

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE ALEMÁN

Elisabeth Verena AIGNESBER SCHOLZ (EOI El Ejido)

“The morality of art consists in the perfect use of an imperfect medium.”

Oscar Wilde: *The Picture of Dorian Gray* (1891).¹

La Junta de Andalucía apuesta fuertemente por la integración de las Nuevas Tecnologías en la enseñanza, lo que se manifiesta principalmente en la creación de centros TIC y DIG, que disponen de un ordenador para cada dos alumnas o alumnos y realizan toda la gestión del centro a través de los equipos informáticos. Ya que nuestra EOI de El Ejido se encuentra en un edificio con 500 ordenadores y desde el año 2003 sin aulas tradicionales, nos vemos obligadas/os a utilizar los nuevos medios y a cambiar nuestra forma de enseñanza. A continuación expondré brevemente:

- los objetivos de nuestra enseñanza de idiomas en el marco de las EEOOI,
- las posibilidades que veo yo personalmente para la enseñanza con equipos informáticos instalados en mesas fijas y el sistema Guadalinux,
- y las ventajas y desventajas que estamos experimentando en nuestro trabajo diario.

En la enseñanza usamos los medios de todo tipo para dos objetivos principales: sirven en clase para transmitir la información, y para realizar las actividades en el aula (Lehrmittel) y ayudan al alumnado en su proceso de aprendizaje, tanto en el aula como fuera, para facilitarle su tarea (Lernmittel).

Consideramos como fundamental la concepción actual que se tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la transmisión de un idioma no se realiza en un entorno vacío, sino se desarrolla en un contexto cultural y con personas que deben encajar sus nuevos conocimientos en sus esquemas ya creados. No se limita a la transmisión de objetivos pragmáticos (las cuatro destrezas) y cognitivos (vocabulario y reglas de léxico, gramaticales, etc.), sino que los conocimientos culturales que lo rodean y que lo han creado, forman parte del proceso y tienen gran importancia: para qué me sirve saber cómo se dice “buenos días” en japonés, si no sé cómo comportarme en este

contexto: ¿Se da la mano? ¿A qué distancia me coloco? ¿Hago lo mismo con hombres y mujeres de todas las edades? Y - por último- , enseñamos también valores al tener objetivos afectivos: necesitamos cuestionar tópicos y prejuicios relacionados con “el otro”.

Generalmente se considera el proceso de aprendizaje en cuatro pasos:

1. observación (una fase de motivación, preparación con ayudas de vocabulario, estructuras, de contenido, lectura o audición, control de comprensión y revisión)
2. análisis (consideración de fenómenos aislados: palabras, estructuras, búsqueda de las reglas)
3. experimentación (ejercicios de aplicación)
4. uso en otros contextos o presentación de los resultados en otra forma, donde incluiría también la evaluación y la autoevaluación.

Dicho esto vamos a ver en qué tareas nos puede servir el ordenador para facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza. Nuestra situación concreta difiere fundamentalmente de otras escuelas, ya que compartimos centro con un IES integrado en la red de centros TIC y DIG de la Junta de Andalucía. Voy a explicar brevemente lo que significa esto para nosotros. La Junta de Andalucía tiene como objetivo facilitar el uso del ordenador a todo su alumnado en la enseñanza obligatoria. Con este objetivo ha creado centros escolares que disponen de un ordenador para cada dos alumnos/as. La instalación se ha realizado en las aulas existentes, los ordenadores se encuentran en mesas grandes, el monitor siempre entre dos personas para que se puede utilizar indistintamente, el mobiliario ya no es móvil, sino fijo. El alumnado se encuentra sentado en filas mirando hacia la pizarra. Por lo tanto nos encontramos otra vez en una disposición centrada en el enseñante, con dificultades para cualquier otra actividad que necesitaría una disposición diferente del mobiliario.

Ahora están todas las aulas llenas de ordenadores, no se dispone de biblioteca o sala de estudio o de autoaprendizaje en espacio distinto. Lo único que podemos ofrecer al alumnado fuera de su horario de clase es – igualmente- sentarse en un aula llena de ordenadores para estudiar en silencio, con o sin ordenador.

No estamos discutiendo aquí la utilidad de la informática para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se conocen enseñanzas a distancia a través de las nuevas tecnologías, como las está realizando la Universitat Oberta de Catalunya ⁱⁱ con un programa de tres cursos para inglés. Sin embargo sus objetivos se centran en el aprendizaje de las destrezas de lectura y escritura, a diferencia de nuestras Escuelas, en las que insistimos mucho en la comunicación oral. Parece obvio que el ordenador y sus tipos de tareas se prestan para el lenguaje escrito e incluso para la comprensión oral. Sin embargo – hasta ahora - no permite una comunicación real y por lo tanto ninguna tarea para practicar la producción oral.

1. EL ORDENADOR COMO FACTOR MOTIVADOR PARA EL ALUMNADO Y EL PROFESORADO

Generalmente se observa una gran curiosidad para todo lo relacionado con las nuevas tecnologías y esta actitud puede favorecer el aprendizaje y la enseñanza, siempre que se use como una herramienta más y se adapte a las necesidades reales de los procesos. Debemos tener en cuenta los diferentes tipos de personas, sus formas de estudiar y aprender, de organizar sus conocimientos adquiridos, sus experiencias previas y su disponibilidad de tiempo y de atención. Hasta ahora todo el alumnado acude a clase con un bolígrafo y un cuaderno, normalmente usamos un libro de texto y un diccionario. Las notas se toman manuscritas y los deberes se hacen y se entregan en papel. Cuando pido a mi alumnado una redacción en archivo electrónico, resulta laborioso para algunas personas realizarlo o entregarlo, aunque se facilita una dirección de correo electrónico para prescindir de los tradicionales disquetes.

Pero para muchas personas es un reto acercarse al ordenador, realizar tareas con él y probar métodos, CD-Roms y las ofertas en Internet. Hasta ahora no he encontrado ningún método satisfactorio, los CD suelen ser aburridos, no funcionan o son demasiado complejos para manejar. Lo que las editoriales ofrecen en Internet tampoco facilita el proceso. A veces es confuso, a veces no se puede corregir, y normalmente se hace mejor en papel. Sin embargo no debemos olvidar que el uso del ordenador en sí ya puede significar un factor de motivación para jóvenes y no tan jóvenes.

2. EL ORDENADOR COMO HERRAMIENTA PARA ORGANIZAR UN PROCESO DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO, INDIVIDUAL Y EN GRUPO

El trabajo de enseñanza y aprendizaje es impensable sin las herramientas que ofrecen los programas de procesador de textos, obviamente sin olvidarnos de lo útil que sigue siendo el cuaderno y el bolígrafo en sus distintos colores. El uso del ordenador es tan generalizado, que algunas personas realizan sus deberes, sus listas de vocabulario, sus agendas en programas adecuados. De cara a la enseñanza, este hecho facilita la entrega de los trabajos, su corrección, su evaluación y posibilitan una comunicación individual y directa, incluso fuera del aula y en horarios distintos a las clases. De esta forma se puede facilitar la comunicación entre docente y aprendiz e individualizar y “autonomizar” los procesos. No quiero profundizar aquí en el “*portfolio*” y sus méritos, pero me parece que está diseñado más para su uso en papel que en el ordenador. Seguramente puede fomentar que cada alumna o alumno se responsabilice en mayor medida de su proceso de aprendizaje, que se ponga sus propios metas y su ritmo (en el marco de autonomía que las EEOOI permiten), pero todo esto ya se pudo hacer con hojas de autocontrol, planificación de la semana o de la unidad didáctica, agendas de evaluación y registros individuales. Mi experiencia es que el alumnado desconfía de encontrar sus datos en algún sitio en Internet, aunque se trate de la página de la EOI. Prefieren seguir usando papel y lápiz y tener la nota final en la mano.

3. LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN EN SU CONTEXTO CULTURAL E HISTÓRICO VISTO A TRAVÉS DE INTERNET

La técnica de “*Webquest*” es la más utilizada entre las actividades de clase hoy en día. Los folletos, posters y mapas siguen teniendo su importancia en relación a la Landeskunde, pero la oferta de las páginas Web, la velocidad para informarse, imprimir y gestionar la información supera los métodos tradicionales. El hecho de tener acceso a información mucho más actual que la habitualmente usada estimula la curiosidad, se convierte en motivación, permite una actividad en el aula por parte del alumnado que invierte los papeles de sus actores: la profesora está igual de desinformada que el alumnado. La información encontrada, procesada y presentada es nueva y actual para todo el mundo. Y este hecho es válido, tanto para informaciones relativas a ciudades, acontecimientos políticos, económicos, culturales, etc., como para datos históricos o

literarios que estemos trabajando en clase. De hecho, esta forma de trabajo se ofrece para todos los niveles y estimula sustancialmente la comprensión lectora. El alumnado aprende de manera casi automática todas las técnicas de lectura en el idioma extranjero según la tarea a realizar.

Afortunadamente existen ya gran variedad de direcciones de Internet y revistas on-line, que se dedican a proponer actividades en el aula usando páginas sobre los temas concretos. Estas ofertas van desde todas las fiestas a lo largo del año en las diferentes regiones (por ejemplo el *Oktoberfest* o *Weihnachten*) hasta acontecimientos políticos o históricos (la reunificación de Alemania, elecciones de todo tipo, cumbres de políticos, etc.). Tanto el Goethe-Institut como algunas Universidades y editoriales ofrecen sus ideas de manera gratuita.

Alicia Sendino propone en las Jornadas de Ronda una evaluación de las páginas Web con un cuestionario muy completo y muy amplioⁱⁱⁱ, tan amplio, que no conseguí realizarlo para ninguna página en concreto. Sin embargo, considero que la idea es fundamental para las páginas que solemos recomendar al alumnado. Debemos tener claros los criterios según los cuales elegimos nuestras recomendaciones.

4. LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Actualmente nuestra escuela está aprendiendo el uso de una plataforma donde cada profesora o profesor crea su espacio para cada grupo suyo. Esta plataforma le permite elaborar a su ritmo los materiales didácticos adecuados, el tipo de examen que le conviene, y, cuando él decida, su alumnado tendrá acceso con un código (por ejemplo su DNI), a realizar los ejercicios o hacer el examen. Si se trata de un examen tipo test, el sistema lo corrige automáticamente, el alumno o la alumna puede ver sus errores, la o el docente tiene la nota y el trabajo repetitivo puede realizarlo la máquina. En nuestro centro probaremos este tipo de tests con las pruebas de ingreso para el curso que viene. Esperemos que funcione.

Estas plataformas permiten llevar un archivo detallado de las producciones de cada persona, pero necesitan una buena planificación por parte del profesorado

implicado. Como en muchas otras ocasiones, estas posibilidades parecen ser avances importantes, siempre que nos encontremos con el tiempo y la energía para familiarizarnos con las novedades.

5. LA DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Hasta ahora, las Escuelas no nos preocupamos realmente por las posibilidades de cada estudiante: con el pretexto de los contenidos mínimos impuestos realizamos las clases de la mejor manera que sabemos. Pero el alumnado sin conocimientos previos de gramática o de otros idiomas, con dificultades de concentración o de memoria suele tener graves problemas y después del primer trimestre desaparece de las aulas. Para mi forma de ver, este es un problema sin resolver. Una persona que es capaz de hablar español también es capaz de hablar otros idiomas, a no ser que tenga alguna deficiencia. Pero debemos encontrar la forma de enseñar, adecuada a cada persona, y no solamente al alumnado que viene de la Universidad. Un buen método basado en clases comunicativas, ejercicios de todo tipo en libros o en el ordenador, escenas de vídeo y grabaciones audio podría facilitar este aprendizaje individualizado. Obviamente, el profesorado de manera individual no dispone del tiempo y del conocimiento necesario para elaborar todo tipo de material para todo tipo de forma de aprendizaje. Sin embargo, creo que en un futuro no muy lejano podríamos tener acceso a materiales complementarios adecuados para cada situación. Mi sueño es poder aceptar el ritmo individual de cada estudiante y poder facilitarle la papeleta con “apto” en el momento que tenga el nivel exigido y no tener que firmar papeletas con “no apto” en junio, simplemente porque la burocracia no permite más flexibilidad.

6. LAS POSIBILIDADES DE COMUNICACIÓN REAL EN CHAT Y CORREO ELECTRÓNICO

Seguramente hay muchos centros que tienen experiencias con intercambios de alumnado con otros países. En nuestro caso fomentamos contactos a través del correo electrónico con estudiantes en Alemania, incluso antes de tener equipos informáticos e Internet en el centro. Aunque se integró en la programación y se realizaron actividades preparatorias en clase, su éxito fue muy corto. El alumnado no recibió respuestas, no supo qué contar y perdió el interés en poco tiempo.

Dos años más tarde intentamos una cosa mixta, con correo electrónico y cartas tradicionales con un centro escolar en Polonia. Resultó ser más fácil cartearse con personas que disponen de un nivel de lenguaje parecido. La lectura no presentó casi problemas, y no hubo reparos a la hora de escribir. Nadie buscó la perfección, sino simplemente la comprensión y la comunicación. Incluso los temas que se trataron eran más variados que la primera vez. Pero también observamos, que una carta o una tarjeta en papel sigue teniendo otro valor para el alumnado. Disfrutaron perfumando el papel, poniendo pequeños regalos en las cartas y estaban esperando con impaciencia las respuestas. Este factor emocional no se dio de la misma forma con los correos electrónicos.

En su ponencia de Ronda, María Dolores Castrillo (2004) describe detalladamente sus experiencias con el correo electrónico, Chat y foros con alumnado de la UNED^{iv}. Queda muy claro que todas estas actividades necesitan estar bien estructuradas y el alumnado bien guiado durante todo el proceso. No es suficiente decirles que existe y que hagan lo que les apetezca. Hace falta crear entre ellos la sensación de que existe una comunidad de aprendizaje con los mismos objetivos y que conjuntamente se puede llegar mucho más lejos que de manera individual.

7. LAS LIMITACIONES EN LAS AULAS TIC DE ANDALUCÍA POR EL USO DE LOS ESPACIOS: MESAS FIJAS, DINÁMICA DE AULA

Cuando se empezaron a instalar las aulas con los ordenadores nos opusimos, por la sencilla razón que nos iba a limitar mucho en el uso de los espacios. Con el mobiliario fijo no se pueden realizar un gran número de actividades, como juegos de rol, trabajos de grupos de diferente tamaño, hacer uno o varios círculos, etc. Tenemos al alumnado enfrentado a la pizarra, se ven mutuamente las espaldas y escuchan solamente a las personas que están hablando desde las filas de atrás. Una dinámica de grupo entero resulta muy difícil de establecer, si no imposible. Las parejas no pueden cambiar con facilidad. El espacio entre las mesas es tan reducido que no permite acercarse a ciertas personas sin molestar a otras.

La nueva convocatoria para centros TIC contempla portátiles y una mayor flexibilidad para las aulas. Supongo que las nuevas solicitudes tendrán en cuenta las experiencias negativas en lo que se refiere a los espacios.

8. LAS LIMITACIONES TÉCNICAS DE LAS AULAS TIC

Estuvimos esperando con cierta inquietud la aparición de métodos que usen los ordenadores como una herramienta más para el proceso de aprendizaje. Efectivamente se han publicado cada vez más programas con cierto valor para la enseñanza. Muchas veces se limitan a un tipo de ejercicios repetitivos, para hacer cruces, rellenar huecos, etc., que tienen un cierto valor, pero están muy limitados si tenemos como objetivo la comunicación. Algunos CD-Rom o son deficientes o carecemos nosotros de los conocimientos informáticos para usarlos; en cualquier caso no funcionan.

Pero lo que es mucho peor para nuestro centro, es que hasta ahora no hemos encontrado ningún material para OpenOffice y Guadalinux. Efectivamente hay una convocatoria de la Junta para fomentar la elaboración de este tipo de materiales, pero nos falta tiempo y coordinación para llevarla a cabo. Así que estamos usando un método que dispone de material para usar con ordenadores, pero no corren en nuestros equipos.

