarrollaba a trancas y barrancas, esencialmente orientada hacia una serie de lecciones durante las cuales el profesor explicaba con frecuencia en francés y raras veces en español un texto retenido en prosa, o en versos de un antiguo escritor español o contemporáneo. Esta explicación consistía generalmente en estudiar la gramática española antigua o moderna y en traducir en francés el pasaje elegido. Como no se trata de borrar totalmente esta enseñanza tradicional, conviene ahora intentar introducir nuevos métodos más eficaces, susceptibles de ayudar a conseguir los objetivos de nuestro sistema de educación. Ngoué (1983:1).

2.5.2.1.1. Los principios de la acción pedagógica.

Existen tres principios de este apartado, que vamos a exponer respectivamente. El primer principio dice que la enseñanza del español como lengua viva es un ejercicio de la libre expresión oral. Desde el inicio del curso, hay que enseñar a los discentes a hablar y a leer correctamente la segunda lengua. El alumno deberá expresarse con total espontaneidad en el aula. El segundo principio se refiere a la enseñanza crítica del español; es decir aparte de transmitir los conocimientos, los docentes deben desarrollar la inteligencia, potenciando un espíritu crítico, preparando a los alumnos a ser personas adultas en el futuro y que sean capaces de actuar como sujetos responsables en su vida activa. El último principio y tercero, se refiere a la adaptación de la enseñanza del español a las realidades camerounesas.

2.5.2.1.2. El estudio de la lengua.

Aquí se vuelve a reiterar como prioridad en la enseñanza del español: el desarrollo en el aula de la expresión oral espontánea por el alumno. Las instrucciones ministeriales exigen a los docentes no abordar los aspectos socioculturales desde el primer año del aprendizaje de la lengua española; el profesor deberá más bien preocuparse por la adquisición sistemática de los mecanismos de la lengua, es decir, se trata de enseñar a los alumnos reglas gramaticales acompañadas de una lista de vocabulario. Se debe

potenciar el lenguaje coloquial, enseñar estructuras que permiten el uso de la lengua; se trata de enseñar la gramática de la expresión afirma el documento ministerial. Pero está prohibido el uso de los diccionarios durante la clase de lengua.

2.5.2.1.3. Enseñanza literaria y formación general.

En este apartado, el profesor del segundo ciclo de la enseñanza deberá hablar de la cultura hispanoamericana a los alumnos. El profesor deberá realizar en su aula comentarios de textos dirigidos por él mismo. También se pide a los docentes que potencien la reflexión crítica, la capacidad de síntesis y la expresión oral.

2.5.2.1.4. Ejercicios orales.

Los ejercicios orales, de acuerdo con las instrucciones ministeriales, deben formar parte del proceso de potenciación del habla. Para el logro del habla, el documento exige que se fomenten: canciones y un club para aprender a hablar...

2.5.2.1.5. Ejercicios escritos.

El documento ministerial dice que los ejercicios escritos han de servir

para la adquisición de lenguaje oral. Se trata de usar los ejercicios escritos para estimular el habla. A partir de 1º de BUP (3ème) se insistirá sobre la ortografía; y en 2º de BUP (seconde), el alumno deberá tomar apuntes y preparar en su casa: resúmenes y análisis de textos explicados ya en clase.

Como acabamos de ver, el documento ministerial da una serie de directrices a los docentes del español como lengua extranjera para su actuación en el aula. El profesor debe comportarse como "único maestro en el aula" según el mismo documento. Estas instrucciones aparecen como mandamientos del profesorado del español para su acción en el aula. El desarrollo del programa oficial del español va a depender en gran medida de las instrucciones del documento ministerial. Veamos ahora en qué consiste el programa oficial del español como lengua extranjera en CAMEROUN.

2.5.2.2. Programa oficial y nacional del E/LE en CAMEROUN.

El programa oficial y vigente de la enseñanza actual del español en CAMEROUN, fue concebido en 1978, basado en determinados libros de textos que ya no están en las aulas de enseñanza del español. Es un programa que no ha sufrido ningún cambio interior y oficial como ya lo dijimos anteriormente. La mayor parte de los libros de textos que fundamentaron este programa, ya no se usan. O sea es un programa hecho en base a libros de textos de los años 78. Todos los cambios de manuales se hacen sólo en la práctica de los profesores y no dentro del propio programa oficial concebido en 1978. Si analizando cada nivel de enseñanza

del español como lengua extranjera, nos daremos cuenta de que aún en los niveles como: 2º de BUP, el problema es el mismo, es decir los libros de textos que fueron propuestos para enseñar español en 1978, siguen vigentes en el programa oficial, cuando en las aulas se está utilizando un nuevo manual llamado: "300 millones..." Edition: Nathan. Todos estos cambios que se dan en las aulas por los profesores del español de acuerdo con las nuevas exigencias de la enseñanza del español, exigen un nuevo replanteamiento del programa oficial y nacional del E/LE en CAMEROUN; es una labor aún no realizada por las autoridades de la Educación en nuestro país. El programa oficial actual del español está bastante desfasado, por no decir anacrónico en relación a lo que ocurre hoy en día en las aulas del E/LE en CAMEROUN.

Otra característica de este programa oficial del E/LE es que resulta esencialmente técnico y prescriptivo al mismo tiempo. El programa presenta una serie de prescripciones en todos los niveles de enseñanza del E/LE en CAMEROUN. En el primer nivel de enseñanza y aprendizaje (4ème: 8º E.G.B.) del español, el programa indica todo lo que el docente deberá realizar en su aula: la pronunciación, el uso de estructuras gramaticales específicas...; es decir se dice al profesor determinadas estructuras que deberá enseñar en clase, hasta los propios verbos irregulares en español (Ngoué, 1983).

A nivel de los ejercicios orales, el programa especifica otra vez al docente el objeto de su actuación en clase; desde el Ministerio de Educación los profesores están ya orientados de cara al contenido de su enseñanza. Respecto por ejemplo del tema de la redacción en la enseñanza del español, se dice: "Redaction libre de phrases simples sur thèmes

proposés", o sea aunque la redacción tiene un carácter libre, en el fondo depende de los temas propuestos por los profesores. Es una paradoja entre: "redacción libre y temas propuestos" al mismo tiempo.

En el segundo nivel de enseñanza del español, es decir en 1º de BUP (3ème), se exige el desarrollo de la pronunciación: el acento y ritmo. Al nivel del vocabulario, se deberá repasar y enriquecer el léxico de 8º de E.G.B. (4ème); a continuación el programa proporciona una lista de vocabulario a aprender y conocer; al mismo tiempo se pide la cantidad de palabras y locuciones a dominar. Aquí conviene precisar que el programa oficial del español entra de lleno en contradicción con las instrucciones ministeriales que dicen textualmente: "A propósito del vocabulario, el profesor evitará la acumulación de palabras: la enseñanza de lenguas vivas y sobre todo del español no es un aprendizaje de listas de palabras..." (Ngoué, 1983:2). Precisamente discutiremos más adelante esta relación entre la cantidad de palabras que se exige, y al mismo tiempo se pide la no acumulación de las mismas.

En el tercer nivel de enseñanza del español como lengua extranjera, es decir en 2º de BUP (seconde), las clases del español se centrarán en la cultura hispanoamericana. Igualmente se recomienda para el estudio de la lengua, el uso de una gramática sencilla, redactada en francés a modo de consulta para los alumnos. Los ejercicios orales en este nivel deberán consistir en un estudio dialogado de textos; en interpretación de pasajes del texto, se hará un comentario de una fotografía. A continuación, se dice que los ejercicios escritos consistirán en hacer resúmenes y análisis de textos explicados en clase, también se harán versiones seguidas de preguntas.

En 3º de BUP (1ère), se iniciarán comentarios de textos dirigidos que

serán una actividad principal en el nivel final que es bachillerato. El profesor deberá en este nivel de 3º de BUP llevar a cabo un repaso de las estructuras gramaticales básicas. Los estudios de textos en español se harán entorno a estos temas (especifica el programa):

- 1 . Los problemas educativos.*
- 2 . Las desigualdades sociales. Los conflictos sociales.*
- 3 . Los problemas rurales.*
- 4 . El éxodo rural.*
- 5 . La emigración.*
- 6 . Los problemas urbanos. El alojamiento.*
- 7 . El turismo.*
- 8 . La religión.*
- 9 . La mujer.*
- 10. El conflicto de generaciones.*
- 11. Extractos de textos modernos sobre:*
 - a/. América central.*
 - b/. Los Caraíbes...(Ndam, 1978:99-100)*

Como se puede comprobar, el programa oficial del español es fundamentalmente prescriptivo en todos los niveles de enseñanza del E/LE; los temas de enseñanza no parten de los intereses manifiestos de los propios alumnos; bastaría comprobar temas de aprendizaje como la colonización de Cuba por España. El docente por su parte tiene toda la

bandeja ya servida sobre aquello que en principio se supone ser de su incumbencia profesional: el seleccionar y secuenciar los contenidos o temas de enseñanza de acuerdo con las necesidades imperantes y comunicativas de los alumnos. Todo está dirigido por el Ministerio, hasta las propias actividades a llevar a cabo en el aula por los docentes. Veremos hasta qué punto los docentes del E/LE tienen las manos libres para innovar en sus aulas del E/LE. Veremos también en qué medida la actuación de los docentes en el aula depende o no de las instrucciones ministeriales y del carácter prescriptivo del programa oficial del español. Al examinar el programa oficial del español en CAMEROUN, nos hemos encontrado con una gran sorpresa: no existe ninguna alusión, ni especificación de los objetivos de enseñanza de un idioma extranjero por parte de la administración educativa camerounesa; sin embargo se especifican los temas, las actividades y contenidos gramaticales de enseñanza (como estructuras gramaticales concretas). Tampoco se explicitan el tema de la evaluación y los criterios de la misma. Estos aspectos están dejados en manos de los docentes más el problema de los métodos de enseñanza del E/LE que se ha convertido en el punto crucial de enseñanza.

2.5.3. EL PROFESOR Y EL DESARROLLO CURRICULAR DEL E/LE EN EL AULA.

2.5.3.1. El concepto de la lengua del profesorado.

Todos los docentes entrevistados, y cuyas clases del español han sido

filmadas, coinciden en que su primera preocupación desde su entrada en el aula, es procurar lograr la expresión oral con los alumnos. Esta preocupación del logro del habla con sus discentes, es un fiel cumplimiento de una de las instrucciones ministeriales; esta es la primera relación concreta que podemos establecer con la actuación de los profesores del español en el aula. Precisamente éstas exigen a los docentes dar la prioridad al habla en el aula. Esta exigencia, la hemos visto cumplida en todas las aulas del E/LE que hemos investigado; también esta concepción de la lengua como comunicación, viene contemplada en determinados aspectos del programa oficial del español. El concepto de lengua que los profesores del español como idioma extranjero, tienen en su aula, no difiere del que viene dado en el documento ministerial de instrucciones a seguir en una clase de lengua española. No es una escuela lingüística o teoría lingüística específica que desde la propia formación del docente, le hace inclinar por una determinada concepción de la lengua; es más bien un documento administrativo que dice al profesor la importancia de la expresión oral y escrita en el aula.

En lugar de las teorías lingüísticas que servirían de fundamento científico para orientar la actuación y la concepción de la propia lengua a enseñar, son más bien instrucciones que orientan la práctica actual de la enseñanza del E/LE. De hecho, cuando hemos preguntado a muchos profesores: ¿por qué es importante desarrollar el habla en el aula?, había una variedad de respuestas diferentes, unas de las otras; unos docentes decían que el desarrollar el habla en el aula es importante porque aprender una lengua extranjera es comunicar; otros se basaban en una evidencia empírica para decir que el habla de una lengua extranjera es comunicación.

Otro grupo de profesores se remetan exclusivamente al documento de instrucciones ministeriales para justificar su respuesta a la pregunta planteada por nosotros. Todas las respuestas que hemos recibido del profesorado del español que ha participado en esta investigación, entorno al propio concepto que tienen de la lengua, no cuentan con un fundamento científico y teórico desde las aportaciones de las distintas teorías lingüísticas que cimentan la labor de la docencia de un idioma extranjero. Las respuestas tenían como referencia: la evidencia empírica que se tienen del habla como comunicación y las instrucciones ministeriales. Ahora bien desde ¿qué modelo curricular se pretende desarrollar este concepto de lengua como comunicación?.