Y el segundo problema del sistema es que Guadalinux restringe el acceso a ciertas páginas por “motivos pedagógicos o de seguridad”. Estoy convencida que lo están haciendo con la mejor intención del mundo, pero para la enseñanza de Alemán significa no poder acceder a prácticamente ningún periódico editado en Alemania, a casi ninguna página de los miles de municipios, etc. Incluso las páginas de los Ministerios de Educación de los gobiernos regionales están vetadas. Las revistas “jetzt” y “Juma” (Jugendmagazin) editadas en la Web para DaF no se pueden leer.

Aparte de esta falta de acceso a materiales de gran interés para todos los niveles, nos encontramos con la dificultad de preparación de las clases. Necesitamos realizar toda esta preparación desde un aula TIC, para saber que restricciones se va a encontrar el alumnado a la hora de realizar las tareas, y no podemos hacerlo desde los equipos en casa. Pero solamente tenemos acceso a las aulas durante el horario de la Escuela (por las tardes) y estamos acostumbrados a preparar las clases en horarios muy distintos.

Nuestro centro no dispone de coordinador TIC, por no ser “centro TIC”, pero el coordinador del instituto está muy dispuesto a ayudar. Sin embargo, él no tiene poder para darnos, por ejemplo, acceso a las páginas vetadas, sino que lo debe solicitar a la empresa de la Junta. Y es entonces cuando la empresa actúa. Eso puede significar que, de repente, se da acceso a alguna página, o no. Nunca se nos informa, no sabemos de criterios para sus decisiones, a veces se vuelve a quitar alguna página. Todo esto sin aviso.

Sabemos que hay infinidad de aplicaciones para los equipos a nuestra disposición, pero carecemos de la formación y la información necesarias para su uso adecuado. De todas formas no son aulas multimedia para sustituir un laboratorio de idiomas. Cada ordenador tiene una grabadora integrada, sin embargo no conseguimos usarlas, y cada vez que tenemos una duda necesitamos pedir un favor a una persona que no es de nuestro centro y que no tiene ninguna responsabilidad con nosotros.

9. LA PÁGINA WEB DE CENTRO A DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO Y ALUMNADO

Desde hace varios años, la EOI de el Ejido dispone de su propia página Web, con varios objetivos:

Servir como plataforma de información para el alumnado actual y futuro. En ella se publican las informaciones de mayor interés sobre fechas y procesos de solicitud, teléfonos y direcciones, las antiguas “pruebas de nivel”, que en Andalucía se llamarán “pruebas iniciales de clasificación”, las programaciones para el alumnado libre, la matrícula, etc. Evitamos publicar fechas de mucha actualidad, porque sabemos que no disponemos de los medios para tenerla al día constantemente. De hecho las actualizaciones se realizan cuando a alguien le queda tiempo. Y la gran mayoría del claustro no maneja los programas necesarios y no interviene, aunque se está haciendo un esfuerzo grande para formar a todo el mundo.

Pero lo que más ilusiona y posibilidades ofrece es su uso para publicar trabajos realizados por el alumnado. Durante varios años nuestra escuela publicó en el marco de un proyecto europeo una revista con las producciones del alumnado en varios concursos

y en actividades de la programación. Sin embargo la publicación en papel resulta muy cara e inviable sin una aportación económica adecuada. Para dar importancia a las producciones creativas se ofrece la página WEB de una manera muy especial, pero presenta al mismo tiempo grandes problemas:

Su elaboración necesita mucho tiempo por parte de los departamentos. Se necesita un Webmaster, responsable de coordinar y colgar las páginas e informaciones de los diferentes Departamentos Didácticos. Este trabajo exige una dedicación de tiempo muy especial. Probablemente lo podría realizar el jefe del Departamento de Actividades Culturales, pero en nuestro centro no tiene conocimientos suficientes de las Nuevas Tecnologías.

Otras formas de aportaciones por parte del alumnado con formularios o un foro exclusivamente suyo, son objetivos planteados para el futuro cercano. Hasta ahora nos faltan los conocimientos de informática para poder realizarlos.

10. A MODO DE CONCLUSIÓN

La enseñanza asistida por el ordenador ofrece muchas posibilidades, sobre todo pensando en las modalidades semipresencial, a distancia y libre, contempladas en la nueva legislación. Pero también para nuestra modalidad presencial puede ofrecer ventajas. Todos los problemas descritos tienen solución, si se facilitan los medios necesarios. Un problema añadido es la urgente formación del profesorado y la puesta a disposición de unos especialistas informáticos en los centros, ya que nos vemos desbordados con la técnica.

Notas

ⁱ Citado en: Manfred Erdmenger: Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik. Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik. Braunschweig 1997. (2000 en la WEB).

ⁱⁱ Pauline Ernst UOC

ⁱⁱⁱ Alicia Sendino 2004, pp. 172-3.

^{iv} María Dolores Castrillo 2004, pp. 178-184.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castrillo de Larreta-Azelain, M^a Dolores 2004: “Actividades de refuerzo del aprendizaje del alemán basadas en Internet.” *Actas del III Congreso Nacional de Escuelas Oficiales de Idiomas en Ronda, 1, 2 y 3 de mayo 2003*. Ronda: 177- 187.
- Erdmenger, Manfred 1995: “Computer im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung.” *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. Ed., G. Burger. München: Hueber; 145-158.
- <http://www.hueber.de/downloads/lehrer/fs/Computer.pdf>
- Erdmenger, Manfred 1997: *Medien im Fremdsprachenunterricht: Hardware, Software und Methodik*. Braunschweig: Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, Technische Universität.
- <http://opus.tu-bs.de/opus/volltexte/2000/158>
- Erdmenger, Manfred 2000: *The Foreign Language Classroom: A Cognitive Methodology*. Braunschweig: Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, Technische Universität.
- <http://www-public.tu-bs.de:8080/~merdmeng/TITEL.html>
- Ernest, Pauline 2003: “Factors which facilitate effective on-line learning. English courses at the UOC”. <http://www.uoc.edu/dt/20202>.
- Pérez Torres, María Isabel 2002: “Apuntes metodológicos acerca de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO).” *GRETA, Revista para profesores de Inglés* 10/1: 55-62.
- Sendino Cariñena, Alicia 2004: “Internet como herramienta educativa en la enseñanza de idiomas: criterios de evaluación de páginas Web.” *Actas del III Congreso Nacional de Escuelas Oficiales de Idiomas en Ronda, 1, 2 y 3 de mayo 2003*. Ronda: 165-176.
- www.sodis.de *Datenbank für Medien in der Bildung*. Banco de datos sobre materiales en CD-Rom, DVD y online para todas las asignaturas, de los *Länder* en Alemania y Austria.

LAS ESTRUCTURAS DISLOCADAS EN LA DIDÁCTICA DEL ITALIANO LS Y L2: CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS

Arianna ALESSANDRO (Universidad de Murcia)
Pablo ZAMORA (Universidad de Murcia)

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años diversas aportaciones han cambiado de forma substancial los planteamientos relacionados con la enseñanza de las lenguas extranjeras. Si por un lado se ha definido como objetivo principal la adquisición de una competencia comunicativa real y eficaz que supere a la mera gramática y que enfoque e involucre los conocimientos pragmáticos, discursivos y culturales, por otro se ha debatido sobre qué tipo de lengua responde a estos requisitos, es decir qué variedad de lengua enseñar. La cuestión se hace particularmente interesante en el caso de la lengua italiana: si consideramos sus peculiaridades tipológicas, el problema del estándar de referencia, las variedades sociolingüísticas, las tendencias de "ri-estandardización" del italiano contemporáneo (Berruto, 1987) y la variabilidad de algunas reglas, no podemos no preguntarnos cuál o cuáles variedades de italiano enseñar como LS o L2. La mayor parte de la crítica coincide, actualmente, en proponer como modelo lingüístico de referencia lo que Sabatini (1985) define "italiano dell'uso medio", que satisfaga las necesidades comunicativas reales del alumno.

Las secuencias objeto de nuestro estudio, es decir las estructuras dislocadas, constituyen una de las peculiaridades de esta variedad por lo que se refiere al nivel sintáctico. Estas unidades viven en el discurso interactivo y encuentran su caldo de cultivo sobre todo en un registro coloquial informal, aunque su aparición en textos escritos y en otros registros no sorprende puesto que en estos también cumplen la función o las funciones para las que han nacido. Su alta frecuencia de uso, cada vez más extendida y difundida, hace imprescindible su enseñanza-aprendizaje.

El presente trabajo quiere tener un carácter práctico-operativo, por eso no nos detendremos en un análisis lingüístico de los rasgos morfo-sintácticos de las dislocaciones. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la didáctica de estas estructuras y proponer unas pautas para trabajarlas en el aula de italiano LS/L2. Por eso hemos considerado oportuno organizar nuestra intervención según las fases principales de estructuración de una unidad didáctica dedicada a las estructuras dislocadas: a) definición de los objetivos de aprendizaje; b) presentación de los contenidos; c) criterios de enseñanza y metodología; d) actividades a desarrollar.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta las aportaciones teóricas de Camodeca (2003), se puede afirmar que el objetivo primario que el alumno tiene que alcanzar es reconocer y saber emplear las estructuras marcadas libres, semi-libres y fijas -unidades fraseológicas dislocadas- más frecuentes. Dentro de este objetivo primario podemos distinguir unos objetivos generales y otros más específicos:

a) Generales:

- 1) Alcanzar una eficaz competencia comunicativa.
- 2) Reconocer y saber utilizar los distintos registros y variedades del italiano.
- 3) Distinguir la dicotomía oral y escrito.
- 4) Conocer los distintos actos lingüísticos.

b) Específicos:

- 1) Poseer los conocimientos lingüísticos básicos requeridos y alcanzar un dominio de la terminología metalingüística relacionada con las unidades objeto de estudio.
- 2) Comprender los conceptos de libertad y fijación de los constituyentes dentro del discurso.
- 3) Saber reconocer las estructuras marcadas y las unidades fraseológicas dislocadas.
- 4) Saber establecer sus valores y funciones pragmáticas.
- 5) Ser capaz de formular gramaticalmente las distintas estructuras y unidades dislocadas.

- 6) Ser capaz de producir discursivamente las distintas estructuras y unidades dislocadas con sus valores pragmáticos en los contextos adecuados.

3. CONTENIDOS

La didáctica de las secuencias dislocadas implica por un lado la presentación, reflexión y análisis de una serie de aspectos teóricos lingüísticos directamente relacionados con la forma y estructura de las secuencias mismas - aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos vistos en conjuntoⁱ-; por otro lado conlleva también la reflexión previa sobre conceptos metalingüísticos como tema, rema, centro de interés, nuevo vs dado, orden marcado vs no marcado, anáfora directa e indirectaⁱⁱ, término deíctico, y sobre funciones del tipo tematización, "ripensamento", confidencialidad entre los interlocutores, etc. El conocimiento de estas nociones es imprescindible para el estudio y el aprendizaje de las secuencias dislocadas: no se puede emplear una forma si no se conoce su estructura y su función.

Desde un punto de vista didáctico, podemos clasificar, distinguir y presentar las secuencias dislocadas - contenido central de nuestra unidad didáctica - según el grado de fijación o de libertad de sus constituyentes, después de haber previamente proporcionado a los estudiantes los elementos para entender estos conceptos fraseológicos. Dividimos las estructuras dislocadas entre: libres, semi-libres y fijas.

3.1 Dislocaciones libres

Con el término dislocaciones libres, es decir con constituyentes no fijados - dislocaciones a derecha o a izquierda, topicalizaciones y enunciados de tema libreⁱⁱⁱ - nos referimos a estructuras sintácticas estereotipadas lexicalizadas propias de una determinada lengua, en nuestro caso del italiano:

- a) Dislocaciones a izquierda: "Io le canne le fumo la sera"; "Io con questa storia non c'entro"; "Qui di cinema ce n'è uno"; "Io a X gli/le voglio bene"
- b) Dislocaciones a derecha, especialmente en enunciados interrogativos y/o exclamativosiv: "Te lo dò io X!" (ej.: "Te lo dò io il motorino!"), "Quante ne avete di x?" (ej.: "Quante ne avete di galline?").
- c) Topicalizaciones: "Bella figura che fai!".

d) Enunciados de tema libre: “Con l'olio, che faccio?”

Estas estructuras dislocadas, características sobre todo del italiano coloquial hablado, tienden a activarse en contextos situacionales muy precisos, con cierto tipo de sustantivos y/o verbos^v, constituyen verdaderos automatismos (Berretta, 1996) y son las realizaciones lingüísticas que plasman las intenciones comunicativas que el hablante quiere inferir a su discurso. Es obvio que entre los enunciados sintácticamente marcados “Una casa tu ce l'hai” y “Tu ce l'hai una casa” se puede observar una gran diferencia respecto al uso pragmático y textual de las mismas; en el primero el hablante tematiza el objeto directo -"casa"- y lo convierte en centro de interés (Berruto, 1985); en el segundo se vale del clítico para crear un cierto tipo de confidencialidad entre él y su interlocutor (Berruto, 1986).

Citamos como ejemplos una serie de secuencias dislocadas:

- a) Sujeto (S) implícito o explícito y +/- enfatizado + complemento circunstancial + pronombre clítico unitivo + sintagma verbal (SV): “Io a scuola non ci vado”.
- b) (S) + adverbio de negación + (SV) + pronombre clítico unitivo + complemento circunstancial: “(Io) Non ci vado più in analisi”.
- c) (S) + complemento + adverbio de negación + clítico unitivo + (SV): “Io con voi non c'entro niente” - “Io con voi al cinema non ci vengo”.
- d) (S) + complemento directo + clítico unitivo + (SV): “Io qualche dubbio ce l'ho” - “Io/tu la pasta la mangi/o”.
- e) (S) + complemento directo + (SV): “Io, due braccia e due gambe, ho”.
- f) Estructura hipotética-concesiva: "Sarà pure X, ma/però X" (ej.: “Sarà pure una star, ma un difetto ce l'ha”).
- g) Estructura concesiva: "Ma comunque, dove lo trovo io un avvocato?”.

Estas secuencias, si bien pertenecen a la técnica libre del discurso dado que los constituyentes son libres -en palabras de García-Page (2001) el paradigma de los términos es abierto, no fijado, es decir, no inventariable-, por su armazón sintáctico y sus condiciones de uso formarían parte de lo que Coseriu define "discurso repetido", aunque sea de una forma periférica y en sentido amplio. En realidad se trata de estructuras sintácticas con elementos libres que el hablante en parte reproduce - las

estructuras básicas - y en parte produce libremente - constituyentes libres - en contextos y cotextos muy restringidos. En otras palabras, parafraseando lo que García-Miguel (1995) afirma con respecto a las perífrasis causativas, son mecanismos sujetos a restricciones normativas idiosincrásicas de una determinada lengua y resultado de un proceso gradual de lexicalización.

A nivel operativo y didáctico, es conveniente detenerse y profundizar en los conceptos lingüísticos básicos y esenciales, que ya suponen un gran empeño y dificultad para el estudiante medio; sin embargo, y por razones de frecuencia de uso, es aconsejable también abordar estructuras dislocadas periféricas muy usuales en el discurso como las dislocaciones a izquierda débilmente marcadas del tipo “Io queste cose non le dico” -Berretta (1993) indica que en estas estructura los demostrativos dislocados funcionan como topic discursivo continuo- o “Le chiavi me le passi?” - Leonetti (1999) indica que el referente es identificable de modo unívoco por el interlocutor en la situación comunicativa y el nominal nuevo dislocado funciona como deíctico-.

3.2. Dislocaciones semi-libres

Las dislocaciones semi-libres son secuencias hipercristalizadas-lexicalizadas que constituyen verdaderos automatismos y son el resultado de la evolución y desarrollo en italiano de la denominada conjugación objetiva (Berretta, 1989) puesto que el clítico llega a formar parte de la forma verbal -“La vuoi smettere di parlare!?” (verbo: "smetterla"), “Lo vuoi un caffè” (“volarlo”) , “Che ci fai qui!?” (“farci”), “Che ne dite di x?” (“dirne”), “Che ne so io di x!?” (“saperne”); “Ne ho le scatole piene di x!” (“averne”); “Me ne frego io di x” (“fregarsene”)-.

Estas secuencias, sobre todo las formadas con las partículas “ne” y “ci”, en ciertos cotextos y contextos presentan la realización lexicalizada máxima, como en las réplicas interrogativas-exclamativas "Tu cosa ci fai qui!?" /"Che cavolo ci fai tu in questa casa!", "A te che te ne fa!?". Algunas estructuras con "ci" con un valor semi-transformador semántico tienden a la dislocación a derecha "Non ci arrivo a X"/ "Io con questo non c'entro!"; en otros casos no se disloca "Che fai, ci provi?!". Tampoco faltan ejemplos de secuencias hiperlexicalizadas con el clítico "lo" en dislocaciones a derecha,

que más bien que semi-libres se podrían considerar como fijas y fraseológicas dado que son réplicas en las que predomina la carga ímplico-situacional: "Lo so io X" (ej.: "Lo so io cosa hai combinato!"), "Te lo dico io X" (ej.: "Te lo dico io chi è stato"). Señalamos también la existencia de estructuras bimembres con la parte libre, que puede ser una frase completa, dislocada "Andare al cinema?! Chi te lo fa fare!".

Secuencias con verbos pronominales como, por ejemplo, "Tenersi buono X" son propicias a la estructura dislocada "-I professori è sempre meglio tenerseli buoni"-, a diferencia de otras en las que la dislocación a derecha y la presencia del clítico es obligatoria por motivos "gramaticales": el pronombre "tutto" exige la presencia del clítico "-Li ho sbagliati tutti, i miei amori"-.

Estas secuencias dislocadas semi-libres se pueden dividir desde el punto de vista fraseológico en: a) semi-libres no fraseológicas -"Tu cosa ci fai qui!?", "Che ne so io di X?!"- y b) semi-libres fraseológicas +/- idiomáticas -"E che me frega di X!?", "A me che me ne frega di X!?", "E che ci faccio io con X?!"-.

3.3. Dislocaciones fijas

Los constituyentes y el orden secuencial de estas unidades-réplicas son fijas, es decir no admiten ningún tipo de variación léxica ni morfosintáctica, sí en cambio algún sinónimo-variante, como en el caso de "Una ragione/Un motivo ci sarà". Contrariamente a las dislocaciones y topicalizaciones libres y semi-libres, en las fijas no hay elementos anafóricos. Como las anteriores se pueden subdividir en fraseológicas +/- idiomáticas -"Su questo non ci piove", "E chi se ne frega di X", "Non me ne può fregare di meno di X"- y no fraseológicas -"Un'idea l'avrei", "Non ne ho idea"-^{vi}.

Respecto a la sintaxis de la frase de las unidades fraseológicas, conviene distinguir entre el grado de libre transformación sintáctica que gozan éstas -ya Vietri (1990) y Casadei (1995) indican que las expresiones fijas están sujetas a variantes en su estructura sintáctica cuando se emplean en el discurso: dislocaciones a derecha e izquierda, pasivización, etc.- y la dislocación fijada, lexicalizada y automatizada antes de su uso en el discurso, que es el fenómeno que estudiamos en esta sede.

4. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta las tres fases principales del proceso de aprendizaje - es decir la exposición a una estructura, su análisis y su procesamiento - proponemos enfocar la didáctica de las unidades fraseológicas dislocadas a través de la realización progresiva de cuatro procesos-actividades interrelacionadosvii:

- 1) Presentación de las unidades en sus contextos adecuados con el fin de facilitar la comprensión de las mismas, sus valores y funciones discursivas^{viii}. El carácter de réplicas y de automaticidad de estas unidades hace indispensable proporcionar el contexto precedente que de pie, motive, origine que "salte" la réplica-unidad objeto-acto lingüístico.
- 2) Reflexión sobre la estructura sintáctica de la frase: orden canónico vs orden marcado; función del elemento dislocado, y, a partir de este análisis sintáctico del enunciado, reflexión sobre el sentido de la unidad: significado léxico, pragmático, implicaturas e inferencias escondidas.
- 3) Reflexión sobre la pertenencia de las unidades al discurso repetido y, como consecuencia, sobre la posibilidad de su reproducción fija y producción libre con otros elementos en el discurso.
- 4) Reproducción-producción guiada o libre de enunciados coherentes, utilizando las estructuras y unidades fraseológicas estudiadas, dando previamente los contextos pertinentes y el léxico requerido.

Por lo se que refiere en particular a la didáctica de las dislocaciones y topicalizaciones libres, dada su idiosincrasia textual -en la mayor parte de los constituyentes se trata de elementos conocidos y dados, es decir, como indica Berruto (1985), de referentes anafóricos no lejanos, presentes en un texto -cotexto y contexto-inmediatamente anterior-, es necesario realizar un tipo de actividad basada en textos discursivos interactivos y no en los usuales enunciados aislados y descontextualizados.

Por otra parte, cuando hablamos de las secuencias dislocadas +/- fijas - semilibres y fijas-, nos referimos a unidades fraseológicas lexicalizadas que funcionan

como réplicas interactivas y que poseen estructuras sintácticas solidificadas y elementos prefijados y/o libres. Su didáctica, a diferencia de las dislocaciones o topicalizaciones libres, justamente por pertenecer al discurso repetido coseriano y no a la técnica libre, se debe encauzar en teoría, y decimos en teoría, hacia su reproducción en el discurso y no hacia su producción libre: son unidades que se reproducen tal y como son, sin embargo, un buen número de éstas admiten variaciones en algunos constituyentes libres y/o se insertan en enunciados de la técnica libre. Este factor implica que no sólo se reproducen, sino que también parcialmente se producen. Por lo tanto opinamos que, como en el caso de las secuencias dislocadas libres, la enseñanza de estas unidades fraseológicas requiere la usual presentación, reflexión, fijación y producción en los contextos adecuados. Contextos de los que, por los rasgos peculiares de las unidades objeto de estudios, no se puede prescindir, puesto que se trata de unidades marcadamente pragmáticas en las que predomina más que en otras el contexto situacional, el saber enciclopédico y las diversas implicaturas e inferencias.

Por lo que se refiere a los recursos didácticos a disposición del profesor - gramáticas, manuales, libros de ejercicios, etc.- como observa Camodeca (2003), las referencias a las dislocaciones libres son más bien superficiales y confusas y su ejercitación escasa, casi completamente nulas las que se ocupan de las unidades dislocadas fijas. Estas limitaciones obligan al docente a preparar su propio material didáctico.

Respecto a lo anteriormente dicho, antes de profundizar en los aspectos propiamente prácticos-operativos y en la batería de ejercicios y actividades que el estudiante puede realizar, creemos que es oportuno especificar qué tipo de textos son pertinentes. Compartimos sin lugar a duda la propuesta de Widdowson (2003): los textos tienen que ser auténticos, en el sentido de comunicativa y didácticamente relevantes. Por tanto creemos que éstos pueden ser creados ad hoc por el docente, ajustándose lo más posible a la realidad lingüística vigente y auténtica. Lo que no impide que el empleo de estos textos auténticos-relevantes se alterne con otros auténticos-nativos-no manipulados o simplificados extraídos, por ejemplo, del buscador Google -valiosísimo caudal de material textual-.

5. ACTIVIDADES

Camodeca (2003), con buen criterio, propone como actividades básicas: a) para localizar y reconocer las estructuras, la realización de la comprensión oral y escrita; b) para reproducir las dislocaciones, la repetición de estructuras teniendo presente un modelo base -ejercicios de transformación y recomposición-; c) para la localización, posición e inclusión del clítico, ejercicios de relleno y cloze textuales; d) para su producción-fijación, reproducción de un diálogo lleno de dislocaciones -actividad de roleplay-; e) para la libre producción, elaborar un texto según el esquema del anteriormente citado, pero con un argumento diferente.

Dado que el empleo de estas unidades conlleva una dificultad notable, para evitar el ansia al alumno conviene presentar una situación comunicativa muy específica y contextualizada que incluya todos los términos necesarios para su producción; de este modo el discente sólo tendrá que manipular la estructura - libre, semi-libre o fija - y/o utilizar la unidad fraseológica en el discurso para replicar, como en los ejemplos (1) y (2):

1) Estructuras libres:

A: "Non lo bevi mai il vino?" / B: "Il vino lo bevo solo a pranzo".

2) Estructuras semi-libres y fijas:

A: "Che bella festa! Grazie dell'invito" / B: "E tu che ci fai qui!? Via, fuori dai piedi!".

Otro tipo de actividad puede centrarse en la elaboración de estructuras marcadas con sustantivos proclives a las mismas. En el caso de las dislocaciones a izquierda del complemento directo, se le puede proporcionar al estudiante un listado de nominales de masa - como *caffè, té, carne, pesce, spremuta, pasta, riso, olio*, etc.- con el complemento, a partir de los cuales construir estructuras dislocadas libres siguiendo el patrón del ejemplo (3):

(3) A: "Tu non prendi mai la polenta?" / B: "La polenta la prendo la domenica".

Con respecto a las dislocaciones a izquierda de complementos circunstanciales, se puede seguir el mismo mecanismo, utilizando sustantivos comunes del tipo *cinema, università, teatro, bar, stadio, etc.*, como en el ejemplo (4):

(4) A: "Quando vai allo stadio?" / B: "Allo stadio ci vado la domenica".

Otro tipo de ejercicio consiste en invitar al estudiante a transformar el enunciado construido según el orden sintáctico canónico SVO (sujeto, verbo, complemento objeto) en otro sintácticamente marcado, especificando la función pragmática que debe realizar y la situación comunicativa en la que se inserta. A partir de la pregunta canónica "Andiamo al cinema?", estas son sólo algunos ejemplos de las estructuras dislocadas libres que se pueden construir, todas en una misma situación comunicativa, es decir en un contexto informal y en una relación de confidencialidad entre los interlocutores (Berruto, 1986):

- 1) Función pragmática ? "Ripensamento": crees que tu interlocutor no te ha entendido bien y/o no se acuerda del referente:
A: "Allora, decidi, ci vieni... al cinema?"
- 2) Función pragmática ? Minimización del acto ilocutivo: preguntas o pides con cierto cariño algo al interlocutor.
A: "Allora, ti va di venirci al cinema?"
- 3) Función pragmática ? Enfatización del acto ilocutivo: preguntas o pides algo al interlocutor de forma no cortés, maximizando el contenido.
A: "Allora, ci vieni o no al cinema!?"

Por último, proponemos otro tipo de ejercicio más libre en el que se le pide al estudiante utilizar las estructuras y unidades previamente fijadas mediante ejercicios estructurales, para replicar formulando un acto lingüístico determinado:

1) Estructuras libres:

Estímulo ? "Sai se Gianni è in città?"

Réplica expresando indiferencia ? "Io, di Gianni, non ne so niente".

2) Estructuras semi-libres y fijas:

Estímulo ? "Sai se Gianni è in città?"

Réplica expresando indiferencia y/o hostilidad y rechazo ? "E che ne so io di quello là! Non me ne può fregare di meno di quello che fa!"

6. CONCLUSIONES

Nuestra propuesta no pretende ser más que un conjunto de sugerencias que sirvan para plantear una serie de reflexiones sobre el argumento. Un punto que consideramos importante subrayar es que, para un aprendizaje efectivo de cualquier tipo de dislocación, es esencial que la elaboración de unidades didácticas basadas en éstas parta siempre y tenga en cuenta el discurso: lugar donde estas estructuras se activan y se cargan pragmáticamente.

A modo de resumen, podemos indicar que el estudio de estas estructuras y unidades nos parece imprescindible para un aprendizaje completo y exhaustivo del italiano medio, sobre todo hablado. Es evidente que es largo el camino por recorrer, sobre todo a nivel didáctico, pero la importancia del tema y su centralidad en el sistema lingüístico requiere profundizar y avanzar en la investigación.

Notas

ⁱ Vid. Narbona (1995).

ⁱⁱ Vid. Fant (1985).

ⁱⁱⁱ Recordamos que las dislocaciones a izquierda y las topicalizaciones se diferencian por la ausencia del clítico unitivo (lo que en italiano se define como "clítico di ripresa") en estas últimas. (Berretta, 1995). Los enunciados de tema libre, como indica la propia Berretta (1995), son estructuras en las que el constituyente dislocado temático está separado del núcleo con una pausa virtual y no está integrado morfosintácticamente a la frase.

^{iv} Vid. Rossi (1997).

^v Nominales, sobre todo de masa, que rigen el artículo determinativo con valor extensivo y verbos transitivos tienden a la dislocación, especialmente cuando los acompaña un complemento -"La pasta la mangio con il parmigiano"- . Con otros verbos transitivos como "trovare" en enunciados exclamativos y/o interrogativos prevalece en el discurso la estructura dislocada -"Un lavoro lo trovi di sicuro!"-.

^{vi} En español no faltan los casos de estas secuencias dislocadas: "Ganas no tengo"; "¡Bromas, ni una!"; "¡De eso ni hablar!"; "¡En eso estaba pensando!"; "¡X ni falta que hace!"; "¡Buenas son!"; "X, ¡ni probarlo!"; "¡Milagro será si x!"; "¡Suerte tendremos si x!".

^{vii} Como anteriormente indicado, esta estrategia requiere un previo estudio-presentación de los conceptos metalingüísticos relacionados con la materia, para que los estudiantes los adquieran y empleen de manera consciente en las actividades a desarrollar.

^{viii} Vid. Penadés (1999).

BIBLIOGRAFIA

- Berretta, M. (1989): “Tracce di coniugazione oggettiva in italiano”, en *L’italiano tra le lingue romanze - Atti SLI XX*, Roma, Bulzoni, 125-150.
- ID., (1993): “Correlazioni tipologiche fra tratti morfosintattici dell’italiano neo-standard”, en *Sprachprognostik und das italiano di domani*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 129-156.
- ID., (1995): “Ordini marcati dei costituenti maggiori di frase: una rassegna”, en *Linguistica e Filologia 1*, Bergamo, Università degli Studi di Bergamo, 187-208.
- Berruto, G. (1985): “Dislocazione a sinistra e grammatica dell’italiano parlato”, en *Sintassi e morfologia della lingua italiana d’uso. Teoria e applicazioni descrittive - Atti SLI XVII*, Roma, Bulzoni, 59-82.
- ID., (1986): “La dislocazione a destra in italiano”, en *Tema-Rema in italiano*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 55-69.
- ID., (1987): *Sociolinguistica dell’italiano contemporaneo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Camodeca, C. (2003): “Il costrutto della dislocazione in una prospettiva glottodidattica e acquisizionale”, en *Studi italiani di linguistica teorica e applicata 1*, Roma, Pacini Editore, 69-104.
- Casadei, F. (1995): “Flessibilità lessico-sintattica e produttività semantica delle espressioni idiomatiche”, en *L’italiano che parliamo*, Rimini, Fara, 11-33.
- Corpas, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- Fant, L. (1985): “Procesos anafóricos y valor enfático en el español hablado”, en *Español Actual 43*, 5-26.
- García-Miguel, J. M^a: *Transitividad y complementación preposicional en español*, en *Verba*, anexo 40, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- García-Page, M. (2001): “¿Son las expresiones fijas expresiones fijas?”, en *Moenia 7*, 165-197.
- Leonetti, M. (1999): “El artículo”, en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 787-889.

- Narbona, A. (1995): “El español coloquial y variación lingüística”, en *Actas del I simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, Universidad de Almería, 31-42.
- Panadés, I. (1997): “Aproximación pragmática a las unidades fraseológicas”, en *Homenaje al Prof. A. Roldán*, Murcia, Universidad de Murcia, 411-426.
- ID., (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco.
- Rossi, F. (1997): “Te lo dico dislocando”, en *Italiano & oltre XII*, 246-252.
- Sabatini, F. (1985): “L’italiano di uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Holtus-Radtke, 154-184.
- Vietri, S. (1990): “La sintassi delle frasi idiomatiche”, en *Studi italiani di linguistica teorica e applicata 1*, Roma, Pacini Editore, 133-146.
- Widdowson, H. (2003): *Defining Siques in English Language*, Oxford, Oxford University Press.