2.5.3.2. Modelo curricular técnico y desarrollo de la lengua como comunicación en el aula.

La naturaleza del curriculum o programa actual de la enseñanza del español en CAMEROUN, es esencialmente técnico; es el Ministerio de la Educación que elabora el curriculum de enseñanza del E/LE, especificando la actuación concreta de los docentes en el aula. Los temas de enseñanza, las actividades de aprendizaje, el tipo de contenido gramatical a enseñar, quedan determinados por la administración educativa de CAMEROUN. Es un curriculum donde al profesor del español le dan una función fundamentalmente ejecutora de las instrucciones ministeriales procedentes del Ministerio de la Educación. Es un currículum centralizado por la administración educativa camerounesa; hay un control que se suele ejercer

sobre los docentes del español por parte de los Inspectores Nacionales y provinciales, para comprobar el grado de cumplimiento de este currículum en las aulas de los profesores del español. La participación de los alumnos en la elaboración de este currículum oficial y el llevado por el profesor es nula; más bien se les proporcionan los temas de enseñanza desde arriba, es decir a partir de la administración educativa. He aquí los grandes rasgos esenciales del currículum o programa actual del español a partir del cual se pretende desarrollar el habla espontáneo de los alumnos. El currículum tiene una orientación conductista e incluso la propia actuación de los docentes en el aula lo demuestra como lo veremos a continuación.

Desde la práctica, hay un intento por parte de los docentes de explicitar los objetivos de sus clases; durante esta investigación el propio término "objetivo" ha salido más de una vez en las entrevistas por parte de los propios docentes que nos explicaban cómo ellos mismos plantean sus clases en términos de comportamientos observables como: las lecturas individuales, la realización de los resúmenes y la respuesta individual de cada alumno a las preguntas planteadas por el profesor entorno a un texto estudiado.

Los propios profesores del E/LE han criticado el programa oficial del E/LE por esta falta de explicación de los objetivos de enseñanza del español. Desde la práctica, hay un esfuerzo por los docentes de operativizar sus objetivos; es un aspecto que nos ha llamado la atención. Al indagar el por qué algunos docentes operativizan sus objetivos de enseñanza, la respuesta ha sido esta: "tenemos colegas que enseñan el inglés; al intercambiar nuestro punto de vista sobre nuestra docencia, nos hemos dado cuenta que otros profesores de lengua plantean sus clases en términos

observables. También hemos tenido la suerte de trabajar con los Americanos que plantean sus clases de Inglés en términos de objetivos observables; lo hemos logrado por nuestra experiencia con otros docentes de lengua inglesa".

2.5.3.3. CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DEL E/LE EN CAMEROUN.

2.5.3.3.1. Consideraciones generales de los contenidos de enseñanza desde la práctica.

Los contenidos se determinan en dos niveles: a/ el primer nivel de concreción de los contenidos gramaticales y temáticos, viene del Ministerio de la Educación Nacional de CAMEROUN; b/ el segundo nivel de concreción de los contenidos se sitúa en el aula por el profesor, este nivel es una concreción más del primer nivel. La mayor parte de los contenidos de enseñanza están sacados de los libros de textos vigentes en el aula. El profesor tiene a menudo la libertad de elegir textos, pero, con tal que éstos estén en relación con los temas de enseñanza exigidos por el programa oficial. Por ejemplo, en una clase que filmamos, el profesor tuvo que tratar sobre el tema de la emigración como contenido de su enseñanza del E/LE. La elección de este tema no fue libre; ya que el propio programa oficial del español exige que se aborde este tema en cuestión. De modo que vemos como de alguna manera la elección de los temas de enseñanza por los

docentes del español está limitada; y esta limitación es obligatoria; es decir si un profesor selecciona un tema diferente de lo que se exige en una clase de examen oficial, expone a sus alumnos a un fracaso escolar, a un suspenso. La mayor parte de los exámenes oficiales giran entorno a los temas exigidos por el programa oficial, para que sean objeto de estudio previo en todas las clases de exámenes oficiales. De esta manera el profesor y los alumnos quedan atrapados por las exigencias del programa y de los exámenes.

En una clase de examen oficial que observamos, este fue el tema que se abordó: "La Emigración española en Cuba". La elección de este tema y su desarrollo en el aula no depende ni de la voluntad del profesor, ni de los intereses de los alumnos; su desarrollo en clase es una respuesta a la demanda del programa y no de los alumnos.

En segundo de BUP, se acaba de introducir un nuevo libro de texto donde aparecen los contenidos del curso. El libro se denomina: "300 millones". Es un libro de texto que mayor problemas plantea a los docentes del español en CAMEROUN. En primer lugar, los docentes reconocen que este manual no fue concebido para los alumnos camerouneses. Los profesores lo critican de no responder a las necesidades de los alumnos. Este libro de texto fue elaborado en Francia para una población estudiantil diferente de la de CAMEROUN. Los temas que presenta este nuevo manual son descontextualizados en cuanto contenidos de enseñanza que no tienen ningún interés para los discentes. Veamos un extracto de texto de este manual "300 millones"(Editorial Nathan):

Dardé había llegado al pueblo en el momento más propicio de su

historia. Por una parte los veraneantes y por otro el peonaje de la reconstrucción de la carretera de Olot, daban vida al comercio, básicamente alimenticio. Pero el hecho fundamental era la esperada apertura del paso fronterizo de Coll d'Ares. El pueblo estaba cortado en dos por la carretera y se presagiaba una abundante cosecha de turistas, consumidores de embutidos de la región, gorros de paja y cerámica. No habían faltado iniciativas empresariales: incluso un fastuoso proyecto de construcción de un hotel con piscina que mosén Cardús boicoteó con todas sus fuerzas. Todo era posible en los años futuros. Subieron los precios de los terrenos marginales de la carretera, y Quimet, un payés sesentón y con arteriosclerosis, vendió su patatal a unos hermanos mecánicos de Gerona que pensaban construir con él una estación de servicio. (Vázquez Montalbán, 1986:13).

Otra consideración entorno a los contenidos de enseñanza del español es que los temas son bastante antiguos; siempre se habla de una España colonizadora, de una España de la guerra civil, etc.. Los alumnos camerouneses desconocen la realidad española actual. Tampoco se aborda la variedad cultural española a través de las distintas comunidades autónomas existentes en España. Muchos alumnos en CAMEROUN piensan que se habla español de la misma manera en toda España; no son conscientes de la variedad lingüística española, al no figurar ésta en el programa oficial y libros de textos del español.

2.5.3.3.2. Organización de los contenidos.

Al examinar los cuadernos de preparación de clase de los profesores del español, de los centros objeto de nuestra investigación, nos dimos cuenta

de que los docentes se limitan sólo a seleccionar una serie de temas acorde con las exigencias del programa oficial y que los van presentado uno después del otro. El desarrollo de estos temas seleccionados plantea la necesidad del seguimiento de los libros de textos vigentes en las aulas. No existe una estructuración de los contenidos de acuerdo con los intereses reales de comunicación de los alumnos. Los docentes del español siguen una cierta secuenciación lineal; es decir como lo indicamos, pasan de un tema seleccionado al otro distinto. En cada sesión se aborda un tema, se analiza en profundidad antes de iniciar otro nuevo; un mismo tema puede exigir dos sesiones o tres para su estudio; no existe una secuenciación lógica de los contenidos. Los docentes en ejercicio afirman que sólo cuentan con lo que saben hacer hasta ahora, no les han enseñado otra cosa. He aquí lo que dicen textualmente:

Nosotros mismos tenemos que ser creativos desde la práctica; ya que no nos han enseñando cómo actuar didácticamente en el aula.

Hay una falta de un saber hacer pedagógico en la práctica de la enseñanza del E/LE.

En cuanto al modelo de contenido de enseñanza que hemos encontrado en los niveles iniciales del español, cabe aquí señalar que se usa el modelo de contenido estructural; éste hace referencia continua a estructuras gramaticales básicas para el uso de la lengua, y a un conocimiento del vocabulario a dominar (Ndam, 96-99).

2.5.3.3.3. Componentes de los contenidos de enseñanza del

E/LE.

Hemos podido constatar que en el aula, el profesor trabaja básicamente tres habilidades de la lengua española: a/. La expresión oral; b/. La expresión escrita, y c/. La lectura. Empecemos por la expresión oral. Ésta se trabaja mediante la técnica de preguntas, y respuestas por parte de los alumnos. El docente plantea una serie de preguntas entorno a un texto estudiado; es la técnica más usada y generalizada en todos los centros investigados.

En cuanto al desarrollo de la expresión escrita, el profesor recurre a una sola técnica de resúmenes de los textos estudiados en clases; el alumno no hace los resúmenes en clase, sino en su casa, y lo lee en clase mientras que otros escuchan; la realización de los resúmenes por los alumnos en su casa, es un cumplimiento de una de las instrucciones ministeriales, por parte del profesor del español como lengua extranjera, no es una actuación personal y voluntaria del docente.

Para la expresión escrita, el profesor propone temas de redacción a los alumnos como le exige el documento de instrucciones ministeriales; los temas de redacción en su mayoría no suelen partir de intereses y vivencias personales de los alumnos.

La tercera habilidad que se trabaja es la lectura en clase, de los libros de textos. Igualmente durante las sesiones de lecturas individuales, se trabaja la pronunciación. La comprensión lectora se centra en el alumno; éste debe demostrar que ha comprendido un texto leído, respondiendo

coherentemente a las preguntas de comprensión lectora planteadas por el docente. Las preguntas se usan para el desarrollo de la expresión oral, y para la comprensión lectora.

De esta manera, el texto escrito suele utilizarse en el aula, para lograr la comprensión y pretender ejercitar el habla a partir del mismo; esta técnica de usar el texto como pretexto del desarrollo del habla es otra exigencia de las instrucciones ministeriales que se cumple en el aula. La habilidad que no se trabaja directamente y conscientemente es la audición comprensiva; es una habilidad que parece estar supuestamente desarrollada a través de las lecturas hechas en clase; pero no existen ejercicios explícitos preparados por los profesores para potenciar la comprensión auditiva en el aula. Hay un desarrollo por lo tanto desequilibrado de las cuatro habilidades en el aula. Pasemos al otro componente de los contenidos de la enseñanza del E/LE.

2.5.3.3.3.1. La enseñanza de la gramática.

El enfoque que más se usa en las aulas investigadas, entorno a la gramática, es el deductivo; el profesor parte siempre de unas estructuras gramaticales explícitas que los alumnos asimilan para su uso posterior en los ejercicios prácticos. Las reglas gramaticales suelen acompañar todas las estructuras enseñadas en el aula; a continuación, el docente pone unos ejemplos para ilustrar una regla gramatical explicitada. Esta ha sido la gran tendencia del enfoque de la gramática en los centros investigados.

En cuanto a la enseñanza de las funciones lingüísticas y comunicativas,

no se trabajan mucho; con frecuencia; algunos docentes suelen usar las funciones comunicativas al principio del curso académico del E/LE para ayudar a los alumnos a presentarse ante sus compañeros, en español, diciendo su nombre y su lugar de procedencia en CAMEROUN; y a medida que se va desarrollando el curso, los profesores se van apartando progresivamente de la enseñanza de funciones comunicativas, para centrarse más en el programa oficial que por supuesto no exige explícitamente el desarrollo de las funciones comunicativas en el aula. Podemos decir que la enseñanza de las funciones comunicativas no se potencian a lo largo del curso como se desarrollan las lecturas y la expresión oral, si es que existe desarrollo de la "expresión oral" como tal. Otro aspecto por ver es: el tema de los elementos culturales españoles a través de la lengua.

2.5.3.3.3.2. Los aspectos socioculturales de la lengua española.

En realidad, este componente brilla por su ausencia en la enseñanza del E/LE en todos los niveles; no hay una explicitación en el programa oficial, ni en el documento de las instrucciones ministeriales, del lugar que ocupan los aspectos culturales de la lengua española; los docentes se limitan a desarrollar las estructuras gramaticales y los temas exigidos, temas que se focalizan siempre hacia España colonizadora y los problemas agrarios españoles (latifundios de los años 50). No sólo falta la actualidad en la temática de enseñanza, sino que además la lengua española se enseña deslindada de sus aspectos culturales contemporáneos. Estos han sido los

grandes aspectos de los contenidos de enseñanza del español desde el aula o más bien en las aulas de los centros investigados. Otro componente del currículum desarrollado en el aula, es el tipo de metodología empleada por los profesores del español.

2.5.4. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL E/LE DESDE LA PRÁCTICA DE LOS DOCENTES EN EJERCICIO.