CLAVES PARA EL DISEÑO DE UN CURSO DE IDIOMAS PARA FINES ESPECÍFICOS

Rosa Gloria DE ARTAZA MONTERO (EOI A Coruña)

1. QUÉ SON LOS IDIOMAS PARA FINES ESPECÍFICOS, CUÁLES SON SUS RASGOS DISTINTIVOS Y QUÉ CABIDA TIENEN DENTRO DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS (EEOOII).

Desde siempre ha habido debate sobre la existencia de idiomas para fines específicos (FE) y qué es lo que diferencia un curso FE de un curso de lengua general. En un primer momento algunos autores se fijaron en la carga de vocabulario específico de ciertas áreas, pero sobre todo a partir de los años sesenta los estudiosos- y aquí nos referimos expresamente al idioma inglés- se dieron cuenta de que el uso de este idioma con fines académicos, científicos o por motivos profesionales tenía rasgos que lo diferenciaban del inglés general. Estos estudios se centraban principalmente en la gramática, en el vocabulario y en textos especializados. El debate se basaba en la relación entre la forma y el uso. Progresivamente se pasó hacia un enfoque comunicativo, funcional y por tareas. Se presta atención a las cuatro destrezas y se introducen elementos como el análisis de necesidades. Desde los noventa hasta ahora estamos prestando atención al uso de la inteligencia emocional y la diversidad cultural para comunicarnos con claridad, efectividad y cortesía.

En principio parece muy útil que haya flexibilidad en la estructura de estos cursos en las EEOOII ya que van dirigidos a un alumnado muy diverso y deberían ser adaptables a tanto sus circunstancias como a las del profesorado dispuesto a impartirlos.

En nuestros centros – exceptuando Cataluña- tenemos que incluirlos dentro del horario lectivo y ello conlleva la eliminación de grupos oficiales, lo cual puede ser controvertido y/o inasumible para lenguas “minoritarias” en las Escuelas. Sin embargo, siempre vamos a encontrar apoyos desde la comunidad educativa, que ve cómo una institución pública y dinámica oferta unos cursos específicos con gran demanda social.

Por otro lado tenemos el tema de las titulaciones y la duración de estos cursos. Aunque varía, los docentes estamos de acuerdo de forma mayoritaria en que los cursos monográficos para FE deben tener un formato intensivo en cuanto a las sesiones y su temporalización. De ahí que sea poco frecuente encontrarse con cursos de una duración superior al cuatrimestre y, en general, suelen ser de entre 30 y 60 horas.

2. QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE REUNIR EL PROFESORADO.

Muchos hemos dudado de nuestra formación como lingüistas para acometer la tarea de dirigir un curso con contenidos ajenos a nosotros. Lejos de ser una barrera infranqueable, esto debe representar un aliciente para el experto en idioma cuya tarea consistirá en marcar directrices, sugerir y proporcionar las herramientas necesarias para alcanzar las metas propuestas.

Todos hemos pensado en algún momento que el profesor de idioma tiene que ser además una autoridad en los contenidos específicos del curso monográfico que va a impartir. Eso intimida mucho y retrae al docente. Se debe a que en nuestra cultura al profesorado se le asigna lo que se llama un *estatus atribuido* (Trompenaars y Hampden-Turner: 1997): se asume que los profesores tienen todas las respuestas si no quieren perder prestigio.

Pues bien, el profesor de idiomas y el profesor de idiomas para fines específicos es ante todo un **experto en la enseñanza de la lengua extranjera**. Por tanto en muchos casos nuestros alumnos pueden saber más sobre los contenidos específicos que el propio docente. El profesor, claro está, necesita tener un conocimiento razonable del contexto particular. Ni que decir tiene que cuanto más sepamos de un cierto tema mejor, pero no es menos cierto que este conocimiento teórico se puede ir adquiriendo a medida que se trabaja y se habla con gente involucrada en esos campos específicos, se lee literatura sobre el tema y se asiste a cursos o congresos especializados.

Sobre todo hay que tener en cuenta que el profesor en este contexto es mucho más que un mero docente: tiene que estar dispuesto a actuar de consejero para proporcionar al alumno herramientas de trabajo tanto dentro como fuera del aula, tiene que diseñar el programa del curso, investigar, colaborar y, por supuesto, evaluar. De hecho autores como Dudley-Evans y St.John (1998:13-16) llaman al profesor FE *practitioner*

(facultativo) y enfatizan esta idea de que debe estar disponible para una gran variedad de tareas. El profesor debe hacer un esfuerzo para crear un buen ambiente de aprendizaje e incluso intentar crear una relación cercana que favorezca un clima de trabajo y cooperación. Este es quizá nuestro papel más difícil ya que no depende de nuestras habilidades profesionales como enseñantes, ni siquiera de nuestro conocimiento de la lengua.

3. A QUÉ TIPO DE ALUMNADO VAN DIRIGIDOS ESTOS CURSOS: QUIÉNES VAN A SER LOS RECEPTORES Y CUÁLES SON SUS NECESIDADES.

En las EEOOII el alumnado es muy heterogéneo y no hay un “cliente” único con características definidas; en nuestro caso, tenemos que diseñar un curso para un estudiante tipo con un cierto manejo del idioma que estaría dispuesto a matricularse previo estudio de un programa que le presentamos y que se adecuaría en mayor o menor medida a sus necesidades. Tendremos que invertir algún tiempo de la primera o primeras sesiones en identificar las prioridades de nuestros alumnos y ver cómo casan con nuestro diseño del curso.

Los profesores de EEOOII en particular sabemos que la mayoría de las veces nos encontramos frente a clases con distintos niveles de conocimiento del idioma. Incluso en el caso de que hayan decidido que el programa del curso es atractivo y útil para ellos, la percepción de cuáles son las prioridades en términos porcentuales de tiempo dedicado a cada tarea va a variar. Este es el momento en el que tenemos que mostrar flexibilidad y capacidad de adaptación para amoldarnos a las expectativas de nuestros alumnos. Es en esta fase en la que utilizaremos formularios de análisis de necesidades¹. Posteriormente evaluaremos los objetivos generales del grupo y cómo algunos alumnos se salen de la norma. Podríamos preparar o asignar tareas extra para aquellos alumnos especialmente interesados en un área o en mayor medida que el resto de sus compañeros. De este modo, aunque suponga más trabajo para el profesor, podremos conseguir el equilibrio adecuado entre los objetivos generales y los particulares.

Aquí el número de alumnos va a ser un elemento que tendremos que considerar a la hora de perfilar los materiales empleados para alcanzar los objetivos y cumplir nuestro programa ya que no avanzaremos al mismo ritmo con un grupo de 10 estudiantes que con uno de 20.

4. EL CURRÍCULO.

Debemos presentar unos contenidos claros y abarcables en el tiempo. Aquí decidimos esos contenidos especializados que sabemos van a ser de interés para el alumnado descrito.

Empezaremos por hacer un esquema de las áreas temáticas más relevantes y las destrezas que consideramos fundamentales. A continuación, decidiremos a qué nivel vamos a impartir esos contenidos. Aunque tal y como hemos aclarado al hablar del alumnado, lo más probable es que tengamos que adaptarnos y “jugar” dentro de una franja intermedia.

En cualquier caso debemos potenciar un curso dinámico y con una proyección práctica que, aún teniendo una base teórica, sitúe al alumno como centro del aprendizaje. Para ello incluiremos un apartado inicial en el que expresaremos unos objetivos realistas y dentro de las posibilidades tanto temporales como de medios que podamos ofrecer. Luego incluiremos los contenidos necesarios para el cumplimiento de esos objetivos e indicaremos los aspectos funcionales. Por último, indicaremos la metodología que se utilizará para la consecución de esos objetivos y la asimilación de los contenidos.

Es vital que el alumno se sienta involucrado en el proceso de aprendizaje y deduzca ya desde la lectura de nuestra programación que su participación va a ser activa.

Nuestra experiencia nos ha decantado por una metodología ecléctica que incluya, en la medida de nuestras posibilidades, el uso de las nuevas tecnologías. Así pues durante nuestras sesiones intentaremos integrar las cuatro destrezas con ejercicios motivadores.

5. LOS MATERIALES EDUCATIVOS A NUESTRO ALCANCE Y SU IDONEIDAD PARA LOS FE: LIBROS DE TEXTO Y MATERIALES PUBLICADOS, MATERIALES AUTÉNTICOS, EJERCICIOS CREADOS POR EL FACULTATIVO.

Asignar un libro de texto ya publicado para impartir nuestro curso es muy tentador. Nos hemos habituado a ello puesto que hace la labor de organización más cómoda. Sin embargo, cuando analizamos estos materiales ya publicados un poco más a fondo es probable que no se adapten perfectamente a nuestra idea del curso ni a la diversidad del alumnado. De hecho hay cantidad de editoriales que por esto han publicado libros fotocopiables y tienen sitios web desde los que podemos descargar ejercicios interesantes. De esta forma podremos ahorrarnos mucho tiempo de preparación y optar sólo por las actividades realmente útiles para nuestros objetivos.

Por otro lado esta oferta no está al alcance de todos los idiomas impartidos en nuestras EEOOI, así pues muchas veces tendremos que optar por las otras dos posibilidades mencionadas.

Los materiales auténticos son muy importantes para reforzar la seguridad en sí mismos de unos alumnos que obtienen una gran satisfacción al ver que pueden entender un artículo de un periódico o una revista extranjeros, seguir las noticias en la radio o en la televisión o incluso en emisiones especializadas del FE en cuestión. Pero no sólo eso, sino que también podemos hacer uso de otros materiales: páginas web, folletos, anuncios, canciones, etc.

Aquí la tarea principal del docente es adaptar y graduar las tareas más que el material original de acuerdo con el nivel del grupo. Se trata de que el estudiante se encuentre en la clase de situación a la que se tendría que enfrentar en un ambiente de inmersión de la lengua extranjera. La autenticidad significa que el factor clave no es el propio material auténtico sino los alumnos y el hecho de que tengan los suficientes recursos y conocimientos para interpretarlos correctamente. Una respuesta o reacción apropiada es correlativa a una respuesta natural en la vida o actividad profesional. Además este tipo de actividades son muy útiles para profundizar en temas culturales. Otra ventaja obvia de este material real es que siempre va a estar actualizado mientras que ciertas tareas de los materiales publicados se van quedando obsoletas.

En resumen, los materiales auténticos deben ser utilizados progresivamente y de manera sistemática.

Por último, a veces ni los ejercicios de los textos convencionales ni los materiales auténticos son adecuados. La mejor solución es crear nuestros propios materiales. Recurriremos a los nuevos medios para introducir variedad e incluso fomentar el aprendizaje autónomo por parte del alumno.

En nuestro caso proponemos el programa diseñado por la Universidad de Victoria (Canadá)ⁱⁱ : *Hot Potatoes*. Es un programa de sencillo manejo y abierto a cualquier usuario con la condición de que las actividades que se publiquen sean de acceso gratuito y compartido en un servidor público con fines educativos. Facilita tareas enfocadas a repasar o aprender vocabulario y gramática fundamentalmente, pero también puede servir como plataforma para el trabajo por parejas y la práctica de diálogos o *role-plays*. No hay que ser un experto informático para crear un pequeño sitio web sencillo y útil.

De no disponer de un aula multimedia con conexión a internet, podremos adaptar algunas de estas actividades para soporte escrito, aunque no sean tan interactivos. En cualquier caso, mediante este tipo de actividades el docente se involucra directamente y focaliza las prioridades léxico-gramaticales del alumnado además de introducir un elemento de autonomía ya que el alumno podría realizar estas tareas fuera del aula.

6. LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO EN IDIOMAS PARA F.E. Y CÓMO ENCAJARLA DENTRO DEL SISTEMA OFICIAL.

En general, tal y como hemos mencionado anteriormente, los cursos FE suelen ser intensivos. Los estudiantes tienen gran motivación, están interesados en alcanzar los objetivos propuestos y aprovechar las clases.

Por todo ello la mayoría de las veces el progreso de nuestros alumnos no se evalúa de manera formal por medio de un examen: la evaluación continua basada en la observación por parte del docente del trabajo de clase, deberes y proyectos son el procedimiento habitual.

Así pues los alumnos que han asistido al 90%ⁱⁱⁱ de las clases, han participado activamente, y han realizado con corrección las tareas asignadas reciben un diploma de

asistencia y aprovechamiento en el que constan el número de horas y los contenidos del curso.

Quizá sería relevante puntualizar que en el caso del inglés comercial ya existen varias instituciones y universidades que administran pruebas y otorgan titulaciones, que certifican niveles de competencia. A nuestros cursos, sin embargo, se acerca el alumnado para adquirir conocimientos prácticos aplicables en sus trabajos, conseguir otros o a promocionarse dentro de sus propias empresas.

No obstante, parece obvio que ya que todos los estamentos expedidores de certificados de idiomas vamos a tener que adaptarnos a las directrices dadas por el Consejo de Europa (2001), sería conveniente establecer el nivel de nuestro curso, aunque de momento sea de manera interna, con referencia a la nomenclatura del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER).

Por último, introduciremos la idea de la autoevaluación. Ya hemos mencionado que los docentes tienen en nuestra sociedad un cierto estatus, pero hemos incidido en que debemos pasar ciertas responsabilidades del proceso de aprendizaje al alumnado: empezando por la autonomía del aprendizaje y terminando en el proceso por el cual los estudiantes reflexionen sobre su actuación académica y aprendan a identificar qué objetivos han alcanzado, cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles y cómo mejorar sus estrategias de aprendizaje. Para ello guiaremos a nuestros alumnos con ejercicios de autoevaluación que se pueden ir introduciendo en distintas fases del curso; ejercicios como el que propone Jane Cordell (2000: 14-15) ligado a interpretación de gráficos o el de Sylvie Donna (2000), *Passing the Buck* (“Échale el muerto”); aquí además de evaluar, el alumno hace un uso comunicativo del lenguaje.

Incluso, podríamos presentar a nuestros alumnos el cuadro de autoevaluación del *Portfolio* del Consejo de Europa. Un paso más, sería adaptarlo a medida de nuestro curso y sus objetivos.

Finalmente, tendremos en cuenta la percepción del alumnado sobre el curso. Usaremos ese *feedback* para pulir y corregir los fallos propios de la inexperiencia o la inadecuación al grupo y sus necesidades. Con grupos reducidos de adultos podemos realizar pequeñas sesiones informales de modo oral al término de cada sección o módulo, pero es siempre una buena práctica el dedicar un tiempo al final del monográfico para un examen formal. El método tradicional de repartir un cuestionario a

los alumnos es útil para comprobar hasta qué punto hemos tenido éxito y cuáles son las áreas que habrá que reformar en futuras ediciones.

Sugiero, pues, crear una hoja de evaluación sobre el curso basada en cuatro aspectos:

- a) control y manejo del tiempo de clase.
- b) materiales didácticos y actividades de aprendizaje.
- c) uso de nuevas tecnologías.
- d) el docente.

Dejaremos un espacio en blanco al final de nuestro cuestionario para que los estudiantes puedan incluir su opinión sin cortapisas.

Notas

ⁱ v. las propuestas de cuestionarios de análisis de necesidades de Peter Wilberg y Michael Lewis (1990) o la de Paul Emmerson (1999).

ⁱⁱ <http://www.uvic.ca/hrd/halfbaked>

ⁱⁱⁱ Porcentaje de asistencia exigido en las EEOOII de Galicia para los cursos FE.

REFERENCIAS:

- Council of Europe 2000: *European Language Portfolio*. <http://www.coe.int/portfolio>
- Council of Europe 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge : C.U.P.
- Cordell, Jane 2000: *Cambridge Business English Activities*. Cambridge: C.U.P.
- Donna, Sylvie 2000: *Teach Business English*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, Tony. & Maggie J. St John 1998: *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: C.U.P.
- Emmerson, Paul 1999: “Needs Analysis”. MacMillan Heinemann English Language Teaching.
- Trompenaars, Fons & Charles Hampden-Turner 1998: *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Wilberg, Peter & Michael Lewis 1990: *Business English*. London: L.T.P.



SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE L2 PARA INGLÉS, ESPAÑOL, FRANCÉS, ITALIANO, ALEMÁN, ÁRABE Y JAPONÉS: UN ESTUDIO CONTRASTIVO

Pascual CANTOS GÓMEZ (Universidad de Murcia)

El orden de las actividades y destrezas lingüísticas en las unidades didácticas de los libros de texto para L2 no siempre sigue lo que Nunan (1985) denominó: una secuenciación de actividades de acuerdo con las exigencias cognitivas y de realización demandadas al discente. De manera que el alumno debería enfrentarse primero con aquellas actividades que le exijan lo mínimo antes de acometer otras que le demanden manipular, elaborar o producir.

Este trabajo examina varias unidades didácticas extraídas de algunos de los manuales que actualmente vienen empleándose en primer curso de la E.O.I. de Murcia para los idiomas de inglés, español, francés, italiano, alemán, árabe y japonés, con la intención de detectar similitudes y posibles patrones diferenciadores en lo que al orden de actividades se refiere.

1. INTRODUCCIÓN

Se entiende por *secuenciación* el hecho de disponer una serie de componentes que se siguen unos a otros ordenadamente, formando un conjunto de elementos que suelen mantener alguna relación entre sí. La importancia de la secuenciación se hace más patente, si cabe, si la aplicamos a la enseñanza y concretamente a la enseñanza de lenguas, en donde los elementos que hay que ordenar son las actividades o ejercicios para conformar un conjunto unitario: la unidad didáctica, cuyo fin último será garantizar el aprendizaje. Es este ámbito en donde no basta únicamente con el hecho de colocar de forma ordenada cada uno de los elementos, sino que dicha disposición ha de hacerse teniendo en cuenta otros parámetros como son: las exigencias cognitivas y de realización demandadas al discente. De ahí que la ordenación y secuenciación de las actividades en la clase conllevan una doble articulación:

- Progresión en grados sucesivos de dificultad de los contenidos presentados en las diversas actividades o ejercicios: exigencia cognitiva del alumno.
- Progresión escalonada en el nivel de realización e implicación en los materiales de trabajo (actividades/ejercicios) por parte del alumno.
- Esto implicaría que los aprendices deben empezar con prácticas que exijan lo mínimo para luego enfrentarse con aquellas actividades que supongan manipulación, elaboración y producción. Nunan (1989: 118) fija para ello la siguiente taxonomía de actividades, yendo de menor a mayor grado de exigencia:
- Actividades de comprensión:
 - Leer o escuchar un texto
 - Leer o escuchar un texto y dar una respuesta no verbal o física (levantar la mano al escuchar una determinada palabra)
 - Leer o escuchar un texto y dar una respuesta no verbal y no física (marcar un recuadro al escuchar una determinada palabra)
 - Leer o escuchar un texto y dar una respuesta verbal (repetir o escribir determinadas palabras cuando éstas se escuchen)
- Actividades productivas:
 - Escuchar frases, extractos de diálogos y repetirlos
 - Escuchar un modelo y completar o transformar frases según el patrón dado
 - Escuchar un modelo (por ejemplo, una pregunta) y responder de forma adecuada (por ejemplo, con algo que se ajuste a la realidad o verdad del alumno)
- Actividades interactivas:
 - Simulación (por ejemplo, tras leer o escuchar un texto *formar parte* del contexto presentado, adoptando un determinado rol)
 - Discusión (por ejemplo, los alumnos exponen diversos puntos de vista sobre un tema en concreto)
 - Solución de un problema (por ejemplo, en tareas en donde haya un vacío o falta de información, los alumnos han de recabar datos para recomponer el contexto completo).

La adopción de este modelo lleva implícito asumir que las destrezas pasivas (leer y escuchar) son menos complejas que las llamadas activas (escribir y hablar), algo

que no siempre podrá generalizarse ya que no todos los alumnos presentan las mismas dificultades a la hora de aprender un idioma.

Además cabe la posibilidad de secuenciar las actividades según el contenido propio de cada tema, es decir la comprensión y uso del mismo. Así, una actividad seguirá a otra, si se ha resuelto correcta o positivamente la anterior (por ejemplo, después de la audición de un texto, seguirán unas preguntas que nos servirán para comprobar si se ha entendido el texto escuchado). De esta forma se establece una cadena de elementos, en donde cada eslabón resulta imprescindible para seguir y progresar en la unidad. Especial relevancia cobra aquí el dominio previo de componentes o contenidos lingüísticos (fonéticos, gramaticales, léxicos y pragmáticos) que los alumnos han de conocer. De lo contrario habrá que facilitar el acceso a actividades previas, quizás de carácter más lingüístico y conducentes a fines lingüísticos, en claro detrimento al fin comunicativo representado en las actividades y unidad.

Breen (1987) propone una secuenciación de actividades relacionada con el grado de dificultad o complejidad que las caracteriza respecto a la comunicación, mientras que Estaire y Zanón (1990) lo hacen fijándose en los principios en que se sustenta la construcción del conocimiento de la lengua extranjera y concluyen con la siguiente ordenación de tareas y actividades:

- Tareas de presentación/contextualización/práctica controlada
- Actividades controladas por el profesor y alumnos
- Actividades que ponen al servicio de la comunicación los conocimientos de la lengua extranjera ya desarrollados
- Actividades que permiten crear nuevas redes de significados, tanto en la dimensión formal como en la instrumental.

Etaire y Zanón justifican su ordenación siguiendo lo que se conoce por mecanismos de construcción del conocimiento. Estos mecanismos son sobre los que tradicionalmente se han fundamentado las estrategias escolares para la transmisión de conocimiento:

- Etapa 1ª: exposición del alumno a nuevos materiales; presentación de los mismos mediante lecturas o audiciones, para propiciar el marco de trabajo
- Etapa 2ª: ejercicios de explicación de los mencionados materiales para hacerlos accesibles al conocimiento del alumno
- Etapa 3ª: manipulación diversa de los materiales presentados, con fijación en los aspectos sobre los cuales se quiere construir el conocimiento; se pretende atraer la atención de los alumnos mediante ejercicios controlados
- Etapa 4ª: consolidación de los conocimientos adquiridos mediante prácticas de transferencia a contextos similares que requieran la utilización de elementos idénticos
- Etapa 5ª: utilización autónoma de los conocimientos construidos mediante actividades que exigen no solamente la utilización de elementos aprendidos, sino también la creación de modelos nuevos, logrados mediante la interacción de elementos ya conocidos pero usados de manera parcialmente diferente.

Según algunos investigadores (Sánchez 1993, entre otros), este es el modelo de secuenciación más ampliamente seguido por los autores de libros de texto para la enseñanza de lenguas.

En lo que sigue, analizaremos siete libros de texto, utilizados y correspondientes a cada uno de los idiomas que se imparten de forma oficial en la E.O.I., a excepción del japonés. Hemos limitado el análisis a una unidad (la primera) de cada libro.

2. ANÁLISIS DE LOS MANUALES

Los manuales elegidos son:

- Para inglés: Oxenden, C. et. al., 2004: *New English File. Elementary*. Oxford: Oxford University Press
- Para español: Moreno, C. et al., 2002: *Avance. Curso de Español. Nivel elemental*. Madrid: SGEL
- Para francés: Girardet, J. y Pécheur J., 2002 : *Naturellement 1*. París: Santillana
- Para italiano: Chiappini, L. y de Filippo, N., 2002: *Un Giorno in Italia 1*. Roma: Bonacci Editore

- Para alemán: Wohlfart, S. y Schuhmann, B., 2002: *Deutschkurs 1A*. Berlín: Herder
- Para árabe: Zahiyya Al-Qafsi, 1991: *Al-Arabiya Al Mucasina*. Túnez: Instituto Bourguiba de Lenguas Vivas
- Para japonés: Matsuura, J. y Porta Fuentes, L., 2002: *Nihingo. Japonés para hispanohablantes 1*. Herder

A continuación presentamos las secuenciaciones de la primera unidad correspondiente a los manuales analizados, fijándonos en: (1) los mecanismos de construcción de conocimiento, (2) actividades, y (3) destrezas lingüísticas.

Mecanismo de construcción de conocimiento	Actividad	Destreza lingüística
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de textos	Escuchar/leer
Explicación de materiales	Comprensión global de los materiales presentados; respuestas no verbales	Leer
Explicación de materiales	Comprensión parcial de los materiales presentados; respuestas verbales	Escribir
Manipulación controlada	Audición de los textos e “imitar” ritmo prosódico	Escuchar/hablar
Manipulación controlada	Representar los diálogos con un/a compañero/a	Escuchar/hablar
Consolidación de conocimientos	Presentarse a cinco compañeros de clase	Hablar
Explicación de materiales	Completar con verbo <i>to be</i> formas contractas y no contractas	Escribir
Explicación de materiales	Estudio de reglas gramaticales y ejercicios verbo <i>to be</i> formas contractas y no contractas	Leer/escribir
Consolidación de conocimientos	Uso del verbo <i>to be</i> para nombrar a cinco compañeros de clase	Hablar
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de palabras	Escuchar/leer
Explicación de materiales	Asociar palabras a sonidos	Escuchar/escribir
Explicación de materiales	Marcar sílaba tónica de palabras; respuesta no verbal	Leer
Manipulación controlada	Marcar palabras que no tienen la tonicidad en la primera sílaba	Escuchar/leer
Manipulación controlada	Organizar las palabras escuchadas por campos semánticos	Escribir
Consolidación de conocimientos	Añadir palabras a los campos semánticos	Escribir
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de los números 1-20	Escuchar/hablar
Explicación de materiales	Ejercicios con los números 1-20	Escribir
Manipulación controlada	Audición de frases y asociación de números	Escuchar/escribir
Manipulación controlada	Audición y completar texto	Escuchar/escribir
Explicación de materiales	Audición y asociar palabras; respuesta no verbal	Escuchar
Explicación de materiales	Audición y lectura de los días de la semana	Escuchar/hablar

Cuadro 1 *New English File. Elementary*

New English File Elementary estructura cada unidad en cuatro apartados prácticamente idénticos (el cuadro anterior corresponde a uno de esos apartados). A su vez, cada apartado se divide en subapartados (*grammar, pronunciation, vocabulary*, en las cuatro destrezas lingüísticas y puntualmente en alguna función: *saying hello, saying goodbye*, etc.). Cabe destacar cómo cada apartado guarda la misma secuenciación respecto a los mecanismos de construcción del conocimiento, añadiendo más o menos actividades, dependiendo de la dificultad del contenido tratado. La variedad está no tanto en los mecanismos, sino en la combinación de los diversos apartados y en la gran cantidad de actividades (algunas de ellas muy breves). El esquema de los mecanismos se sigue de forma rígida y el patrón siempre se repite. No obstante, la permutación constante de los apartados y el elenco de actividades antes mencionados junto a la atractiva presentación y composición dan un aire renovado y una apariencia desenfadada, enmascarando la rigidez del esquema que subyace y que se repite sin cesar en cuanto a la ordenación de las actividades. Otro elemento a destacar es la ausencia de actividades de utilización autónoma de los contenidos aprendidos, al menos en los cuatro bloques de la unidad analizada; hay que llegar al bloque complementario adicional de *writing* para encontrarse con una única actividad centrada en este mecanismo.

Mecanismo de construcción de conocimiento	Actividad	Destreza lingüística
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de palabras	Escuchar/leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro de funciones (preguntas para presentarse)	Leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Explicación de materiales	Construir oraciones	Hablar/escribir
Explicación de materiales	Unir elementos de una oración: respuesta no verbal	Leer
Explicación de materiales	Completar oraciones	Escribir
Explicación de materiales	Completar oraciones	Escribir
Manipulación controlada	Construir oraciones	Escribir
Manipulación controlada	Completar oraciones	Escribir
Manipulación controlada	Completar oraciones	Escribir
Manipulación controlada	Responder a preguntas	Escribir
Exposición de nuevos materiales	Listado léxico (profesiones)	Leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro con estructuras gramaticales	Leer
Exposición de nuevos materiales	Listado léxico (colores)	Leer
Exposición de nuevos materiales	Listado léxico (números 1-12)	Leer

Explicación de materiales	Completar oraciones	Escribir
Explicación de materiales	Unir elementos de una oración: respuesta no verbal	Leer
Manipulación controlada	Asociar colores a banderas	Hablar/escribir
Manipulación controlada	Asociar adjetivos a personas (describir)	Escribir
Manipulación controlada	Responder a preguntas	Escribir
Manipulación controlada	Formular preguntas a compañeros (con los verbos dados)	Hablar
Exposición de nuevos materiales	Recuadro con saludos	Escuchar/leer
Explicación de materiales	Saludar a compañero/profesor, etc	Hablar
Explicación de materiales	Audición y lectura de texto (con los elementos ling. presentados)	Escuchar/leer
Explicación de materiales	Comprensión global de los materiales presentados; respuestas no verbales	Leer/escribir
Explicación de materiales	Comprensión global de los materiales presentados; respuestas no verbales	Leer/escribir
Manipulación controlada	Identificar a personajes	Hablar/escribir
Manipulación controlada	Relacionar textos	Hablar
Manipulación controlada	Completar texto mutilado	Escribir
Consolidación de conocimientos	Rellenar ficha con datos personales	Escribir

Cuadro 2 Avance. Curso de Español. Nivel Elemental

Avance. Curso de Español Nivel Elemental ofrece un esquema de mecanismos de conocimiento extremadamente rígido y monolítico. Los materiales se presentan, a veces, de forma masiva, con especial hincapié en los elementos o contenidos de orden gramatical y léxico, y sin explicación y/o ejercitación suficientes de los mismos. Las exposiciones y explicaciones se suceden hasta completar en su totalidad un bloque de contenido, siendo entonces cuando se procede a la práctica y manipulación del mismo. De modo que no hay una ejercitación gradual de los contenidos, sino que ésta se produce una vez presentados todos los contenidos que constituyen el bloque de contenido¹. El uso de este manual únicamente se hace viable saltando, dentro de la unidad, de la exposición a actividades de explicación y luego a las de manipulación. La alternativa: el uso de libro de texto siguiendo la propia ordenación que presenta la unidad, es prácticamente inviable, ya que exige una gran capacidad de retención y de combinación de elementos por parte de los discentes, dado que la posterior práctica de los contenidos requiere, en ocasiones, la conjugación simultánea de varios contenidos y bloques de contenidos.

Mecanismo de construcción de conocimiento	Actividad	Destreza lingüística
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de textos	Escuchar/leer
Explicación de materiales	Comprensión global de los materiales presentados; respuestas verbales	Leer/escribir
Manipulación controlada	Presentar a los personajes del texto	Hablar/escribir
Manipulación controlada	Completar oraciones con pronombres	Escribir
Manipulación controlada	Completar oraciones con pronombres	Escribir
Consolidación de conocimientos	Presentarse ante los compañeros	Hablar
Consolidación de conocimientos	Presentar al compañero/a	Hablar
Consolidación de conocimientos	Presentar a personajes/actores conocidos	Hablar
Consolidación de conocimientos	Ejercicios de repaso (pronunciación/estructuras gramaticales)	Hablar/leer

Cuadro 3 *Naturellement 1*

Naturellement 1 sigue un esquema por apartados, al igual que hace *New English File. Elementary*, en donde los cinco primeros apartados se repiten en estructura y mecanismos de conocimiento. El recuadro anterior corresponde al análisis del primer bloque. La unidad concluye con el bloque seis: un resumen gramatical de los contenidos presentados y actividades complementarias. La secuenciación de los contenidos sigue una estructura rígida, pero bien “dosificada” en cuanto a la carga de contenidos y la ordenación de los mecanismos de construcción de conocimiento. En comparación con el manual de inglés, es menos abundante en ejercicios, eludiendo ejercicios breves, y centrándose en actividades representativas de los contenidos presentados, de ahí que la presentación pueda resultar, en ocasiones, menos atractiva, pero en cambio también menos abigarrada que *New English File. Elementary*. Cabe destacar además el peso que los autores han dado a la consolidación de conocimientos.