Es muy común hoy en día hablar de método de enseñanza referido a una disciplina específica que se imparte; pero el asunto empieza a ser complejo para muchos docentes en ejercicio, cuando tienen que definir el tipo de método que usan en sus aulas. Sin embargo durante nuestras conversaciones con los profesores en ejercicio, hemos podido escuchar y oír hablar de método de enseñanza del E/LE. A lo largo de esta investigación sobre cómo se enseña el español como lengua extranjera en CAMEROUN, nos hemos dado cuenta de que el universo metodológico de la enseñanza de lenguas extranjeras, era desconocido por la mayoría es decir por todos los profesores en ejercicio. Nadie ha sido capaz de definir el tipo de métodos que utiliza en sus clases del español. La forma más común de presentar su metodología empleada en clase, era intentar describir sus procesos de actuación en el aula en el momento de iniciar y desarrollar una lección. Los pedagogos, estamos acostumbrados a llamar cada método por su nombre a la hora de definirlo; pero no todos los docentes, al menos los que han participado en esta investigación, son capaces de identificar un método concreto por su nombre correspondiente.

El único método que parece que se conoce, es el llamado "método tradicional", que tampoco llega a tener una definición clara.

En este apartado de metodología, intentaremos describir las actuaciones metodológicas de los profesores del español, antes de identificar con un nombre el tipo de método que se usan en las clases del E/LE.

2.5.4.1. Procedimientos metodológicos en las clases de 8º de

E.G.B. y 1º de BUP.

El procedimiento empleado en ambas clases es básicamente el mismo; todos los profesores parten de la enseñanza explícitas de determinadas estructuras gramaticales. La oración y sus partes se convierten en ejes centrales de las clases del E/LE; he aquí un extracto de lo que observamos en la práctica: El profesor A inicia su clase en estos términos:

Soy el profesor. Tú eres un alumno. El verbo ser es un verbo que se ve frecuentemente. Así se conjuga este verbo: soy, eres, es, somos, sois, son. Este verbo está en el presente de indicativo. ¿Quién me puede conjugar este verbo en una frase. (Una alumna se levanta y dice: "soy una muchacha"; un chico se levanta y dice: "soy un africano"). El docente sigue y dice: el otro verbo es ESTAR, ambos tienen el mismo significado en francés. Ahora ¿quién me puede conjugar el verbo ESTAR?. (Ante el silencio del alumnado, el profesor inicia él mismo la conjugación diciendo): estoy, estas, está, estamos, estáis, están. Ahora, ¿quién me va a dar una frase con este verbo?. (Un alumno se levanta y dice: "Estoy en clase"); me váis a preparar para la próxima clase, unas frases con los verbos: SER y ESTAR, deben ser frases diferentes, originales, porque

tendré que dar puntos para las mejores frases. El verbo ESTAR se emplea para designar un lugar y el verbo SER, indica una característica fija, permanente. Esta es la regla gramatical que acompaña estos verbos.

Así termina esta sesión en 8º de E.G.B.. En 1º de BUP, con otro profesor diferente, el procedimiento es similar; la clase se centra otra vez en las partes de una oración y las reglas gramaticales que sustentan dichas oraciones. El profesor expone unas oraciones en la pizarra, y se va centrando en cada unidad de la oración. El análisis sintáctico se va desarrollando entorno a los elementos o partes de cada oración. He aquí un ejemplo de cómo procede el profesor B, recogiendo sus términos:

¿Qué es un artículo? ¿qué es un adverbio? ¿cuál es el artículo definido? ¿cómo se concuerda cada uno de estos artículos con los sustantivos? ¿cuál es el plural del libro, de la chica? etc...

Una vez terminada esta fase, el profesor exige a los alumnos que abran sus cuadernos para copiar todos los ejemplos puestos en la pizarra. Durante la clase de lengua española, no hay discusiones abiertas, es decir los alumnos no formulan sus propias hipótesis de comunicación, independientemente de las preguntas directas de los profesores; el alumnado se limita a responder a las preguntas del profesor como por ejemplo esta pregunta del profesor B dirigida a toda la clase: "¿Cómo se llama esto?" señalando una palabra desde la pizarra; un alumno se levanta y contesta: "es neutro". En la sesión siguiente, el docente comienza la clase en estos términos:

Ahora, vamos a ver una serie de sustantivos que son: hombre, mujer, chico, chica. (Después de dar explicaciones y de ejemplos en la pizarra, el docente dice): abrid los cuadernos y tomad el bolígrafo y cuidado para las personas que van a escribir con faltas. (A continuación se enuncia la regla gramatical que es): en general las palabras masculinas se terminan por una "O", hay que escribir "O" en rojo, color diferente; y las palabras femeninas se terminan por una "A". Ejemplo el patio (masculino), la mesa (femenino). Para la próxima clase, me tenéis que traer diez palabras en masculino, diez palabras en femenino y diez verbos, para la próxima clase que tendremos.

Hemos podido constatar que durante el desarrollo de la clase, el profesor B cumple perfectamente una de las instrucciones ministeriales que exige a los docentes de comportarse en el aula como "único maestro". Realmente no podemos decir que es una clase interactiva, ya que es el profesor que lleva todas las riendas de la clase; es el profesor que dicta apuntes, juega el mayor protagonismo en el aula; él mismo plantea preguntas a los alumnos, y éstos se limitan a contestar a las preguntas del "maestro" todo poderoso en el aula. Los alumnos tienen en general una actitud pasiva, carecen de iniciativa personal y espontaneidad en clase; se podría pensar en parte que la presencia del investigador les intimida, pero cuando preguntamos a algunos alumnos de hablarnos de sus sesiones de clase del E/LE donde no hemos estado presentes, la dinámica de la clase sigue igual; es decir los alumnos coinciden en que los profesores dirigen las clases a partir de un estudio de texto entorno al cual centran sus preguntas para que los discentes contesten. Nuestra presencia en el aula como investigador, tendría poco que ver con la falta de iniciativa y de

espontaneidad, que ya están mermadas por la propia metodología utilizada por los profesores en sus aulas. Bien es verdad que los propios alumnos se apoyan mucho en su lengua de origen que es el Francés, cuando les toca responder a una pregunta del profesor. Considerando y reconociendo estas variables que estamos señalando: la presencia del investigador y la lengua de origen de los alumnos, podemos indicar que no existen en el terreno, métodos y técnicas de enseñanza adecuados para la potenciación de la comunicación, de la iniciativa personal y de la espontaneidad de los alumnos.

2.5.4.2. Procedimientos metodológicos en 3º de BUP.

El profesor parte de una lectura de un texto; los alumnos lo siguen mientras va leyendo. Una vez terminada su lectura, procede a una lectura individual del texto; cada alumno va leyendo unas líneas del texto objeto del estudio en el aula. A medida que cada aprendiz va leyendo, el profesor va corrigiendo la pronunciación y entonación malogradas por un discente. Generalmente, el docente suele hacer un comentario de texto dirigido, como lo exige el documento ministerial de instrucciones. Las líneas de actuación metodológica en el aula del español son las mismas en todas las clases del español. Los alumnos suelen repetir lo que oyen de su profesor también para ejercitar el habla.

2.5.4.3. Procedimientos metodológicos en bachillerato.

La clase de bachillerato es el último nivel de enseñanza y aprendizaje del español en las escuelas secundarias de CAMEROUN. Vamos a reseñar también la actuación metodológica del profesor C en este nivel. Aquí el tema que se desarrolló fue en torno a "CUBA" antigua colonia española. El profesor C inició su clase, pidiendo a un alumno que hiciera la lectura del resumen de la clase anterior, a pesar de que a menudo los temas estudiados no tienen una secuenciación lógica, sino más bien lineal, se procede siempre a una lectura del resumen de la sesión anterior antes de pasar a un nuevo tema distinto. Una vez terminada la lectura de los resúmenes, ya que no es sólo un alumno que lee, sino otros también se implican en este ejercicio hecho previamente en casa como se exige oficialmente, la clase sigue con un nuevo tema, en este caso es "CUBA". A continuación vienen el turno de preguntas del profesor entorno al texto: "¿Cuál es el autor del texto? y ¿qué tipo de texto es?". Un alumno se levanta y dice: "es una narración".

Los procedimientos metodológicos que hemos presentado hasta aquí han sido observados y filmados en los dos Institutos importantes de CAMEROUN; uno es: "Lycée classique de Ngaoundéré" y otro es: "Lycée Leclerc de Yaoundé". Las fases fundamentales que caracterizan el cómo se enseña el español como lengua extranjera en CAMEROUN desde los distintos niveles son éstas a modo de síntesis:

1º. Un repaso resumido del tema anterior; este resumen se hace por unos alumnos después de su preparación en casa. Inicialmente, es el

profesor que pregunta: "¿de qué se trataba en el tema de la última clase?".

2º. El profesor a continuación, inicia un nuevo texto o tema, realizando él mismo una primera lectura. Después, los alumnos van leyendo uno por uno; el profesor corrige la pronunciación y entonación no correctas de los alumnos durante la lectura, y exige su repetición como forma de mejorarlas.

3º. El profesor inicia una serie de preguntas al terminar las lecturas individuales. Las preguntas se refieren siempre al contenido del texto leído para lograr su comprensión, y la "expresión oral". El papel de los alumnos es de contestar correctamente al docente.

4º. La última fase que se suele utilizar en las clases de exámenes oficiales (1º de BUP; 3º de BUP y bachillerato) es el uso de la traducción de un texto español en francés por parte de los alumnos.

Estas son las grandes líneas esenciales de la enseñanza del español como lengua extranjera en CAMEROUN. De esta descripción metodológica que hemos llevado a cabo, se desprenden sólo dos tipos de métodos de enseñanza del español como lengua extranjera en CAMEROUN:

1º. El método de la gramática y traducción.

2º. El método audiolingüal.

2.5.4.4. Método de gramática y traducción.

En ambos Institutos investigados, se hace bastante el uso de estructuras gramaticales y también el uso de la traducción del español en francés. También el profesor fomenta el aprendizaje de un gran vocabulario como condición necesaria para hablar.

2.5.4.5. El Método audiolingüal.

Es el método que se usa en la práctica de la enseñanza del E/LE en Cameroun; los profesores se suelen servir de la técnica Estímulo-Respuesta para potenciar el habla. Los alumnos realizan algunos ejercicios repetitivos para tener algunas estructuras gramaticales básicas. Igualmente se memorizan modelos de frases para conseguir el habla, párrafos pequeños de un texto entorno a un diálogo.

2.5.5. LAS TAREAS DEL APRENDIZAJE DEL E/LE.

Las tareas del aprendizaje que a continuación presentamos, se enmarcan dentro del modelo curricular técnico hallado en la práctica de enseñanza del E/LE en Cameroun. Los profesores de lengua española utilizan las tareas con el fin de lograr sus objetivos inicialmente planteados: es decir el logro de la expresión oral y escrita por parte de los alumnos.

Existen básicamente dos momentos en torno a los cuales giran las actividades del español como lengua extranjera; el primer momento se refiere a las actividades realizadas en el aula con la ayuda del profesor. Las actividades se centran en las lecturas individuales llevadas a cabo por cada alumno; al lado de esta tarea, está la toma continua de los apuntes dictados por el profesor entorno a las reglas gramaticales a aprender. Otra actividad realizada en clase son las respuestas de los alumnos a las preguntas planteadas por el docente que quiere cercionarse del grado de comprensión de un texto estudiado en el aula con la participación de todos los aprendices.

El segundo momento de las tareas del aprendizaje del español se sitúa fuera de la clase; es decir los alumnos preparan en sus casas resúmenes escritos de un tema estudiado anteriormente. Estos resúmenes se leen públicamente en clase para su corrección colectiva con la ayuda del profesor. Mientras un alumno lee su resumen, otros lo escuchan atentamente.

Todas las tareas examinadas desde la práctica de la enseñanza del E/LE consisten en reproducir los conocimientos por parte de los alumnos; a lo largo de esta investigación, no nos hemos encontrado con actividades específicas que potencien la creatividad de los alumnos respecto del idioma aprendido.

2.5.6. LA FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL E/LE EN CAMEROUN.

La naturaleza del curriculum investigado en las escuelas secundarias de Cameroun, va a condicionar el modo de entender y de llevar a cabo la tarea evaluadora en las aulas del E/LE.

Hecha ya esta observación curricular de la evaluación del E/LE, veamos ahora ¿qué se entiende por evaluación desde la práctica? es decir ¿qué función adquiere la evaluación del E/LE en las aulas camerounesas?. A la luz de las entrevistas realizadas con los docentes, y a la luz de nuestras propias observaciones y análisis en la práctica de enseñanza del E/LE desde las escuelas secundarias de CAMEROUN, evaluar es examinar a los alumnos sobre la lengua española. Muchos docentes del español coinciden en que la evaluación sirve para comprobar el grado de conocimientos adquiridos por los alumnos sobre la lengua española; algunos docentes del E/LE nos han dicho que evalúan para saber si sus alumnos han alcanzado el nivel de conocimientos inicialmente planteado al principio de curso.

Lo que nos ha llamado la atención durante nuestras pesquisas, es que no existe una coherencia entre las técnicas de evaluación que se usan y la propia perspectiva curricular que sustenta la enseñanza del E/LE en CAMEROUN; las técnicas que se utilizan para evaluar, son de tipo:

- 1º. Ensayo: resumen, redacción de un tema propuesto.
- 2º. La traducción del español al francés.
- 3º. Respuestas a las preguntas planteadas entorno a un texto escrito.

Es el Ministerio de Educación, el responsable último de la evaluación; los exámenes del E/LE se proponen desde el Ministerio, y son exámenes únicos iguales para todos los alumnos que aprenden el español como lengua extranjera en CAMEROUN.

En las clases de exámenes oficiales, es el Ministerio de la Educación que evalúa con agentes oficiales elegidos por el propio Ministerio de la Educación; estos agentes no son necesariamente los profesores que impartieron las clases del E/LE durante el curso. Estos exámenes suelen hacerse el mismo día para todos los alumnos del español en CAMEROUN. En las clases donde los alumnos no tienen que presentar un examen oficial del español, la evaluación recae en manos de los propios profesores que imparten las clases del E/LE. En esto consiste la evaluación del E/LE en CAMEROUN; su función principal es medir los conocimientos de los alumnos únicos destinatarios de la propia evaluación del E/LE. Los exámenes son básicamente de conocimientos aprendidos durante el curso del E/LE. En el fondo, son los conocimientos lingüísticos, es decir gramaticales, que se miden mediante exámenes. Terminaremos reseñando que es una evaluación básicamente centralizada por el propio Ministerio de la Educación de CAMEROUN.

2.5.7. MATERIALES DE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

El contexto de estos materiales de enseñanza, es el propio currículum que hemos ya descrito como técnico. Aunque la práctica de la enseñanza

del español como lengua extranjera no cuenta con grandes medios, conviene por lo menos situarlos dentro del tipo del currículum que les corresponde. Desde la práctica, la enseñanza del E/LE cuenta fundamentalmente con dos tipos de materiales que son:

2.5.7.1. La pizarra.

Es el medio que más se usa en el aula del español, como de cualquier otra disciplina; la pizarra es el gran recurso didáctico que los docentes utilizan en todos los niveles de enseñanza de la lengua española. El profesor expone el tema del día en la pizarra, destaca en ella las ideas desarrolladas en clase y los ejemplos que ilustran sus explicaciones. Su función principal es ayudar a producir y reproducir los conocimientos enseñados en clase.

2.5.7.2. El libro de texto.

El libro de texto es otro medio didáctico que más importancia tiene en la enseñanza del E/LE en CAMEROUN. Los profesores utilizan mucho los libros de texto en primer lugar como exigencia del programa oficial; en segundo lugar como facilitadores de la enseñanza; ya que estos libros de textos suelen venir con una serie de actividades previamente diseñadas, como por ejemplo las preguntas entorno al texto estudiado y leído. También con los libros de textos los alumnos aprenden a reproducir los

conocimientos aprendidos en clase mediante resúmenes escritos de los textos estudiados en el aula.

¿Por qué no se utilizan otros medios de enseñanza más modernos?. En realidad, los docentes están condicionados por su contexto; los centros o Institutos de enseñanza del E/LE carecen de una dotación económica que implica una decisión administrativa desde el punto de vista educativo; la administración educativa de CAMEROUN no tiene suficiente dinero para dotar todos los centros escolares de los medios didácticos modernos como los retroproyectors y los medios audiovisuales. El uso de los medios modernos en el aula del E/LE es una decisión administrativa y económica; no es una variable que depende directamente de los profesores. El gran deseo de los docentes del E/LE en la práctica, es que España haga un esfuerzo como otros países, para ayudar la enseñanza del E/LE en CAMEROUN en cuanto a la adquisición de los medios didácticos modernos que permiten la enseñanza de una lengua extranjera.

Nuestro análisis de la práctica de la enseñanza del español en CAMEROUN sería incompleto si no pusiésemos de manifiesto las grandes dificultades que caracterizan la enseñanza del castellano como segundo idioma en CAMEROUN. Una de las metas de nuestra investigación es precisamente enterarnos de los problemas de los profesores del E/LE, para ayudarles a mejorar su práctica de la didáctica de un idioma extranjero que requiere siempre una metodología y unas técnicas de enseñanza apropiadas.

2.5.8. PROBLEMAS DE LOS DOCENTES DEL E/LE DESDE LA PRÁCTICA.

El primer problema es la ausencia en la práctica de un saber pedagógico y de un saber hacer pedagógico en el aula; los profesores del E/LE se quejan de no tener una formación en didáctica de una lengua extranjera como el español; ello implica su desconocimiento de la variedad metodológica y técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras. Es un problema de formación recibida que se plantea.

El segundo problema que se plantea a todos los profesores del E/LE es el número abrumador de los alumnos en las aulas del E/LE; existen clases de por lo menos 100 alumnos y aún más por cada profesor. Esta situación impide a los profesores el control y seguimiento de cada alumno en su aprendizaje del E/LE. Esta queja ha sido generalizada por todos los docentes entrevistados en CAMEROUN.

El tercer problema es que los alumnos cada vez se desmotivan del aprendizaje del E/LE a medida que suben de nivel académico.

El cuarto problema es el de los medios didácticos modernos aún no están al alcance de todos los profesores y centros de enseñanza secundaria.

Independientemente del cuarto problema, la práctica de enseñanza del E/LE en CAMEROUN, está pidiendo una orientación teórica de cómo actuar profesionalmente en el aula de una lengua extranjera como el idioma español.

El último problema encontrado, es el divorcio entre la enseñanza del

E/LE y la investigación de la misma por el docente desde su aula.

3. DISCUSIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS DESDE LA PRÁCTICA.

Nuestras discusiones se centrarán entorno a dos aspectos fundamentales: por un lado, analizaremos y discutiremos el modelo curricular actual de la formación de los profesores del español como lengua extranjera en CAMEROUN; y por otro lado, analizaremos y discutiremos también los datos referidos a la práctica actual de la enseñanza del E/LE en las escuelas secundarias camerounesas. Finalmente, propondremos posibles soluciones o sugerencias a la problemática vigente de la enseñanza del E/LE en CAMEROUN. Estas son las grandes líneas de este apartado que vamos a seguir desarrollando a continuación. Empecemos por la formación presente de los profesores del E/LE en CAMEROUN.

3.1. FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DEL E/LE EN CAMEROUN.

De acuerdo con nuestras indagaciones en la práctica de la formación curricular de los futuros docentes del español como lengua extranjera, sólo existen tres componentes que constituyen el modelo curricular de formación de los profesores del E/LE. Estos componentes son los siguientes:

- a/. La formación de los docentes en lengua, literatura y civilización española.
- b/. La formación de los docentes en psicología del niño o psicología evolutiva.
- c/. Las prácticas de enseñanza.

Estas son las áreas esenciales y curriculares que sustentan en este momento la preparación de los futuros docentes del E/LE en CAMEROUN.

La primera observación y crítica que podemos hacer entorno a la preparación vigente de los futuros docentes del español como lengua extranjera, es que no existe un modelo curricular explícito y oficial desde la Escuela Normal Superior de Yaoundé; desde nuestro punto de vista, hace falta la elaboración de un currículum oficial en la E.N.S. como modelo de formación científica de los futuros profesores del E/LE.

La segunda observación y crítica, es que encontramos los componentes vigentes de la preparación de los futuros docentes de insuficientes; no existe una formación de los profesores del español, en lingüística como ciencia (Álvarez Mendez, 1985), sino lo que se enseña en la Escuela Normal Superior, es la lengua cuyo contenido gira entorno a la conjugación, sintaxis y morfosintaxis. La formación en lengua y civilización española, no es igual a la preparación de los docentes en lingüística.

La formación de los docentes en psicología del niño, no es idónea en cuanto al aprendizaje de un idioma extranjero; es decir, la psicología

evolutiva es útil en la enseñanza de cualquier disciplina; pero ella nos informa poco sobre cómo se aprende un idioma extranjero. De acuerdo con estos análisis que venimos haciendo sobre la formación actual de los profesores del E/LE en CAMEROUN, nos damos cuenta de una falta de un fundamento científico y teórico sobre la futura actuación científica de los docentes del E/LE en sus aulas. Los componentes vigentes de la formación de los profesores del E/LE desde la Escuela Normal Superior incluso en la universidad, no permiten a los profesores del español, el saber actuar en el aula didácticamente. Los contenidos de estos componentes de la actual formación docente en CAMEROUN, no constituyen un marco de referencia de cara a la práctica. Todas las entrevistas y análisis realizados a partir de la investigación de campo, nos han permitido y nos permiten llegar a esta primera conclusión sobre la preparación vigente de los profesores del E/LE en CAMEROUN.

Los profesores del E/LE deben tener desde nuestro punto de vista, una formación en:

a/. Lingüística aplicada, para conocer no sólo las grandes Escuelas lingüísticas en profundidad, sino también los métodos actuales empleados en la investigación lingüística Kahn (1987). Esta formación, sería un primer elemento del cuerpo teórico de la actuación de los profesores del español en el aula.

b/. La pedagogía se hace necesaria y urgente en la formación de los profesores del E/LE; hemos llegado a la conclusión de que no existe una formación pedagógica desde la universidad y Escuela Normal Superior

que constituye el saber hacer pedagógico del docente en clase. Hay desconocimiento de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza de lenguas extranjeras.

c/. La psicología del aprendizaje de L2 trataría de preparar a los futuros docentes, sobre las diferentes teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras (McLaughlin, 1987).

A modo de síntesis, los profesores de Didáctica del español como lengua extranjera necesitan una triple formación en lingüística, en pedagogía es decir Didáctica de lengua extranjera, y en psicología del aprendizaje de L2. Hace falta por lo tanto de un modelo curricular psicopedagógico y lingüístico.

La figura actual del profesorado del E/LE debe cambiarse desde la Escuela Normal Superior; la formación de los profesores del español a partir de las Instituciones docentes correspondientes, ha de devolver a los enseñantes del español la autonomía profesional (Hopkins, 1985) en las aulas del E/LE; en este sentido el componente pedagógico debe potenciar en la formación docente la figura del profesor investigador en el aula; no tiene que haber separación entre la enseñanza y la investigación en el aula por parte del docente como profesional (Álvarez Méndez, 1985; Brumfit y Rosamond, 1990; Stenhouse, 1991).

Si desde la propia E.N.S. y la universidad, los profesores del español están bien preparados, no necesitan que les especifiquen lo que tienen que hacer en un aula del E/LE; los buenos profesores son necesariamente autónomos en su docencia como profesional.

Hace falta también una descentralización de la enseñanza del E/LE, donde son los propios profesores del español que diagnostican las necesidades de sus alumnos y sus características como sujetos, y consecuentemente elaboran sus currículos partiendo de la realidad (Carr y Kemmis, 1988); es el profesorado del español que debería proponer el tipo del currículum de enseñanza a aplicar en el aula de una lengua extranjera. Las propuestas curriculares deberían realizarse mediante debates públicos entre el profesorado del español y la administración educativa. De lo contrario, la profesionalidad de los profesores del español en CAMEROUN quedará siempre en tela de juicio.

Respecto a las prácticas de enseñanza del E/LE, sugerimos que se tenga en cuenta cinco aspectos:

1º. Las prácticas han de permitir a los docentes en formación relacionar su experiencia escolar con la realidad educativa de los Liceos.

2º. Ha de haber práctica personal guiada por la Escuela Normal Superior.

3º. Ha de haber prácticas independientes con responsabilidades directas en colaboración con los docentes de centros; al mismo tiempo deben ayudar a los futuros profesores a ensayar nuevos métodos y técnicas de enseñanza del E/LE.

4º. Los docentes en formación deberían ayudar a los profesores en ejercicio en tareas reales de la enseñanza del E/LE en las aulas de E.G.B.; BUP y bachillerato (Fernández Pérez, 1980:151-152).

5º. Los profesores en formación deberían redactar ellos mismos un

informe al terminar sus prácticas, para reflejar su experiencia, sus aciertos y sus fallos, y sobre todo para señalar nuevas orientaciones teóricas desde la propia Escuela Normal Superior.