Mecanismo de construcción de conocimiento	Actividad	Destreza lingüística
Exposición de nuevos materiales	Lectura de léxico y estructuras	Leer
Explicación de materiales	Asociar léxico/estructuras a dibujo	Escribir
Exposición de nuevos materiales	Comprensión global del texto; repuestas no verbales	Escuchar
Exposición de nuevos materiales	Listado de léxico y estructuras	Leer
Explicación de materiales	Clasificar elementos de lista según género de los nombres	Leer/escribir
Explicación de materiales	Recuadro gramatical (masculino/femenino)	Leer
Explicación de materiales	Recuadro gramatical (el artículo)	Leer

	indeterminado)	
Manipulación controlada	Completar con el artículo indeterminado	Escribir
Exposición de nuevos materiales	Lectura de texto	Leer
Explicación de materiales	Comprensión global del texto; repuestas no verbales	Leer
Exposición de nuevos materiales	Expresar la hora	Leer
Explicación de materiales	Escribir la hora	Escribir
Exposición de nuevos materiales	Recuadro con estructuras funcionales	Leer
Explicación de materiales	Transformación de oraciones	Hablar
Explicación de materiales	Completar con el verbo <i>essere</i>	Escribir
Explicación de materiales	Completar oraciones	Escribir
Manipulación controlada	Completar texto	Escribir
Manipulación controlada	Clasificar elementos de un texto	Leer/escribir

Cuadro 4 *Un Giorno in Italia 1*

Un Giorno in Italia 1 sigue como sus antecesores un esquema de mecanismos de construcción de conocimiento “estándar”. En cambio, adolece como *Avance Curso de Español Nivel Elemental*, aunque en menor medida, de una exposición y explicación excesiva de materiales que no se ve correspondida con suficientes actividades y ejercicios de manipulación, además de carecer de actividades de consolidación de conocimientos y de utilización autónoma de contenidos. Destaca la carga significativa de explicaciones gramaticales.

Mecanismo de construcción de conocimiento	Actividad	Destreza lingüística
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de textos	Escuchar/leer
Explicación de materiales	Comprensión global de los materiales presentados; repuestas no verbales	Leer
Explicación de materiales	Comprensión parcial de los materiales presentados; repuestas verbales	Hablar
Explicación de materiales	Recuadro con nombres, apellidos, países y ciudades	Leer
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de textos	Escuchar/leer
Manipulación controlada	Audición de los textos e “imitar” entonación	Escuchar/hablar
Manipulación controlada	Lectura de textos	Leer
Manipulación controlada	Completar oraciones con <i>Du/ Sie</i>	Leer
Manipulación controlada	Comprensión global de los materiales presentados; repuestas no verbales	Escuchar
Manipulación controlada	Ordenar las oraciones de tres textos; respuesta no verbal	Escuchar
Consolidación de conocimientos	Redactar un diálogo y representarlo	Escribir/hablar/ escuchar
Consolidación de conocimientos	Completar un recuadro	Escribir
Consolidación de conocimientos	Escribir oraciones	Escribir

Exposición de nuevos materiales	Audición de texto	Escuchar
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de texto	Escuchar/leer
Manipulación controlada	Escribir la presentación del compañero/a	Escribir
Exposición de nuevos materiales	Abecedario; ejercicio con respuesta no verbal	Escuchar
Exposición de nuevos materiales	Abecedario; canción	Escuchar/leer
Manipulación controlada	Completar un diálogo	Escuchar/escribir
Consolidación de conocimientos	Deletrear nombres de compañeros/as	Hablar
Consolidación de conocimientos	Audición de tres personas presentándose	Escuchar
Consolidación de conocimientos	Audición de tres personas presentándose; compl.. recuadro	Escuchar/escribir

Cuadro 5 *Deutschkurs 1A*

Puede que *Deutschkurs 1A* sea junto a *Naturellement 1* el método más equilibrado en cuanto a la estructuración y combinación organizativa de los mecanismos de construcción de conocimiento. Cada bloque de contenido presenta un mismo esquema: exposición-explicación-manipulación-consolidación. Destaca cómo los bloques de conocimiento iniciales están dotados de un mayor número de actividades centradas en la manipulación controlada, mientras que los bloques de conocimiento más avanzados abundan en actividades centradas en el mecanismo de consolidación de conocimiento.

Mecanismo de construcción de conocimiento	Actividad	Destreza lingüística
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de textos	Escuchar/leer
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de textos	Escuchar/leer
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de textos	Escuchar/leer
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de textos	Escuchar/leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Explicación de materiales	Completar recuadro	Escribir
Exposición de nuevos materiales	Recuadro gramatical	Leer
Explicación de materiales	Recuadro gramatical (preguntas)	Leer
Explicación de materiales	Recuadro saludos	Leer
Explicación de materiales	Recuadro expresiones	Leer
Explicación de materiales	Recuadro léxico (alfabeto)	Leer
Explicación de materiales	Recuadro léxico (números)	Leer
Explicación de materiales	Comprensión global de los materiales presentados; respuestas no verbales	Leer
Manipulación controlada	Presentarse	Hablar/escribir
Manipulación controlada	Saludar y presentarse	Escribir
Manipulación controlada	Identificar masculino/femenino	Escribir
Manipulación controlada	Responder a preguntas	Escribir

Manipulación controlada	Asociar léxico/estructuras; respuesta no verbal	Leer
Manipulación controlada	Identificar masculino/femenino; respuesta no verbal	Leer
Manipulación controlada	Asociar léxico	Hablar
Manipulación controlada	Completar con pronombres	Escribir
Consolidación de conocimientos	Completar con diálogo	Escribir
Manipulación controlada	Completar recuadro pronombres	Escribir
Consolidación de conocimientos	Completar con pronombres	Escribir
Consolidación de conocimientos	Asociar textos a dibujos	Leer
Consolidación de conocimientos	Deletrear	Hablar
Consolidación de conocimientos	Lectura de texto	Leer
Consolidación de conocimientos	Compresión puntual del texto	Escribir
Consolidación de conocimientos	Léxico (países)	Hablar/escribir
Consolidación de conocimientos	Completar un formulario	Escribir
Consolidación de conocimientos	Completar con números	Escribir
Utilización autónoma de conocimientos	Identificar a personajes	Hablar
Utilización autónoma de conocimientos	Escribir diálogos	Escribir

Cuadro 6 *Al-Arabiya Al Mucasina*

Al-Arabiya Al Mucasina es un libro de texto bastante atípico si lo comparamos con el resto de los manuales analizados, especialmente en lo que a la organización y secuenciación de los mecanismos de construcción de conocimiento se refiere. Los autores optan, primero, por una exposición en conjunto de todos los materiales, para luego proseguir con la explicación de todos los materiales y finalmente concluir con la ejercitación (manipulación controlada y consolidación de conocimientos). El seguimiento de este manual, al menos en el formato de presentación que ofrece, resulta imposible en la práctica. Su uso exige un cambio y salto constante de apartados y páginas.

Mecanismo de construcción de conocimiento	Actividad	Destreza lingüística
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de texto	Escuchar/leer
Explicación de materiales	Esquema de las funciones y partículas	Leer
Explicación de materiales	Ejemplos de oraciones afirmativas/negativas	Leer
Explicación de materiales	Esquema de las funciones y partículas	Leer
Manipulación controlada	Formar oraciones con los materiales presentados	Escribir/Hablar
Exposición de nuevos materiales	Audición y lectura de texto	Escuchar/leer
Explicación de materiales	Esquema de las funciones y partículas	Leer
Manipulación controlada	Formar oraciones con los materiales presentados	Escribir

Consolidación de conocimientos	Asociar léxico	Escribir
Utilización autónoma de conocimientos	Escribir sobre uno mismo o compañero/a	Escribir

Cuadro 7 *Nihingo. Japonés para hispanohablantes 1*

Nihingo. Japonés para hispanohablantes 1 es un manual de idiomas extremadamente rígido y poco variado. Llama la atención la escasez de actividades de manipulación controlada y su fijación, casi en exclusiva, en gramática y léxico. Cada unidad se completa además con varios recuadros gramaticales a modo de resumen y varios listados léxicos organizados por campos semánticos.

3. COMPARACIÓN DE LOS MANUALES

Con el fin de apreciar más y mejor las características que acabamos de comentar de cada uno de los manuales, vamos ahora a presentar sus rasgos diferenciadores, contrastándolos entre sí.

3. 1. Mecanismos de conocimiento

Iniciamos este análisis comparando el uso de los diversos mecanismos de conocimiento que aparecen en las unidades analizadasⁱⁱ.

Destaca la gran cantidad de contenidos que se explican en el manual de inglés en comparación con los materiales que realmente se exponen o presentan, de lo que se deduce que muchas de las explicaciones no se corresponden con algunos de los contenidos previamente aparecidos y presentados. Cabe señalar también el gran peso dado a la manipulación de contenidos.

El libro de texto de español elegido claramente adolece de actividades para la consolidación de conocimientos. Otro dato que puede confundir es su aparente equilibrio entre los mecanismos de exposición-explicación-manipulación. Esto es así hasta cierto punto, pero hemos de tener presente que, como ya comentamos, estos mecanismos no se suceden en cada bloque de conocimiento, sino que se presentan por lotes (ver comentario anterior).

En el manual de francés destaca el énfasis que han puesto los autores en los mecanismos de manipulación y especialmente en la consolidación de conocimientos. Hay mucha práctica de los contenidos, lo cual parece un dato bastante positivo.

El curso de italiano se ciñe muchísimo a los mecanismos de exposición y explicación de contenidos, descuidando, en cambio, la práctica de los mismos. Todo indica que no todos los contenidos presentados son realmente ejercitados más tarde, o al menos suficientemente manipulados y consolidados.

El libro de texto de alemán está muy equilibrado, dedicando prácticamente lo mismo a los cuatro mecanismos de construcción de conocimientos empleados, aunque claramente dedica menos a la explicación de los contenidos para centrarse más en la práctica.

El texto para árabe es algo peculiar, ya que a pesar de su aparente equidad entre los mecanismos de conocimiento que emplean los autores, esto no es exactamente así. Al igual que sucedía con el manual de español, aunque aquí es mucho más acusado, los mecanismos no se suceden en cada bloque de contenidos, sino que se presentan todos a la vez. Una simple reorganización de los mecanismos por bloques de contenidos resultaría en un manual bastante más equilibrado, posiblemente muy similar en estructura y organización al de alemán.

El manual de japonés destaca por la desigual distribución de los mecanismos de conocimiento: la poca ejercitación contrasta con la abundancia en explicaciones. Es un libro de texto con un enfoque y peso eminentemente gramatical y léxico, exigiendo al discente grandes esfuerzos memorísticos.

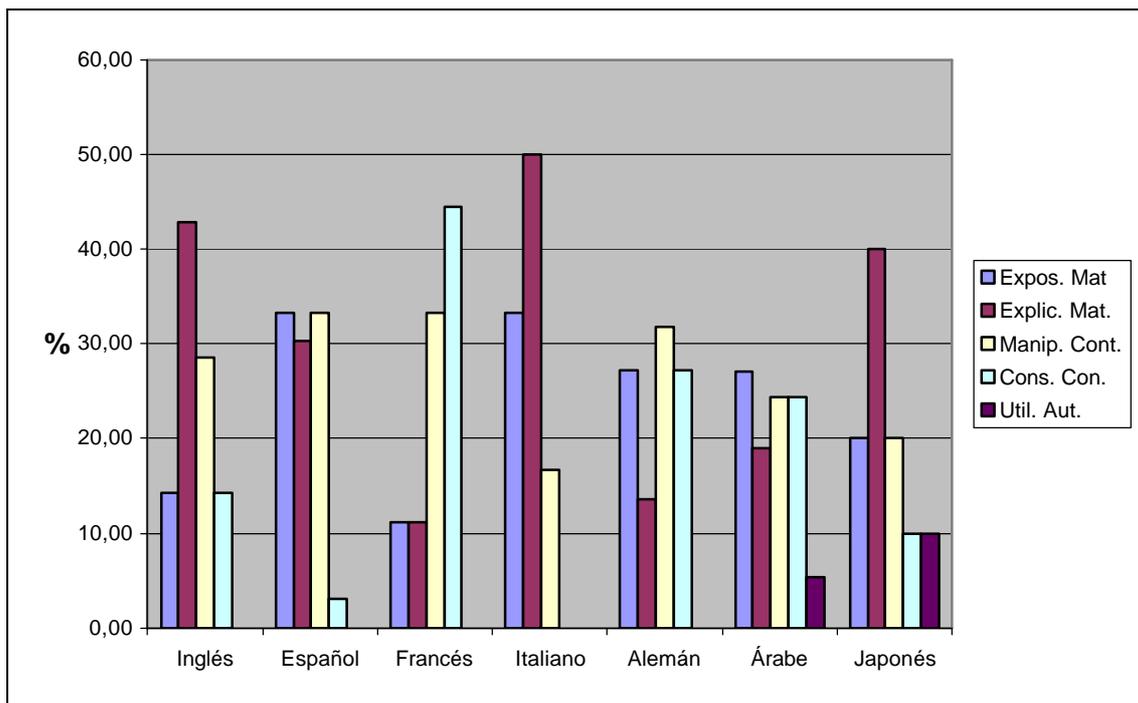


Gráfico 1 Mecanismos de conocimiento

Al margen de las diferencias puntuales mencionadas, cabe destacar la escasa dedicación a la utilización autónoma de conocimientos construidos, a excepción del árabe y japonés, curiosamente los dos manuales en los que más inverosímil parece la realización de este tipo de ejercitación, debido al formato organizativo de las actividades (libro de árabe) y la ejercitación previa insuficiente de los contenidos (texto de japonés).

3. 2. Bloques de conocimiento

En cuanto a los bloques de conocimiento, hay un comportamiento bastante similar entre los manuales de francés, italiano y alemán que presentan en torno a cinco bloques de conocimiento por unidad. Ligeramente por debajo queda el manual de español y ya más relegados los de japonés y árabe. *New English File Elementary* muestra un comportamiento claramente distinto con veinte bloques de conocimiento. Ello es debido a la gran cantidad de contenidos que se presentan y a su elevado número de actividades. El manual de árabe también destaca sobre el resto con diez bloques de conocimiento, aunque como ya comentamos, los presenta y explica todos en bloque antes de proceder a la práctica de los mismos.

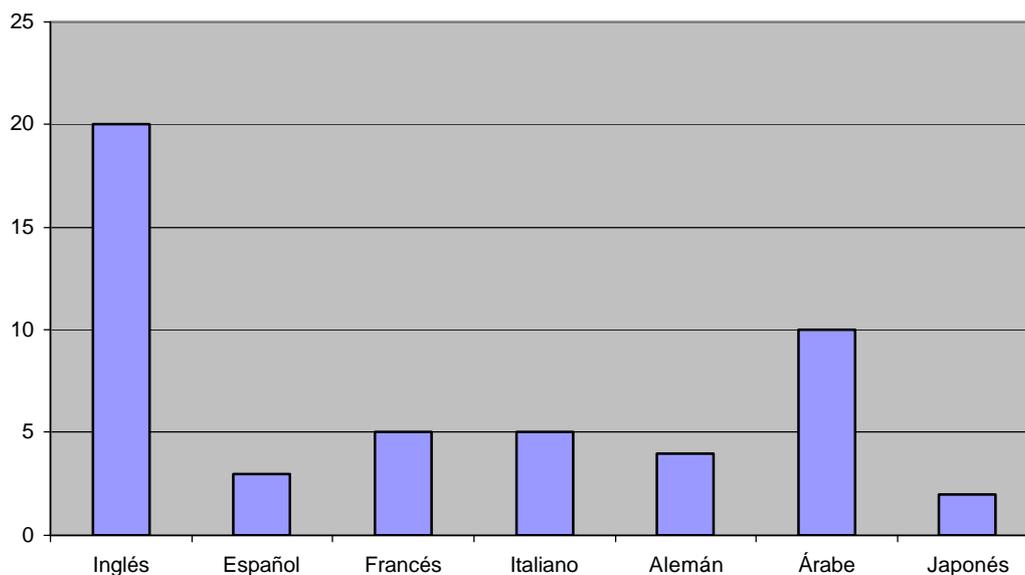


Gráfico 2 Bloques de conocimiento

3.3. Número de ejercicios

Si comparamos el número de actividades y ejercicios que contiene cada unidad analizada, vemos cómo el manual de inglés se comporta de forma atípica respecto al resto. En cambio, hay cierta similitud entre los libros de español, francés y árabe, por un lado, y los de italiano, alemán y japonés por otro.