3.2. RECONSIDERACIÓN DE LA ENSEÑANZA ACTUAL DEL E/LE EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE CAMEROUN.

En este apartado, vamos a reconsiderar, examinar la relación que se da entre las instrucciones ministeriales, el programa oficial del E/LE y la actuación del profesor en el aula; por último, analizaremos el desarrollo curricular del E/LE desde la práctica. Empecemos por el análisis de instrucciones ministeriales y el programa oficial del E/LE.

3.2.1. Análisis crítico de las Instrucciones Ministeriales y programa oficial del E/LE.

3.2.1.1. Consideraciones críticas a las Instrucciones Ministeriales.

Las instrucciones ministeriales que acompañan el programa oficial del E/LE, son demasiadas normativas y prescriptivas. Estas instrucciones encierran dos aspectos que queremos destacar aquí y criticar: uno es, la prohibición del uso de los diccionarios en una clase del español; y el

segundo punto es la exigencia que se hace al profesor para que se comporte como "único maestro" en el aula.

En cuanto al primer aspecto que acabamos de señalar, podemos indicar con nitidez que es un error pedagógico bastante grave el prohibir el uso de los diccionarios en una clase de lengua extranjera; precisamente, una clase de lengua extranjera es un lugar donde los alumnos deben aprender a investigar con la ayuda del profesor y de los demás medios disponibles como: libros de texto y diccionarios (Bestard Monroig y Pérez Martín, 1992). La clase de lengua no puede reducirse sólo en una fábrica de conocimientos; sino se convierte en un contexto donde el conocimiento se va construyendo por los propios discentes convertidos en protagonistas de su aprendizaje (Álvarez Méndez, 1987). Los diccionarios constituyen un gran recurso del aprendizaje autónomo de los alumnos en el aula. El aula del E/LE debe ser un taller de aprendizaje, devolviendo tanto la espontaneidad, la responsabilidad y autonomía a los aprendices.

El segundo aspecto con el cual discrepamos en las instrucciones ministeriales, es el fomento de la figura del profesor como "único maestro" en el aula; esta actitud del "único maestro" en clase, la hemos observado en el comportamiento de muchos docentes cuyas aulas han sido investigadas y filmadas. Es un comportamiento propio de un modelo curricular técnico, donde el profesor ejerce el control en los alumnos (Tyler, 1949) con la única finalidad de conseguir sus objetivos de cara a los conocimientos a transmitir. La obediencia a estas instrucciones por parte de los profesores, hace que se crea en el aula de lengua extranjera, una relación de poder y de sometidos; el profesor es aquel que sabe todo, y los alumnos son considerados como ignorantes. Este enfoque de la enseñanza desde las

exigencias del documento ministerial, va en contra de un principio metodológico básico que es: el principio de socialidad en el aula (Fernández Pérez, 1994:635-646).

3.2.1.2. Replanteamiento de un nuevo programa oficial del E/LE.

Este programa ya ha sido objeto de nuestro análisis desde la práctica; el programa oficial del español responde a un currículum técnico elaborado desde el Ministerio de la Educación Nacional. Es un programa prescriptivo, donde a los profesores del español, se les dicta, se les especifica estructuras concretas de gramática a enseñar en el aula. El papel del profesor ante este programa es de reproducir los conocimientos especificados. Hay un alto grado de cumplimiento en las aulas por parte de los docentes, tanto de las instrucciones ministeriales como de las prescripciones del propio programa oficial del español. Esta concepción del currículum, no potencia el desarrollo profesional y personal del profesor (Stenhouse, 1991), tampoco la educación de los alumnos.

Este programa, al resultar un tanto anacrónico por los cambios que aún no se han introducido, necesita un nuevo replanteamiento, un cambio oficial de su contenido. Hace falta revisar, y adaptar el currículum del español, a las exigencias actuales de la enseñanza del español como lengua extranjera. Este cambio deberá partir de las propuestas curriculares de los profesores del E/LE desde la práctica; ello implica a largo plazo, un cambio del sistema educativo cerrado al sistema educativo abierto (Wickens, 1986). Hemos visto que la profesionalidad de los profesores del E/LE

queda mermada dentro de un modelo curricular técnico, aunque éste sea también útil para asentar las bases de estructuras gramaticales.

Hemos visto también que la práctica de la enseñanza del E/LE está guiada no por un cuerpo teórico científico y didáctico para la actuación del docente en el aula, sino por las instrucciones ministeriales y por las prescripciones del programa oficial del E/LE. Hay por lo tanto una relación directa entre el programa oficial acompañado de instrucciones y la acción de los profesores en el aula del E/LE.

3.2.1.3. Análisis y crítica al desarrollo curricular del E/LE en el aula de las escuelas secundarias investigadas.

3.2.1.3.1. Concepto de la lengua y modelo curricular técnico.

A lo largo de esta investigación, hemos constatado que todos los profesores del E/LE parten de una concepción de la lengua como comunicación; y su objetivo principal durante todo el curso es desarrollar y potenciar la comunicación, por lo tanto el habla en los alumnos. También el propio documento de instrucciones ministeriales recomienda el desarrollo de la expresión oral, la espontaneidad y responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje del E/LE (Ngoué, 1983).

Existe sin embargo una inadecuación entre la concepción de la lengua que se tiene como comunicación, y el modelo curricular técnico elegido para el logro de este objetivo básico de la enseñanza de cualquier idioma

extranjero. No puede haber el desarrollo de la competencia comunicativa, de la espontaneidad y responsabilidad por parte de los alumnos desde un enfoque curricular técnico (Stevick, 1982; Estébanez , 1992). Un currículum demasiado técnico impide la comunicación entre profesores y alumnos, entre profesores y administración educativa; hay inhibición de autonomía en la comunicación por parte de los discentes desde un currículum técnico (Hopkins, 1985), que a su vez resulta idóneo para el desarrollo de otras habilidades como comprensión lectora, auditiva. Pero la competencia comunicativa puede lograrse sólo dentro de una concepción curricular de proceso; la responsabilidad, la espontaneidad, la autonomía, se consiguen con un currículum no conductista.

3.2.1.3.2. Contenidos de enseñanza del E/LE.

En términos generales, los contenidos de enseñanza del E/LE en CAMEROUN son muy antiguos; la mayoría de los temas hablan de una España bastante lejana históricamente; no existe aún una actualización de los contenidos de enseñanza. Hace falta cambiar los temas y contenidos de enseñanza del E/LE en todos los niveles.

Otro rasgo de estos contenidos, es que no parten de una evaluación previa de las necesidades e intereses de los alumnos (Rix, 1991); es la administración educativa la encargada de determinar los temas de enseñanza del E/LE, sin la participación del profesorado actual que está impartiendo dichos temas. Desde nuestro punto de vista, cualquier contenido de enseñanza debe siempre partir de los intereses de los alumnos,

máxime aún en la enseñanza de una lengua extranjera donde tanto las experiencias como los intereses de los discentes han de tomarse en cuenta (Richterich y Chancerel, 1977; Rivers, 1978; Sánchez, 1983; Nieto Diez, 1986).

En cuanto al aspecto organizativo de los contenidos, hemos visto desde la práctica que no tienen una clara organización en el sentido estricto del término. El tratamiento de los temas (contenidos) de enseñanza es más bien lineal; los temas se estudian uno tras otro, sin una secuenciación lógica de los mismos. Entre un tema estudiado y otro nuevo, no suele haber una armonía lógica; el inconveniente de este tipo de contenidos lineales, es que ofrece a los alumnos conocimientos estancos; los discentes no pueden establecer relaciones lógicas entre un tema y otro nuevo; esta situación no fomenta la estructuración de los conocimientos en los sujetos que aprenden (Inhelder, 1975). Desde nuestra perspectiva, sugerimos una buena selección de los contenidos teniendo en cuenta a los aprendices, y una secuenciación en espiral de los mismos (Corder, 1973) donde los conocimientos previos se engarzan con los nuevos de manera lógica (Ausubel, 1976). Sobre este tema de organización de los contenidos del E/LE, remitimos a los docentes a nuestro marco de referencia donde hemos tratado ampliamente la secuenciación en espiral, y otros aspectos.

Respecto de las habilidades de la lengua española: audición, habla, lectura y redacción, sufren de un desarrollo desequilibrado; en las diferentes aulas investigadas, se potencia fundamentalmente. "la expresión oral" y "la expresión escrita", si es que se desarrollan realmente como tales. El propio programa oficial del E/LE señala explícitamente el desarrollo sólo de estas dos habilidades de la lengua española. Recomendamos el logro y

potenciación de las cuatro habilidades desde el aula (Álvarez Méndez, 1991) con un buen equilibrio.

Otro tema que no se contempla explícitamente y oficialmente en la enseñanza del E/LE, es el de los aspectos culturales de la lengua española; no se enseña a los alumnos los aspectos culturales del español como el gesto (lenguaje no verbal), los refranes, etc. Hace falta incorporar estos aspectos culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (Soler-Espiauba, 1989; Morenos de los Ríos, 1990). Es importante que el profesor del E/LE identifique las preocupaciones culturales de sus alumnos de cara al idioma que se enseña como el español en este caso. No conviene deslindar la lengua que se enseña de sus dimensiones culturales.

También recomendamos la enseñanza de las funciones comunicativas que no ocupan un lugar importante hasta ahora en la enseñanza del E/LE en los centros investigados; los alumnos necesitan aprender a presentarse, a pedir una información en el aula a un compañero; necesitan igualmente dar una información a otros compañeros de clase. La enseñanza de las funciones comunicativas en las aulas refuerza el desarrollo de la comunicación en los aprendices de una lengua extranjera (Littlewood, 1981).

3.2.1.3.3. Metodología actual de la enseñanza del E/LE en

CAMEROUN.

Respecto de los métodos de enseñanza del E/LE, hemos encontrado

fundamentalmente dos: el método de la gramática y traducción, y el método audio-oral con la técnica de estímulo-respuesta (E-R). Hay un desconocimiento de la variedad metodológica desde la práctica de la enseñanza del E/LE; ello depende a su vez de la falta de preparación de los docentes desde el punto de vista didáctico. El método audiolingüal tiene un inconveniente: es que no ayuda a crear conversaciones nuevas (Parkinson, 1980:350). Se ha de combinar con otros métodos; la enseñanza de cualquier idioma extranjero, requiere el uso de un enfoque múltiple (Prabhu, 1987; Allen, 1987). El uso sólo de dos métodos aplicados a todos los alumnos y en todos los niveles de enseñanza del E/LE no es aconsejable; tampoco el método de gramática y traducción resulta idóneo para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula (el habla como comunicación), ni fomenta la iniciativa personal, es decir la espontaneidad y la autonomía en el aprendizaje (Hopkins, 1985; Estébanez, 1992). Ambos métodos ayudan a desarrollar las estructuras gramaticales básicas y la memorización que es también importante.

Pero ante la precaria situación económica de CAMEROUN que no permite ahora dotar los centros de enseñanza secundarios de los medios modernos de didáctica de lenguas extranjeras como los laboratorios de lenguas, hemos elaborado nosotros mismos un método de enseñanza del E/LE; se trata del método estructuro-funcional. Es un método nuevo en cuanto a su propio planteamiento que lo difiere de otros que dan prioridad a funciones comunicativas y se despreocupan de las estructuras gramaticales, o al menos las sitúan en el segundo plano; lo cual no ocurre con el método estructuro-funcional que aún no está en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras; el método estructuro-funcional es muy activo, se aplica

con grupos de alumnos numerosos; a la vez, implica a todos los alumnos en el aprendizaje del E/LE; los discentes se convierten en pequeños investigadores en el aula, construyendo ellos mismos sus conocimientos con la ayuda del profesor y de los diccionarios, más otros manuales. Este método estructuro-funcional está bien descrito en el marco de referencia para la didáctica aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Recomendamos su lectura en el apartado de métodos de enseñanza desde el currículum crítico.

El método estructuroglobal o audiovisual es recomendable también para la didáctica del español como lengua extranjera en Cameroun; en cualquier caso, es conveniente el uso de una variedad metodológica en la enseñanza de español en Cameroun. Los métodos que aquí se recomiendan son sólo a modo de orientación didáctica; de ninguna manera pretenden ser de uso exclusivo en las aulas del E/LE en Cameroun. El método audiovisual es uno más para obtener resultados superiores a otros sobre todo a lo que se refiere a la lengua hablada (Parkinson, 1980:350). Pero, a la hora de desarrollar otras habilidades de la lengua como la comprensión auditiva, habrá que emplear otro método idóneo a este fin.

Para que el uso del método audiovisual se haga efectivo en la enseñanza del español en las escuelas secundarias de Cameroun, hace falta un apoyo económico a los diferentes centros desde la propia administración educativa camerunesa que podría hacerse ayudar también por el Estado español a través del Instituto Cervantes que ahora se ocupa de la difusión de la lengua y cultura española.

3.2.1.3.4. Tareas del aprendizaje del E/LE.

Hemos observado y notado que las actividades del aprendizaje del E/LE en los centros investigados carecen de una buena estructuración, donde se indica a los alumnos el objetivo de su aprendizaje; muchos aprendices se preguntan: "¿para qué nos van a servir estas actividades?". Los alumnos no ven una relación inmediata entre su aprendizaje del E/LE y su mundo real, social que los rodea. Los alumnos saben que aprenden para preparar exámenes del E/LE; no ven otra finalidad social de su aprendizaje del E/LE.

Como características sobresalientes de estas tareas, podemos señalar que sólo potencian la reproducción de los conocimientos aprendidos en el aula; no son actividades de creatividad personal de los alumnos, partiendo de sus vivencias directas (Rivers, 1978). Este planteamiento de las tareas del aprendizaje del E/LE, es coherente con el currículum técnico que sustenta dichas actividades.

El cambio de enfoque de tareas del aprendizaje, exige a su vez una alternativa que es el modelo de proceso en cuanto a concepción curricular. Pero hemos advertido que un currículum abierto o de proceso no es posible dentro de un sistema educativo cerrado. Sólo un currículum de proceso recoge los intereses y experiencias personales de los aprendices; dentro del currículum abierto, conviene precisar a los alumnos el para qué de la realización de sus tareas del aprendizaje (Mcdowell y Christopher, 1987; Palencia, 1990).

3.2.1.3.5. Materiales de enseñanza.

El tema de los materiales de enseñanza del E/LE en CAMEROUN se plantea aún en términos económicos; muchos docentes del español nos han asegurado que no tienen recursos económicos para la incorporación en su docencia de medios como: el retroproyector, el uso de video en el aula del español, etc...Algunos profesores nos han dicho: "llevamos tres meses sin cobrar nuestro sueldo; estamos entrando en el cuarto mes sin pago".

Los únicos medios que usan son: la pizarra y los libros de textos. El uso de los medios queda condicionado por su contexto socio-económico, que ante una necesidad prioritaria como la educación en el caso de CAMEROUN, puede mejorarse, siempre que desde las autoridades de la política educativa, se conozcan propuestas educativas concretas que hasta ahora escasean en el contexto camerounés.

El hecho que los profesores no cobran su sueldo, es sólo una coyuntura puesto que no siempre los docentes en CAMEROUN se han visto privados de su salario; ante esta situación, las autoridades camerounesas están tomando medidas para que esta situación no se prolongue.

Cualquier propuesta que nosotros hacemos en el marco de este trabajo para mejorar la enseñanza del E/LE en CAMEROUN, debe situarse en dos niveles: existen propuestas que se pueden llevar a cabo a largo plazo dentro de la planificación camerounesa y otras que serían a corto plazo las que se podrían llevar directamente en el aula de L2. Cuando hablemos más adelante de la propuesta de un sistema educativo abierto en CAMEROUN, ello corresponderá a una alternativa a largo plazo; ya que los cambios

educativos en CAMEROUN, no pueden realizarse si no se conocen propuestas encaminadas a mejorar la educación de CAMEROUN.

Desde nuestra perspectiva, queremos sugerir una manera creativa de hacerse de los medios sin tener que suponer un gran gasto económico; una manera de utilizar los medios modernos más baratos en las aulas, es el uso de la Radio (transistor) en las clases del E/LE (McLaughlin, 1987). El profesor del español tiene la posibilidad de captar por ejemplo "Radio Exterior de España" desde CAMEROUN; es una experiencia ya comprobada por nosotros; la tarea consistiría en seleccionar fragmentos de noticias españolas que pueden tener un interés para los alumnos; estos fragmentos de noticias se graban y se traen en el aula del E/LE.

Con este material relativamente barato, los docentes pueden desarrollar al menos: la comprensión auditiva de la lengua española, la entonación y pronunciación del español por los propios nativos que se expresan a través de la Radio Española. También es posible generar una discusión, un debate en el aula, entorno a lo que se ha escuchado y comprendido. Este procedimiento ayudaría mejor al desarrollo de la competencia comunicativa dentro de un curriculum no cerrado.

Otra alternativa sería el uso de cintas grabadas con instrucciones realizadas por el docente, con el fin de posibilitar la ejecución de determinadas tareas u ordenas (Anderson y Lynch, 1988); es una labor barata que el docente puede llevar a cabo con su propia grabadora; Son formas actuales de trabajar por ejemplo la comprensión auditiva en la nueva lengua que se aprende. En este sentido, ambos enfoques curriculares (técnico y crítico) se completan en el E/LE.

Estos dos ejemplos que no son únicos en sí, constituyen una línea suficiente de creatividad personal del profesor en su docencia de idioma extranjero.

3.2.1.3.6. Función de la evaluación del E/LE en CAMEROUN.

La evaluación para muchos docentes de los centros escolares investigados en CAMEROUN, consiste en un examen que sirve para comprobar el nivel de conocimientos que los alumnos han conseguido respecto de la lengua española. Evaluar es examinar.

Los alumnos son los únicos sujetos de la evaluación, y la lengua española el único objeto de la evaluación. Estamos ante una concepción muy reduccionista de la tarea evaluadora; ya que lo único que se pretende medir, son más bien los conocimientos que los aprendices tienen de la nueva lengua que están estudiando.

Desde nuestro punto de vista, la evaluación de una lengua extranjera debe referirse a todo el proceso educativo y todo el currículum (Álvarez Méndez, 1987; Stenhouse, 1991). Cuando decimos que la evaluación del E/LE debe referirse a todo el currículum, queremos aludir conscientemente a aspectos curriculares como: los objetivos del curso del profesor, los contenidos seleccionados, los diferentes métodos empleados más técnicas de enseñanza, las tareas del aprendizaje y los medios usados, todos estos elementos han de ser objeto de evaluación por el profesor; no sólo un alumno es sujeto de evaluación, sino también su propio docente. Un buen profesor ha de permitir que sus discentes evalúen también su labor docente.

Referida al alumno, la evaluación es para nosotros un momento clave en el que el discente aprende (Fernández Pérez, 1988) a comunicar en la segunda lengua dicho así, evaluar es brindar al alumno una buena oportunidad de realizar su aprendizaje del E/LE. El alumno adquiere mayor protagonismo en este tipo de aprendizaje mediante la tarea evaluadora. La evaluación ha de ser una actividad crítica del aprendizaje (Álvarez Méndez, 1993:28), y no sólo memorística.

Un profesor que evalúa a un alumno, lo que hace es en definitiva investigar más bien el aprendizaje de su discípulo; ya que la meta última de la enseñanza es la formación del sujeto.

Este enfoque de la evaluación que potencia la formación del hombre, sólo es posible dentro de un currículum de proceso, y no de objetivos. Una vez hecha este análisis y crítica de la función de la evaluación en CAMEROUN, nos interesa detenernos un momento en la problemática actual de los profesores del E/LE desde la práctica.

3.2.1.3.7. Sugerencias a los problemas de los profesores del E/LE desde la práctica.

El problema mayor que destacan los profesores del E/LE, es el gran número de los alumnos en las clases. Los docentes dicen estar desbordados por el alumnado que tienen por aula (100).

Ante este problema, sugerimos el uso en clase del método estructuro-funcional; este método permite trabajar con los alumnos en grupos

pequeños. El método consiste en dividir la clase en diez grupos de diez alumnos; a continuación la clase toma cuerpo de un taller de aprendizaje del E/LE, donde el tema objeto de investigación en el aula por parte de los aprendices arranca de los intereses de los discentes; por ejemplo, un posible tema de interés para los alumnos sería: "LA ESCUELA"; ante este tema, el profesor reparte las tareas de indagación a cada grupo. Un grupo se encarga de buscar sólo todos los posibles sustantivos relacionados con la ESCUELA; otro grupo de alumnos investiga adjetivos, otro indaga los posibles adverbios, otro busca los verbos y expresiones aplicables en el ámbito de la ESCUELA.

Toda esta indagación en el aula por los alumnos, se hace con la ayuda del profesor que está allí para intervenir, aclarar dudas, solucionar alguna dificultad de proceso del aprendizaje que se plantea a los discentes. El profesor ayuda a crear un clima de aprendizaje, y son los alumnos los protagonistas de su aprendizaje; este método obliga el uso de los diccionarios y otros posibles manuales que pueden facilitar el desarrollo del trabajo de los alumnos; hay también una implicación total de cada alumno mediante este método, de cara a las tareas indagadoras que realizan en el aula.

Cuando todos los grupos hayan terminado de trabajar, el siguiente paso, es la puesta en común de los hallazgos de cada grupo; en cada grupo, existe un portavoz para comunicar oralmente a los demás grupos sus resultados; y así sucesivamente.

A partir del material creado o más bien elaborado entre alumnos y profesor, los propios aprendices van creando nuevas oraciones para entablar la comunicación, basándose en sus propios hallazgos hechos en

clase con la ayuda del profesor.

El método estructuro-funcional permite el desarrollo de la competencia comunicativa, entre otras cosas: la expresión oral, la expresión escrita ya que los alumnos se enfrentan con la necesidad de expresarse también por escrito; fomenta también la autonomía, espontaneidad y responsabilidad en el aprendizaje.

El único problema o inconveniente de este método, como pasa con todos los demás métodos, es que plantea una cuestión de espacio en el aula para trabajar con diez grupos de diez alumnos; para ello hace falta aulas bastante grandes que a su vez plantean otro asunto de organización escolar.

Sabemos por experiencia que cualquier innovación educativa, va siempre seguida de cambios sustanciales en los aspectos que afectan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar (Havelock y Huberman, 1980). Una innovación educativa es la solución de un problema, pero al mismo tiempo arrastra otro problema a subsanar; así entendemos un acto innovador en cualquier aspecto de la enseñanza. Por esto mismo, introducir un nuevo método de enseñanza del E/LE en el aula, no deja indiferente el tema de la organización escolar que es cardinal para todo aquello que ocurre en clase. Esta propuesta metodológica es aplicable en determinados liceos que hemos visitado; algunos de ellos tienen aulas grandes donde caben diez grupos de diez alumnos.

En cuanto al segundo problema encontrado en la práctica sobre el saber pedagógico y el saber hacer pedagógico, sugerimos su tratamiento mediante la formación inicial y permanente del profesorado; hace falta una institucionalización también de la formación permanente del profesorado

como la formación inicial lo es (Imbernón, 1989). Se trata de proporcionar a los docentes una preparación en lingüística aplicada y en conocimientos psicopedagógicos para la actuación en las aulas del E/LE. Desde esta formación inicial y permanente del profesorado, la Didáctica se encargaría de ofrecer el abanico de métodos, técnicas y enfoques de enseñanza del E/LE. Hemos visto que la tónica general de los profesores era: de no saber cómo abordar un texto literario en el aula del E/LE, para ello, sugerimos el uso del método hermeneútico en el aula del E/LE.

El tercer problema de la enseñanza del E/LE se refiere a la desmotivación actual de los alumnos frente al aprendizaje del español; la razón de esta desmotivación es que los contenidos son impuestos desde arriba; no parten de los intereses y experiencias de los alumnos (Sánchez, 1983; Nunan, 1988); otra característica de estos contenidos, es que son muy desfasados, no son temas actuales de España; al mismo tiempo los textos de enseñanza del E/LE resultan difíciles de comprensión para determinados niveles de enseñanza.

Hace falta tener en cuenta los intereses y experiencias de los alumnos, en el momento de elaborar su currículum de enseñanza del E/LE; los alumnos están desmotivados porque no se percatan de la relación que existe entre su aprendizaje del E/LE y su instrumentalidad social inmediata.

En cuanto al cuarto problema del uso de los medios modernos en el aula, ya hemos anticipado una vía menos costosa económicamente para ir resolviendo este asunto, merced a la propia creatividad del profesorado; ya indicamos algunos ejemplos concretos en el aula, de esta creatividad.