Si correlacionamos los datos de los bloques de conocimiento anteriores con estos sobre el número de actividades comprobamos un alto grado de correlación entre ambos ($r\text{-Pearson} = 0,85$). Ello demuestra que, a mayor cantidad de bloques de conocimiento, mayor es el número de actividades que se requiere. Esta constatación parece de perogrullo, una afirmación innecesaria y superflua por ser tan evidente. No obstante, a pesar del alto grado de correlación global entre los bloques de conocimiento y el número de actividades en los manuales analizados, es posible observar cómo algunos de estos manuales adolecen de tal sentido común. Los textos de italiano, árabe y japonés, especialmente, son los que menos practican los contenidos que presentan y explican.

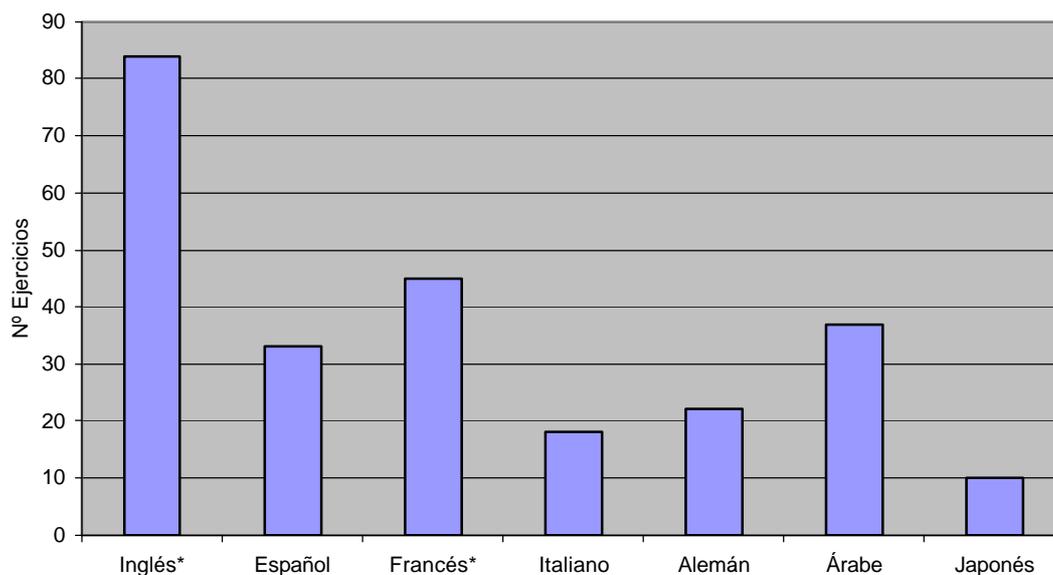


Gráfico 3 Número de actividades/ejercicios

3.4. Similitudes

Con los datos obtenidos (mecanismos de construcción de conocimiento, bloques de conocimiento y número de actividades) vamos a intentar establecer qué manuales son los que más se asemejan entre sí. Para ello calcularemos una matriz de distancias entre todos los manuales analizados. Esta matriz muestra cómo los manuales que más se asemejan son los de japonés e italiano (535,73ⁱⁱⁱ), mientras que los más antagónicos son los de francés e italiano (4648,79).

	Inglés	Español	Francés	Italiano	Alemán	Árabe	Japonés
Inglés	,00	1629,96	2926,89	1786,67	2207,02	2973,20	1459,27
Español	1629,96	,00	2892,77	790,58	1094,38	1444,90	766,04
Francés	2926,89	2892,77	,00	4648,79	918,88	2093,70	2767,46
Italiano	1786,67	790,58	4648,79	,00	2404,55	2945,46	535,73
Alemán	2207,02	1094,38	918,88	2404,55	,00	1384,40	1329,91
Árabe	2973,20	1444,90	2093,70	2945,46	1384,40	,00	2002,58
Japonés	1459,27	766,04	2767,46	535,73	1329,91	2002,58	,00

Cuadro 8 Matriz de distancias

Para visualizar estos datos se suele recurrir a los dendogramas, que muestran para cada paso los casos (manuales) que se combinan. Las líneas verticales conectadas designan los casos combinados. Así comprobamos cómo los textos de italiano y japonés son los más parecidos entre sí. Estos dos forman otro grupo junto con el manual de español, que es el que más se asemeja a los de italiano y japonés. Vemos cómo, por otro lado, los manuales de árabe e inglés son los más atípicos. En cambio comprobamos también cómo el texto de inglés muestra cierta afinidad con los de italiano, japonés y español, y curiosamente no con los otros dos: francés y alemán.

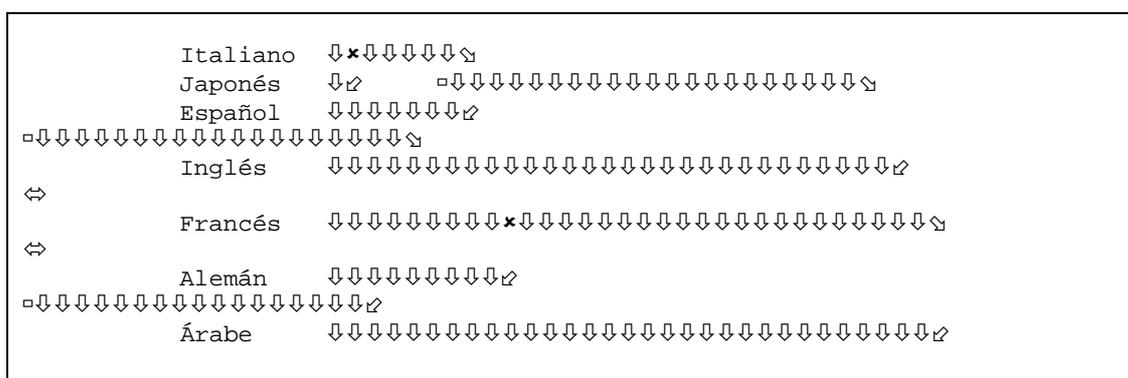


Gráfico 3 Dendograma de los manuales analizados

4. CONCLUSIONES

Prácticamente todos los manuales analizados se atienen, con variantes, al orden cognitivo de *presentación-explicación-práctica-consolidación*. Si excluimos los manuales de japonés y de árabe, es fácil observar patrones claramente diferenciadores entre los diversos libros de texto. Tenemos por un lado los textos de alemán y francés, y por otro los de español e italiano, mientras que el manual de inglés constituye un grupo *per se*. La distribución de mecanismos de construcción de conocimiento, los bloques de conocimiento y el número de actividades tienen sesgos bien diferenciados, lo que indica que los autores de los textos de alemán y francés siguen unos patrones didácticos y pautas metodológicas bastante similares, que no se asemejan en nada a los que proponen los autores de los manuales de italiano y español. En cambio, el libro de texto inglés tiene una concepción distinta, que nada o muy poco se parece al resto de los manuales analizados. Claramente desborda a los demás en número de ejercicios y bloques de conocimiento, aunque su secuenciación de mecanismos de construcción de conocimiento esté menos elaborada que en los manuales de alemán y francés. Los

autores de estos últimos son muy rígidos y cuidadosos a la hora de secuenciar los contenidos y de sopesar el número y la naturaleza de las actividades que provén. En cambio los autores de los textos de italiano y español adolecen de la “precisión” franco-germana y de un mayor equilibrio entre los mecanismos de construcción de conocimiento, los bloques de conocimiento y el número de actividades.

Como dato curioso cabe señalar cómo este esquema cognitivo (*presentación-explicación-práctica-consolidación-transferencia*) sigue vigente en estos libros “modernos” analizados, al menos de esta forma tan pronunciada y estereotipada, a pesar de ser un esquema propio de la década de los setenta.

Notas

ⁱ Se entiende por bloque de contenido al conjunto de actividades y ejercicios que conforman el aspecto lingüístico (gramatical, léxico o fonético), funcional o pragmático que se desea enseñar a los discentes.

ⁱⁱ Con el fin poder realizar una comparación directa entre los diversos manuales hemos relativizado los datos transformándolos en porcentajes.

ⁱⁱⁱ A menor valor, mayor similitud y viceversa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Breen, M.O., 1987: “Contemporary Paradigms in Syllabus Design”. *Language Teaching* 20(3): 157-174.
- Estaire, S. y J. Zanon, 1990: “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7(8): 55-90.
- Nunan, D., 1985: *Language Teaching Course Design: Trends and Issues*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.
- Nunan, D., 1989: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Pérez, A., 1993: *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid: SGEL.

ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN SÍNCRONA Y ASÍNCRONA DE INTERNET (CHATS Y FOROS DE DEBATE) EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS EN LA UNED

M^a Dolores CASTRILLO DE LARRETA-AZELAIN (UNED)
José Carlos GARCÍA CABRERO (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

En 1993 no existía la *World Wide Web* y en la actualidad está presente en muchas de nuestras actividades cotidianas. En 1999 la UNED comenzó un plan de virtualización para ofrecer soporte telemático a los alumnos de las enseñanzas regladas. Hoy en día, aproximadamente 90.000 alumnos de unas 2.500 asignaturas diferentes (Rodríguez Artacho: 2003) participan en sus respectivos cursos virtuales a través de Internet utilizando como sistema de comunicación la plataforma de gestión del aprendizaje WebCT. Estos programas se suelen denominar por las siglas LMS, que corresponden a *Learning Management System*.

En este contexto, nuestra tarea como tutores telemáticos a cargo de los cursos virtuales “Prim@ 1: Alemán Básico” y “Prim@ 2: Alemán Intermedio” se viene desarrollando desde el curso académico 2001/2002. En ellos convergen alumnos matriculados en las Licenciaturas en Filología Inglesa e Hispánica y en la Diplomatura en Turismo, en asignaturas cuyos contenidos de lengua alemana abarcan los niveles A1, A2 y B1 del Marco de Referencia Europeo.

A partir de nuestra experiencia, hemos podido constatar que, tal y como afirman casi todos los autores, en entornos de aprendizaje virtuales las funcionalidades de mayor relevancia corresponden al área de las comunicaciones (Ruipérez, 2003:170; Ko & Rossen, 2001:13).

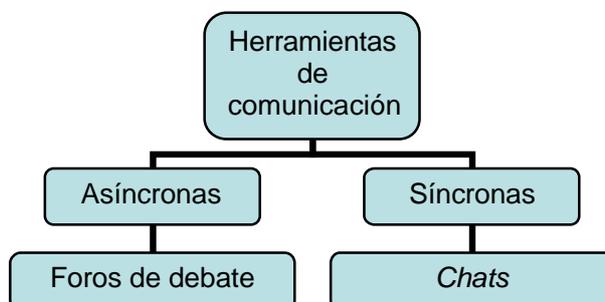
Gran parte de los investigadores que tratan la comunicación en entornos virtuales de aprendizaje, resaltan las diferencias respecto a entornos presenciales. Así, por ejemplo, Salmon (2000:16-19):

“Compared to face-to-face group teaching, for example, CMC is readily available, and does not require participants to travel to a certain place. Many users find that the time lags involved between logging on and taking part, encourages them to consider and think about the messages they are receiving before replying, rather more than they would in a class situation. Participants can ask questions without waiting in turn. [...] rather different relationships can develop compared to those between learners or teachers who meet face-to-face.”

Dentro del bloque de funcionalidades destinadas a la comunicación, WebCT distingue, como casi todos los LMS, entre sistemas de comunicación síncrona y asíncrona. Ruipérez (2003:169) define de la siguiente manera estas modalidades comunicativas:

“Los medios de comunicación síncrona son aquellos caracterizados por una simultaneidad en el tiempo del acto de comunicación entre los interlocutores que participan en el acto comunicativo. Tal es el caso de la telefonía a través de voz, los *chats*, la videoconferencia, la pizarra compartida, etc. Sin embargo, en los medios de comunicación asíncrona, los interlocutores de una comunicación participan cada uno en un momento diferente, y desde lugares diferentes en dicha comunicación. Es decir, se trata de una comunicación no simultánea. Tal es el caso del correo electrónico.”

La siguiente figura muestra parte de la estructura de los sistemas de comunicación utilizados en nuestros cursos virtuales.



2. HERRAMIENTAS ASÍNCRONAS

Aunque WebCT dispone de varios sistemas asíncronos, trataremos únicamente los foros que son debates textuales asíncronos. Funcionan igual que los mensajes de correo electrónico, con la diferencia de que estos mensajes son públicos para todos los miembros del curso y accesibles a través de una página Web. Así, cualquier persona puede consultar las aportaciones a cada uno de los foros e intervenir contestando a una pregunta, exponiendo su opinión acerca del tema tratado, etc. WebCT incorpora una serie de foros predefinidos, como, por ejemplo, el foro “Contenidos”, pero el equipo docente puede definir tantos como desee. En dicha plataforma existen foros públicos – accesibles para todos los participantes del curso- y privados –a los que el administrador del curso sólo permite el acceso al grupo restringido de usuarios que él considere-. WebCT distingue también entre foros activos, es decir, en los que el usuario puede escribir libremente sus aportaciones, y foros bloqueados, cuyos mensajes se pueden leer, pero en los que no admiten nuevas contribuciones.

Las características específicas de esta vía de comunicación asíncrona son resaltadas por varios autores, como Salmon (2000), quien destaca las siguientes:

1. El alumno tiene la opción de elegir cuándo desea intervenir en un determinado foro.
2. El acceso a los foros está abierto durante las veinticuatro horas de todos los días del año.
3. El alumno puede intervenir las veces que quiere durante el tiempo que quiera.
4. Muchos alumnos pueden intervenir simultáneamente y, a pesar de ello, no interferir en el desarrollo lineal del debate.
5. Los alumnos no necesitan permiso para contribuir, como sucede en la enseñanza presencial.
6. Factores discriminadores que inhiben al alumno, tales como raza, edad o sexo desaparecen o, al menos, se atenúan.

Todas estas características hacen alusión al alto grado de flexibilidad que posee esta herramienta de comunicación asíncrona. En los debates asíncronos, como los que tienen lugar en los foros, se consigue un discurso más rico, elaborado y profundo, porque la asincronía permite al alumno responder una vez que se ha documentado (Bender, 2003:xvi).

Siguiendo los preceptos marcados por varios investigadores, como Hanna et al. (2000:9), para la creación de la estructura de los foros en nuestros cursos virtuales, nos planteamos la necesidad de articular cuatro tipos diferentes:

1. Un foro principal, donde los alumnos pudieran acudir siempre para plantear cualquier tipo de duda o cuestión sin necesidad de clasificación previa.
2. Foros temáticos, para tratar monográficamente aspectos concretos de los contenidos del curso.
3. Foros destinados a los diferentes grupos de trabajo.
4. Foros para fomentar la comunicación horizontal entre los alumnos, y que denominamos “Cafetería”.

Para el correcto desarrollo y aprovechamiento de esta estructura de foros de debate, seguimos algunos de los preceptos más reseñados en la bibliografía especializada, y que Sauter et al. (2004:141) resumen en los siguientes puntos:

1. “Verknüpfung mit den aktuell in den E-Tutorials gestellten Aufgaben,
2. Elemente des Forums stehen nur eine begrenzte Zeit zur Verfügung,
3. ältere Foren wandern in ein thematisch gegliedertes Archiv, das vor allem der Dokumentation dient,
4. aus dem Archiv können Beiträge vom Tutor wieder ins ‘aktuelle’ Forum verlagert werden,
5. das ‘aktuelle’ Forum sollte nicht mehr als ca. 5 bis maximal 10 Themen aufweisen, um eine Konzentration der Diskussion zu ermöglichen,
6. die Teilnehmer des virtuellen Seminars sollten die Möglichkeit haben, sich über neue Forumbeiträge innerhalb ihres Standard E-Mail Systems informieren zu lassen. Sie sollten diese Funktion aber auch selektiv aktivieren oder deaktivieren können.”