El último problema es el divorcio entre la enseñanza y la investigación

de la misma en el aula; las razones de este divorcio se explican por la presencia de un currículum técnico y por la falta de autonomía profesional que tienen los profesores del E/LE para actuar en sus aulas. Hace falta devolver a los docentes del español, su autonomía profesional mediante un cambio de sistema educativo de centralización del currículum hacia un sistema abierto para que los profesores asumen su responsabilidad como profesionales uniendo la investigación a su docencia (Álvarez Méndez, 1985; Hopkins, 1985; Stenhouse, 1991).

4. CONCLUSIONES.

Los profesores del E/LE en CAMEROUN no tienen una formación científica desde la universidad y Escuela Normal Superior en: Didáctica Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso, se trata del español; la formación en Didáctica del E/LE de los futuros docentes se hace imprescindible para una buena actuación pedagógica en el aula. Hace falta también una formación de futuros profesores en lingüística aplicada y en psicología del aprendizaje de lenguas extranjeras.

La formación inicial de los profesores del E/LE necesita una explicitación de un modelo curricular oficial que justifica la preparación actual de los docentes; este modelo curricular de formación docente, aún no existe oficialmente desde la E.N.S.. Este trabajo ofrece una línea orientadora de un modelo curricular de formación de profesores del E/LE.

Por otra parte, el acceso a la Escuela Normal Superior y universidad para aprender a ser maestro del E/LE, debe exigir un buen nivel de dominio de los conocimientos básicos del E/LE impartidos en E.G.B., BUP y bachillerato.

Los profesores del E/LE en CAMEROUN, no tienen una preparación profesional ni un marco de referencia que sirva de apoyo para su actuación didáctica en el aula; es decir la práctica de enseñanza del E/LE en CAMEROUN no está guiada por un cuerpo teórico científico; sino que la actuación de los profesores en las aulas investigadas, está orientada por las instrucciones ministeriales y por la especificación de los contenidos (temas)

y tareas a desarrollar en clase. Desde la misma práctica de enseñanza del E/LE, hay un desconocimiento por parte de los docentes de los métodos y técnicas de enseñanza de un idioma extranjero; este desconocimiento se explica por su falta de preparación pedagógica a partir de las instituciones encargadas de la preparación de profesores del E/LE. Hace falta por lo tanto un marco teórico que oriente la actuación didáctica de los profesores del E/LE.

La enseñanza y la formación de profesores del E/LE debe entenderse sólo desde las teorías curriculares que les den sentido; es decir, tanto los contenidos como los métodos, las tareas de enseñanza y la evaluación del E/LE, han de enmarcarse en determinadas concepciones de enseñanza.

El currículum técnico aún siendo útil para el desarrollo de la competencia gramatical, no es adecuado para el desarrollo de la comunicación en el aula del E/LE; sugerimos un currículum de proceso centrado en el alumno; pero a su vez este enfoque curricular de proceso requiere un cambio de sistema educativo centralizado, hacia un sistema educativo abierto que devuelva a los docentes la autonomía profesional en cuanto a la elaboración de los currícula partiendo de las características y necesidades de los alumnos.

El logro de la autonomía, espontaneidad, responsabilidad en el aprendizaje, no es posible dentro de un enfoque curricular técnico (centralizado). Estos valores son posibles sólo desde un currículum no centralizado, con fundamentos sociológicos y antropológicos que atienden a las dimensiones humanas de los sujetos.

También conviene reseñar que los contenidos de enseñanza del E/LE

han de estar relacionados con los intereses y expectativas de los alumnos; precisa también actualizarlos, por lo que es necesario una reelaboración del programa oficial del E/LE.

Hace falta igualmente el uso de una variedad metodológica en la didáctica del E/LE; el método de gramática y traducción no favorece, no potencia la comunicación, es decir la competencia comunicativa en el aula.

Las prácticas de enseñanza del E/LE, se hacen necesarias para los alumnos profesores en formación; éstas deben ayudar a los futuros docentes a relacionar los conocimientos teóricos aprendidos con la práctica educativa.

El apoyo económico a los centros escolares se hace necesario, contando con la cooperación cultural que existe entre España y Cameroun.

Hace falta también un cuerpo del profesorado preparado profesionalmente para impartir clases de Didáctica Aplicada y de lingüística Aplicada.

Los alumnos profesores en formación necesitan tener también una documentación mínima donde se recogen algunas teorías de su actuación en el aula.

Es necesario también la creación de un Departamento Didáctico para llevar a la práctica la formación pedagógica de los docentes del E/LE y de las demás disciplinas a impartir en Cameroun.

La práctica de enseñanza del E/LE, no debe separarse de la investigación en el aula.

Recomendamos una institucionalización de la formación permanente

desde la propia práctica, para que los docentes en ejercicio tengan también una formación psicopedagógica y lingüística que les sirva de fundamento científico, cimiento para su acción en el aula.

Como posible línea de investigación futura, sería interesante investigar: ¿Cómo los alumnos de CAMEROUN realizan su aprendizaje de un idioma extranjero?; es decir: ¿qué es lo que favorece o desfavorece el aprendizaje de un idioma extranjero en el contexto camerounés?.

ANEXO.

GUIÓN DE LAS PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS.

A/ Sobre su formación recibida desde la E.N.S.

1. ¿Cuál es su opinión sobre su experiencia como antiguo alumno de la E.N.S.? ¿Qué piensa Vd de los conocimientos aprendidos desde la E.N.S. respecto de su práctica de enseñanza del E/LE?.
2. ¿Nos puede hablar Vd de los componentes de los contenidos de su formación en la E.N.S.?
3. ¿Existe en vuestra formación un interés sobre vuestro saber pedagógico y saber hacer pedagógico? En otras palabras, ¿la Didáctica forma parte de vuestro programa de formación como profesores del E/LE?.

B/ Concepto de la lengua de los profesores.

1. ¿Por qué es importante el desarrollo del habla en el aula y no otra habilidad?.
2. ¿Piensa Vd que estáis preparados adecuadamente desde la E.N.S para enseñar E/LE?.

C/ Evaluación del E/LE.

1. ¿Qué es evaluar?.
2. ¿Cómo evalúan ustedes?.
3. ¿Para qué sirve la evaluación?.

D/ Metodología de enseñanza.

1. ¿Cómo desarrolla Vd sus clases del E/LE?.

E/ Investigación en el aula del E/LE.

1. ¿Suele Vd utilizar la investigación en su aula, como medio para mejorar su práctica?.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Abernot, Y. (1988). Les méthodes d'évaluation scolaire. Paris: Bordas.

Alcaraz Varó et al (1993). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas. Madrid: Ediciones Rialp.

Allen, E.D. y Rebecca, M.V. (1972). Modern Language Classroom Techniques. A hard book.

Allen, J.B.P. (1987). "Gramática pedagógica". En: Álvarez Méndez et al (1987). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid: AKAL.

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1988). Método de estudio. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Álvarez Méndez, J.M. (1985). Didáctica, Currículo y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas. Barcelona: Alamex.

Álvarez Méndez, J.M. (1987). "Lingüística y pedagogía: Aproximación al punto de vista interdisciplinado". En: Álvarez Méndez, J. M. et al (1987). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Madrid: AKAL.

Álvarez Méndez, J.M. (1991). "La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico". En: Comunicación, Lenguaje y Educación (1991).

Álvarez Méndez, J.M. (1993). "El alumnado. La evaluación como actividad crítica". En: Cuadernos de pedagogía, N° 219, pp. 28-30, 1993.

Anderson, A. and Lynch, T. (1988). Listening. Oxford University Press.

Anderson, Ch. and Urquhart, A.H. (1984). Reading in foreign language. London y New York: Longman.

Asher, J. (1981). "The extencion of second language learning in american schools: an intervention model ". En: H. Winitz (ed), The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction. Rowley, Mass: Newbury House.

Atienza Merino, J.L. (1992). "Propuesta B: Francés". En : Propuestas de secuencia. Lenguas extranjeras. (1992). MEC. Madrid: Escuela Española.

Ausubel, D.P. (1976). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Aznar, F. (1990). España Medieval Musulmanes, Judios y Cristianos. España: Grupo Anaya. Biblioteca de El Sol.

Barberá, V. (1989). La planificación de los objetivos en el diseño curricular del centro. Madrid: Escuela Española.

Barcelona Sanchez, A. (1990) "Estudio constrativo de elevación en inglés y en español". En: Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Vigo, 2,3, y 4 Mayo 90.

Barry Tomalin (1986). Video, T.V. and Radio in the English class. London: Macmillan Publishers Ltd.

Bautista, A.G.V. (1989). "El uso de los medios desde los modelos curriculares". En: Comunicación, Lenguaje y Educación.

Benedito Antolí, V. (1987). Aproximación a la Didáctica. Barcelona: P.P.V.

Bereta, A. (1990) "Who Should evaluate L2 programmes?". En: Brumfit y Mitch, R. (1990). Research in the language classroom. Modern Publications in association with the British Council.

Bestard Monroig y Pérez Martín (1992). La Didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos. Madrid: Editorial Síntesis.

Birgit Harley et al (1990). The developpment of second language proficiency. Cambridge University Press.

Bloom, B. (1975). Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel.

Bogdan,R. y Taylor, S.J. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Bordón, T. (1991) "Evaluación de la lengua hablada". En: III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera. Madrid: Ministerio de Cultura.

Brady, S. (1990) "El uso del video en la enseñanza de los idiomas". En: Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. Vigo, 2, 3, y 4 de Mayo de 1990.

Brumfit, C. y Rosamond, (1990) "The language classroom as a focus for research". En: Brumfit, C. y Rosamond, (1990). Research in the language classroom. Elt. Document 133. Modern English Publications in association with the British Council.

- Buissac, Paul (1973). La mesure des gentes. Mouton.
- Byrne, D. (1976). Teaching Oral English. England: Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Basic of Communicative Approaches to second language teaching and testing. Applied linguistic, I.
- Canale, M. (1983). "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy".
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martinez Roca.
- Carrasco, B. J. (1991). Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- Carrol, B. (1981). Testing Communicative Performance. Oxford: Pergamon.
- Carson, D. (1990). Language Policy across the curriculum (language and education); I Ed. Multilingual Matters.
- Casado Velarde, M. (1991). Lenguaje y cultura. Madrid: Editorial Síntesis.
- Claus, E. (1984). Learner Language and Language Learning. England: Multilingual Matters LTD.
- Contreras, Domingo, J. (1987). " De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". En: Revista de Educación, N° 282.
- Cook, T.D. y Reichardt (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Madrid: Morata.

Corder, S.P. (1973). Introducing Applied linguistics. Great Britain: Peguin Books.

Cross, D. (1991). A practical hard book of language teaching. London: Cassell.

Cumming, A. (1990). "Epertise in evaluating second language compositions". In : language testing, n° 1, Vol. 7.

Curran, C.A. (1976). Counseling learning in Second languages. Apple River, III. Apple River Press.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: Mass The M. I. T. Press.

Dean Brown James (1989). "Language program evaluation: a Synthesis of existing possibilities". En: Keith, J.R. (1989). The Second language Curriculum. Cambridge University Press.

Di Prietro, R. (1987). Strategic Interaction. Cambridge University Press.

Eisner, E.W. (1969). "Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum".

Eisner, E. (1981). The methodology of cualitative evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism. Stanford: University, Unpublish.

Ek y Alexander, L.G. (1975). Threshold Level English. Council of Europe. Modern Languages Project. Oxford: Pergamon.

Ek Van (1976). The Threshold Level For Modern Language

Learning in Schools. The Council of Europe. London: Longman.

Ek, Van (1977). The Threshold Level for Modern language learning in Schools. London: Longman.

Ek, J.V. et al (1980). Systems development in adult language learning. Council of Europe. Modern language project. Oxford Pergamon Press.

Elli S, R. y Tomlinson (1980). Teaching Secondary english. A guide to the teaching of English as a second language. London: Longman.

Estebanez, E. (1992). "Un modelo pedagógico en la enseñanza de Inglés". En: Revista Interuniversitaria de formación, N° 15 sept/diciembre 92.

Fermín, M. (1971). La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Buenos Aires: Editorial Kape Lusz.

Fernández López (1983). Didáctica de la gramática. Madrid: Narcea.

Fernández López (1991). "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto". En: Cable: Revista de Didáctica del E/LE, N° 7, pp.14-16.

Fernández Pérez, M. et al (1977). Didáctica II: programación, métodos y evaluación. Madrid: UNED.

Fernández Pérez, M. (1986). Evaluación y Cambio Educativo. Madrid: Morata.

Fernández Pérez, M. (1988). La profesionalización del docente.

Madrid: Editorial Escuela Española.

Fernández Pérez, M. (1990). "Método de la enseñanza universitaria". Universidad Complutense de Madrid. (Ponencia de Alicante 8 y 9 de Mayo 1990, no publicada).

Fernández Pérez, M. (1994). Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Fernández Pérez, M. y Gimeno, Sacristán, J. (1980). La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española. Madrid: Ministerios Universidades e investigación. Secretaria general Técnica. Gabinete de Asuntos Generales. Publicaciones.

Friedman, M. y Rowls, M. (1980) Teaching reading thinking skills. London: Longman.

Gadamer, H.G. (1977). Verdad y método. Salamanca. Ediciones Sígueme (traducción). Título original: Wahrheit und methode. Tübingen, 1975 (4ª ed).

Gail, E. y Sinclair, B. (1989). Learning to learn English. Cambridge University Press.

Garrido, F.J. (1989). Normativa lingüística y didáctica de la lengua en Galicia. Tomo 1. Tesis Doctoral no publicada en la Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Geddes, M. (1988). How to listen. England: B.B.C. English, by Radio and T.V.

Genouvrier, E. y Petard (1970). Linguistique et enseignement du

français. Paris: Larousse.

Gimeno Sacristán, J. (1985). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: 3ª ed Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1986). La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia. Madrid: 4ª ed Morata.

Gimeno Sacristán, T. (1993). "El profesorado". En: Cuadernos de pedagogía, N° 219, pp.22-25, NOV. 1993.

Gimeno, S.J. y Pérez Gómez (1989; 3ª ed). La enseñanza: Su teoría y su práctica. Madrid: AKAL.

Goffic, P. Le. y Fuchs, C. (1975). Initiation aux problèmes des linguistiques contemporains. Paris: Hachette.

Goodman, K. (1973). "Psycholinguistics Universals in the reading process". En: Smith, S. (1973). Psycholinguistics and reading. Toronto: Holt.

Gottagno, C. (1976). The Common Sense of Teaching foreign language. New York: Educational Solutions.

Green, P.S. (1991). "Foreign language curricula: Secondary Schools". En: Arich Lewy (1991). The International Enciclopedia of Curriculum. Advanced in Education. Pergamon Press.

Gude, Kathy (1985). Practice tests form proficiency. London: Denmark House.

Harmer, J. (1987). Teaching and learning grammar. England: Longman.

Harris, D. (1980). "The purpose of testing". En: Byrne, D. (1980). English Teaching perspectives. England: Longman.

Havelock, R.G. y Huberman, A.M. (1980). Innovación y problemas de la educación. Paris: Unesco.

Hemmingsen, J. (1984). Teorías y métodos en la ciencia de la educación. Barcelona: Herder.

Hernanz, L.M. y Brucart, J.M. (1987). La sintaxis. Barcelona: Editorial Crítica.

Hernández, F. y Maria Sancho, J. (1993). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Paidós.

Hoeben, J.G. y Wijnand, T. (1990). "Evaluation of Educational programmes: State of the art in the NETHERLAND". Rion, Institute for Educational Research.

Holec, H. (1985). "On autonomy: Some elementary concepts". En: Riley Philip (ed). Discourse and learning. London: Longman.

Hopkins, D. (1985). A teacher's guide to classroom research. England: Open University Press.

Hudson, R.A. (1981). La sociolingüística. Barcelona: Anagrama.

Hymes, D. (1967). " Models of the interaction of language and social settings". In: Journal of social Issues.

Hymes, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory". En: Ramira, H. e Ingram, I (eds) (1971). Language acquisition Models methods. London Academic Press.

Imbernon, F. (1989). La formación del profesorado. Barcelona: LAIA.

Inhelder, B. et al (1975). Aprendizaje y estructuras de conocimiento. Madrid: Morata.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: LAERTES.

Ken, J. (1982). Simulations in language teaching. London: Cambridge University Press.

Kirsten Claus, E. Y Robert, P. (1984). Learner language and language learning. England: Multilingual Matters Ltd.

Knight, Ben (1992). "Assessing Skills a Works hop for teaching development". En: ELT. Journal; vol 46/3.

Lapesa, R. (1980). Historia de la lengua española. Madrid: Gredos.

Lapking Sharon et al (1993). "French Proficiency tests in Canada". En: LTV: Language testing update. Issue 13-Spring 1993. Editors: Clapham, C. y Wall, D. International language testing Association official. News letter.

Larsen, Freeman, D. (1986). Techniques and principles in language teaching. London: Oxford University Press.

Littlewood, W. (1981). Communicative language teaching. Cambridge University Press.

Livingstone, C. (1983). Role play in language learning. England: Longman.

López Barajas, E. (1988). Fundamentos de Metodología Científica. Madrid: UNED.

López Valero, A. (1987). "Idioma extranjero". En: Revista de pedagogía: La Escuela en Acción; Vol IX, pp. 35-42.

Mager, R.F. (1974). Formulación operativa de objetivos didácticos. Madrid: Marova.

Mager, R.F. (1990). Measuring instructional results. Great Britain; Kogan Page. Second Edition.

Mallo, A. et al (1974). Enciclopedia de la Didáctica Aplicada. Barcelona: Editorial Labor.

Martinet, A. (1970). La linguistique synchronique. Paris: PVF.

Martinet, A. (1993). Función y Dinámica de las lenguas. Madrid: Gredos.

Martínez Rebollo, A. y Valcárcel Pérez, M. (1992). "Propuestas A: Francés-Inglés". En : Propuestas de secuencia. Lenguas extranjeras. MEC. Madrid : Escuela española.

Materi et al (1987). Cómo evaluar por objetivos. Madrid: Editorial El Ateneo.

Mary and Brumfit, C. (1983). The functional-notion Approach. From theory to practice. Oxford University.

McDowell, J. y Hart Christopher (1987). Listening plus. Great Britain: Edward Arnold.

McLaughlin, B. (1987). Theories of Second language learning.

Edward Arnorld.

Ministère de l'Information et de la Culture. L'essentiel sur le Cameroun. (s.p.i.)

Mogens, J. (1990). "Evaluations: Limiting the Damage Done". The Danish Institute for Educational Research. En: Council of Europe. The evaluation of Educational programmes: Methods, uses and Benefits. Edited by the Scottish Council for Research in Education.

Monés Jordi (1988). "Modelos pedagógicos". En: Enciclopedia práctica de pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta. Vol 2.

Moorwood, H. (1978). Selections from modern English teacher. England: Longman.

Moreno de los Ríos, B. (1991). Buscando España. Madrid: Ministerio de Cultura.

Morion, E. (1992). "Modelos lingüísticos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: La enseñanza-aprendizaje del sistema fonológico del inglés en Hispano hablantes". En: Arzamendi, J. y Feli, E. (1992). Bilingüismo y adquisición de lenguas. Actas IX Congreso Nacional de A.E.S.L.A. Servicio Edit: Universidad del País Vasco.

Moskowitz (1982). "Self-confidence through self-disclosure: the pursuit of meaning communication". In: Humanistic approaches: an emperical view. The British Council Libraries.

Ndam, N. A. (1978). "Programme d'Espagnol". Mineduc. Yaoundé.

Ngoué (1983). "Instructions Ministerielles". N° 234 D/60/MINEDUC/SG/I.G.P./.

Nieto Díez, Jesús (1986). Cómo iniciar un tema ante los alumnos. España: Editorial Marfil.

Nunan, D. (1988). Syllabus Design. Oxford University Press.

O'Neill, R. (1970). English in situations. London: Oxford University Press.

Ortega, O.J. (1991). "Gramática y Comunicación". En: III Jornadas Internacionales del Español como lengua extranjera. Madrid: Ministerio de Cultura.

Palencia, Ramón (1990). Te toca a tí. Madrid: Ministerio de Cultura.

Parkinson de Sanz, S. (1980). La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica. Madrid: Editorial Empeño 14.

Pérez Gómez, A. (1989). "Modelos contemporáneos de evaluación". En : Jimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989). *La enseñanza : Su teoría y su práctica*. Madrid : Akal.

Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Ginebra: Editions Gonthier.

Piaget, J. (1976). To understand is to invent. The future of education. Peguin Books.

Piaget, J. (1978). "La educación por la acción". En Palacios, J. (1987). La cuestión escolar. Barcelona: Laia.

Prabhu, N.S. (1987). Second language pedagogy. Oxford University.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. England: Oxford University.

Reina, J. et al (1992). Proyecto curricular de Educación Primaria: Qué, Cómo, Cuándo enseñar y evaluar. Madrid: Escuela Española.

Reis, C. (1985). Fundamentos y Técnicas del análisis literario. Madrid: Gredos.

Revell, J. (1979). Teaching techniques for Communicative english. London: Macmillan.

Richterich y Chancerel (1977). Identifying the needs of Adults Learning a Foreign language Council of Europe. Pergamon Press.

Rivers, W.M. y Temperley, M. (1978). A practical guide to the teaching of english. Oxford University.

Rix, R. (1991). "Actividades comunicativas sobre un tema cultural: los carnavales". En: III Jornadas Internacionales del Español como lengua extranjera. Madrid: Ministerio de Cultura.

Rogers, C. (1982). Libertad y creatividad en educación. Paidós.

Rosamond, M. (1988). Communicative language teaching. Impractice. England: CILT.

Sánchez, A. (1983). Una metodología de la lengua oral. Madrid: Escuela Española.

Sanchez Pérez, A. (1982). La enseñanza de idiomas: principios, problemas y métodos. Barcelona: Hora.

Sancho, J.M. (1990). Los profesores y el currículum. Barcelona: Horsori - Segunda edición.

Santos Guerra, M.A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Madrid:

AKAL.

Sanz, N. (1991). "Cultura y Culturas en la clase del E/LE". Octubre 91 Ávila. (Ponencia no publicada).

Sapir, E. (1966; 3ª ed). El Lenguaje. Introducción al estudio del habla. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Scriven, M. (1967). "The methodology of evaluation". In : R.W. Tyler et al. Perspectives of Curriculum evaluation. Area monograph on curriculum nº 1, Chicago, Rand Mc Nally.

Schachter, J. "Communicative Competence Revisited". IN: Birgit, H. et al (1990). The Development of Second Language Proficiency. University Press.

Silés, A.J. (1992). Didáctica del español para extranjeros. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino.

Skinner, B.F. (1953). Science and human behavior. Mac Millan. Nueva York.

Smith, F. (1973). Psycholinguistics and reading. Toronto: Holt.

Soler-Espiauba, D. (1989). "La comunicación no verbal". En: Cable: Revista de Didáctica del español como lengua extranjera, Nº 3. Abril 1989. pp.33-36.

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

Stevick, E.W. (1982). "Humanish". In: Humanistic approaches: an emperical view. The Britich Council Libraries 1982.

Stubbes, M (1983). Discourse Analysis: The sociolinguistic analysis of natural language. Chicago University.

Taba, H. (1974). Elaboración del currículum. Buenos Aires; Troquel.

Taba, H. (1980). Elaboración del currículum. Teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel.

Tama, B.V. (1993). "Situación de la enseñanza del español en el África subsahariana". En: Actas del I Congreso Internacional del español. Madrid: Collección Biblioteca pedagógica.

Terhart, E. (1987) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿ Qué es lo que forma en la formación del profesorado?". En : Revista de Educación, nº 284, pp. 133-140, Sept-Diciembre 1987.

Tolosana, C.L. (1980). Invitación a la antropología cultural de España. Madrid: AKAL.

Tyler, R.W. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Vav Els, T. et al (1984). Applied linguistics and the learning and teaching of Foreign language. U.S.A. EDWARD ARNOLD.

Vázquez, M. (1986). "Vientos de renovación". En: Pissav et al (1986). 300 millones. Paris: Nathan.

Vygotski, L.S. (1977). Lenguaje y Pensamiento. Buenos Aires: La pléyade.

Wallon, H. (1978). "Dialéctica y Educación". En: Palacios, J. (1978). La Cuestión Escolar. Barcelona: LAIA.

Wheeler, D.K. (1976). El desarrollo del Currículum escolar. Madrid: Santillana.

Wickens, D. (1986). "La teoría piagetiana como un modelo para sistemas de educación abiertos". En: SCHWEBEL, M. y Raph, J. (1986). Piaget en el aula. Buenos Aires: Editorial Abril.

Widdowson, H.E. (1979). Explorations in Applied Linguistics. Oxford University.

Widdowson, H.W. (1986). "Design principles for Communicative grammar". In: ELT. Document: 124. The practice of communicative teaching. Oxford: British Council.

Woods, P. (1989). La Escuela por Dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: M.E.C./Paidós.