Durante el desarrollo de los debates detectamos de manera reiterada fenómenos que marcan claramente nuevas tendencias comunicativas, algunas de las cuales estaban ya avaladas por estudios empíricos anteriores como los de Pelletieri (2000:58-84). Entre ellas, podemos destacar las siguientes: interactividad inmediata, utilización de técnicas de aprendizaje constructivistas, actitudes solidarias, negociaciones explícitas de significados léxicos y gramaticales, inclusión de *feedback* correctivo explícito o implícito, registros híbridos de lengua (lengua *hablada* en forma *escrita*), etc.

3. HERRAMIENTAS SÍNCRONAS

En la enseñanza virtual, por sus características inherentes (eliminación de barreras temporales y geográficas) y los destinatarios a los que se dirige preferentemente, las herramientas asíncronas desempeñan un papel predominante frente a las síncronas. En este sentido, Weller (2002:82-83) afirma:

“The asynchronous nature of CMC is significant in education because it fosters a flexible learning approach, which is less fixed to a specific time pattern than traditional campus based models. The asynchronous factor also allows students to think about their answers and respond in a more considered fashion than many find possible in real-time situation.”

Sin embargo, los sistemas síncronos son más apropiados que los asíncronos en determinadas circunstancias y contribuyen al logro de objetivos como el fomento de la conciencia de pertenencia a un grupo. Son especialmente adecuados para la impartición de materias como la que nos ocupa y para la planificación y celebración de eventos especiales. Además, son mucho más rápidos y efectivos para afrontar trabajos en grupo que requieren negociación cooperativa entre los alumnos participantes (Weller, 2002:84) , (Collison et al., 2000:20).

Algunos de los investigadores más relevantes en este campo, insisten en la necesidad imperiosa de planificar adecuadamente las sesiones síncronas para evitar que degeneren en situaciones caóticas en las que no se logran alcanzar los objetivos previstos. Salmon (2000:46) señala a este respecto:

“Synchronous ‘events’ need planning and an e-moderator may be badly needed to avert chaos. Many find that being online together is fun, so long as the experience is short, say half and

hour or less. As always, good preparation for the event is essential. You need to allow time to get ready for the online session and for follow up.”

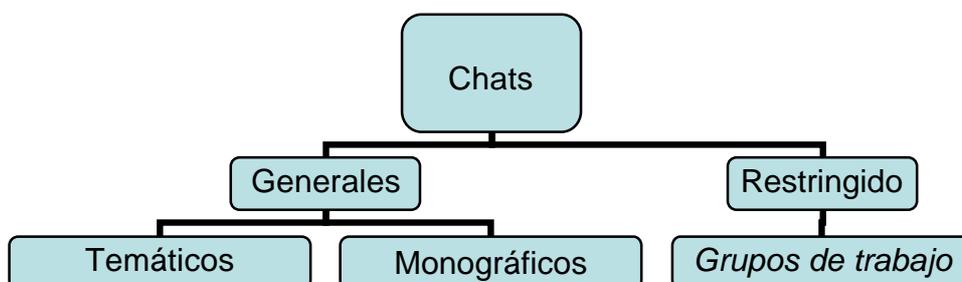
Platten (2003:145-177) analiza y resume las características diferenciadoras del DCR (*Didaktischer Chat Raum*) frente a charlas sin componente didáctico en cuatro puntos:

“1. Der DCR ist ein extra eingerichteter Chat-Raum für Lerner. 2. Es gibt eine pädagogische Instanz, die den Raum eingerichtet hat, ihn gestaltet und beobachtet. 3. Es gibt mindestens auf einer Seite Gesprächspartner, die der Instanz bekannt sind und die einen bestimmten Auftrag erhalten haben [...]. 4. Andere didaktische Komponenten machen den Chat-Raum zu einem DCR, z.B. Themen-Vorgabe, Projekteinbindung, [...].”

Entre los medios de comunicación síncrona que ofrece WebCT destacan los debates textuales síncronos a los que se suele denominar *chats* (del inglés *Internet Chat Relay*). En estas sesiones todos los participantes se conectan a la interfaz común proporcionada por la plataforma y escriben mensajes de texto que son mostrados en dicha pantalla a todos los usuarios conectados.

Según algunos autores, como Pellettieri (2000:59), “en la adquisición de la competencia comunicativa de una segunda lengua en entornos de aprendizaje virtuales, los *chats* sustituyen al lenguaje oral de los entornos presenciales”.

En nuestros cursos virtuales, las sesiones de *chat* fueron planificadas cuidadosamente en relación con aspectos como número de participantes, orden de intervención de los mismos, fechas y horarios de celebración, temas a tratar, etc. La figura siguiente resume esta organización:



En nuestra práctica con la herramienta pudimos comprobar que sucedían algunos de los fenómenos esperados, entre los cuales cabe destacar los siguientes: refuerzo del sentimiento de pertenencia a un grupo (dado que el alumno a distancia suele tener sensación de aislamiento), práctica escrita de la lengua meta, negociación de significados, inclusión de comentarios para corregir errores, recordatorios relacionados con reglas gramaticales, etc.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Collison, George et al., 2000: *Facilitating Online Learning. Effective Strategies for Moderators*. Madison: Atwood Publishing.
- Bender, Tisha, 2003: *Discussion-based online teaching to enhance student learning*. Virginia: Stylus Publishing.
- Hanna, Donald E. et al., 2000: *147 Practical Tips for teaching online groups*. Madison: Atwood Publishing.
- Ko, Susan & Rossen, Steve, 2001: *Teaching online: A Practical Guide*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Pelletieri, Jill, 2000: “Negotiation in cyberspace. The role of chatting in the development of grammatical competence”. En: Warschauer, Mark & Kern, Richard, eds., 2000: *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Platten, Eva, 2003: “Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum—Sprachliche Hilfen und Moderation”. En: Legutke, Michael & Rösler, Dietmar, Hrsg., 2003: *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rodríguez Artacho, Miguel, 2003: *Estrategias de posicionamiento en Internet. Caso de estudio: La Universidad Nacional de Educación a Distancia*. <<http://www.casamerica.es/Posito/Miguel%20Rodriguez%20UNED.pdf>> [Consulta: 30.11.2004].
- Ruipérez, Germán, 2003: *Educación virtual y eLearning*. Madrid: Fundación Auna.
- Salmon, Gilly, 2000: *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. Londres: Kogan Page.
- Sauter, Annette M.; Sauter, Werner & Bender, Harald, 2004: *Blended Learning*. München: Luchterhand.
- Weller, Martin, 2002: *Delivering Learning on the Net*. London: Kogan Page.

LA IMPLANTACIÓN DEL NUEVO CURRÍCULO DE EEOOII DE LAS CCAA (MESA REDONDA)

Fernando CASTRO FERNÁNDEZ
Elena MONTALVO DOMÍNGUEZ DE LA TORRE
(EOI Ciudad Real/EEOOII.NET.COM)

Este es un resumen sobre el desarrollo de la mesa redonda publicado en la página web www.eeooiinet.com.

La mesa estaba formada por representantes / asesores de varias comunidades autónomas: Mónica Bustamante (Castilla y León: coordinadora), Azucena Gozalo Ausín (Cantabria), Alberto Franco Ramírez (Andalucía), Joaquín Moreno Artesero (Madrid), Jesús J. Quevedo Cobo (Murcia) y Neus Figueras Casanovas (Cataluña).

A las 10.10 empezó la mesa redonda con una asistencia masiva que obligó a abrir el salón a recibidores adyacentes y a utilizar la megafonía a pleno rendimiento. El interés suscitado sin duda era enorme, ya que se habían reunido representantes de varias comunidades con la intención de presentar y debatir temas de interés candente para las escuelas oficiales de idiomas.

Empezó las intervenciones la coordinadora de la mesa redonda, Mónica Bustamante (representante de Castilla y León), impulsora y organizadora de la misma. Mónica es profesora de Escuelas oficiales de Idiomas en Castilla y León aunque, según informó, desde hacía poco tiempo estaba trabajando en la Dirección General de Planificación Educativa de su comunidad. Comentó que tuvo la idea de organizar esta mesa casi inmediatamente después de incorporarse a su nueva tarea y agradeció entonces a los organizadores del Congreso la ayuda y colaboración prestadas para la puesta en marcha de esta iniciativa dada la premura en el tiempo.

Cedió entonces la palabra a los integrantes de la mesa para que, uno a uno, se presentaran ante el profesorado asistente y dieran una breve información sobre el estado de las cosas en su comunidad antes de pasar a tratar los temas previstos y que ellos mismos habían preparado con anterioridad:

Azucena Gozalo, representando a la comunidad de Cantabria desde su trabajo en la inspección técnica de Educación, informó de que no existe una sección de EOI o idiomas en su comunidad como tal. Ella, desde la inspección, aporta ideas y voluntad.

Se trata de la segunda comunidad más pequeña y tienen notables dificultades y se plantean innumerables retos. Azucena es también la coordinadora general del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) y lo ha presentado y explicado en profundidad en numerosos foros, tanto congresos como jornadas, ayudando a difundir su conocimiento entre el profesorado.

Joaquín Moreno Artesero, representante de la comunidad de Madrid, trabaja desde el 1 Septiembre de 2004 en la Dirección General de Ordenación Académica de su comunidad, llevando las enseñanzas de régimen especial. (“That’s English” pertenece a la sección de promoción educativa). Asimismo, está al frente de la coordinación de las pruebas unificadas de ciclo que en Madrid se realizan desde hace ya varios años.

Alberto Franco Ramírez, representante de la comunidad andaluza, es el asesor para cuestiones relacionadas con las EEOOII de su comunidad desde hace poco tiempo y comentó que están trabajando en la elaboración de normativas.

Lo más destacado en Andalucía es la puesta en marcha de un Plan de Promoción del Plurilingüismo que esperan dé un impulso importante a la enseñanza de idiomas y en particular a las EEOOII.

Jesús J. Quevedo Cobo, representante de la comunidad de Murcia, es el asesor en la Unidad de Coordinación de Enseñanzas de Régimen Especial. Comentó que no contaban con grandes medios humanos y que los que estaban se ocupan de todo.

Neus Figueras Casanovas, representante de Cataluña, desde el Departament D’educació de su consejería, lleva muchos años trabajando al frente de numerosos proyectos vinculados a la enseñanza de idiomas y a las EEOOII. Comentó que esperan que próximamente se reorganice el área de enseñanzas de idiomas. Empezaron por trabajar desde las aulas y ahora hay seis comisiones de servicio y un administrativo en este grupo que trabaja, entre otras cosas, en la elaboración y valoración del currículo, coordinación de pruebas de certificado y de materiales para la evaluación.

Son también consultores para otras direcciones generales y se les pide opinión y asesoría. También se ocupan del “That’s English”. Como incidencias comentó que todavía hay carencias en algunos centros, a raíz de la reciente ampliación de su red de escuelas.

A continuación nos plantearon a los asistentes cinco puntos sobre los que versarían sus intervenciones. Con el fin de facilitar la dinámica del posible debate y teniendo en cuenta el límite de tiempo, fueron pasando unas hojas para que los asistentes que quisieran plantearan cuestiones o preguntas específicas a la mesa.

Las cinco grandes cuestiones que se plantearon fueron:

1. PLANES Y PREVISIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DEL NUEVO CURRÍCULUM

Los integrantes de la mesa informaron de que la tendencia dominante era acogerse a la moratoria para la implantación del nuevo currículum.

En Murcia, por ejemplo, estaban trabajando duro en la estandarización y unificación de la evaluación pero han decidido esperar. Han concluido el trabajo que iniciaron y piensan crear una comisión técnica para el desarrollo curricular de los nuevos niveles.

En Andalucía vieron la posibilidad de moratoria y han pospuesto también la implantación. Han creado una comisión de profesores de EOI que pretende desarrollar el currículo del nivel básico, analizar modelos metodológicos, desarrollar una normativa de evaluación y preparar la formación del profesorado.

En Madrid también se están planteando el demorar la implantación. Ante la premura y falta de tiempo, están a la expectativa y siguen trabajando como hasta ahora en la evaluación y certificación

En Castilla y León, por el contrario, la consejería sí quiere implantarlo ante la sorpresa y preocupación de muchos. Están trabajando sobre la adaptación del currículo de Ceuta y Melilla (territorio MEC) a través de una comisión con profesores de EOI.

Cantabria también se acoge a la moratoria. Azucena planteó que hay inquietud sobre la separación de docencia y certificación que tan presente está en los planteamientos de los nuevos niveles. Una vez que se publique el nivel básico tienen la intención de establecer contactos con otras comunidades que tengan los procesos de evaluación y certificación más avanzados.

Para terminar, en Cataluña, Neus nos presentó la situación como de tranquila y estable. Ellos llevan muchos años trabajando y mejorando sus pruebas y están a la espera de acontecimientos, aunque, mientras tanto, siguen trabajando.

2. EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN

Mónica tomó la palabra para comentar que unos de los objetivos más importantes de la mesa era que hubiera contacto entre las comunidades y que se

unificaran criterios fundamentales, especialmente en el campo de la evaluación y certificación. La idea es que la comunicación futura sea fluida y regular.

Neus explicó y resumió la situación de la evaluación en Cataluña que, como es sabido, realiza pruebas unificadas de forma estandarizada desde hace muchos años. Añadió que están trabajando también en la elaboración de material para la evaluación formativa y, de cara al uso del Portfolio, han iniciado trabajos sobre la evaluación no certificativa.

Como novedad apuntó también el hecho de que están recogiendo los datos de la evaluación por escuelas y haciendo informes muy pormenorizados sobre sus resultados para fomentar la evaluación interna de este proceso. Ante algunas preguntas de los profesores sobre cómo llevan el proceso allí, Neus explicó que se pilotan las pruebas, que amplían constantemente la formación del profesorado que elabora y/o pilota las pruebas y que no difunden los nombres de los autores. Las autoridades educativas catalanas siempre han insistido en que los redactores de pruebas sean profesores de EEOOII y por tanto estén en contacto directo con el aula, su evolución y sus necesidades.

En Murcia han creado una comisión pedagógica regional con los jefes de departamento de la región intentando hacer unas programaciones base con una estructura común que sirviera como primer paso para un futuro desarrollo curricular. Han trabajado con el MRE como referencia y han abordado la elaboración de pruebas unificadas. Ven la situación como transitoria pero también ven un contexto adecuado para allanar el camino en espera de que se publiquen las nuevas leyes o decretos.

En Andalucía no se ha hecho nada en lo que a unificación de pruebas se refiere. Ante el nuevo escenario sí proponen trabajar en ese sentido y unificar las pruebas de certificado. En las jornadas de Escuelas Oficiales de Idiomas de Andalucía que tendrán lugar en Priego (Córdoba) a mediados del mes de mayo, van a trabajar con compañeros de Cataluña para moverse en ese sentido, ya que hay una firme intención de cambiar el sistema de evaluación.

En Castilla y León hay muchos profesores concienciados sobre la necesidad de hacer pruebas unificadas u homologadas. Hay varias EEOOII trabajando en las pruebas de dominio. Resulta difícil reunir a la gente y parece que ahora desde la administración también se va a impulsar el trabajo sobre evaluación. Los profesores se están formando en ello desde las propias EEOOII.

En Cantabria la situación es similar a la de sus vecinos castellano-leoneses, pero en pequeño. Desde las EOIs se trabaja en serio y la administración lo valora. Hubo en el pasado pruebas unificadas pero dejó de haberlas sobre todo por falta de medios técnicos, pero esto permitió establecer contactos y dichos contactos siguen en la actualidad. Se elaboran pruebas consensuadas y analizadas con criterios comunes y por destrezas. No obstante, pruebas unificadas como se hacen en Madrid o Cataluña, a la fecha, no hay.

Finalmente, en la comunidad de Madrid la situación es más positiva que en el pasado. Ven la necesidad de dedicar su atención a las enseñanzas de idiomas. Joaquín Moreno habló brevemente sobre estas pruebas en Madrid, donde hasta hace poco no eran obligatorias para los centros. Se han aprobado recientemente unas instrucciones de la Dirección General de Centros sobre la aplicación de estas pruebas que indican el proceso que deben seguir y también informan sobre la estandarización de los criterios a aplicar.

Más tarde, Joaquín Moreno contestó a una pregunta sobre el funcionamiento de la elaboración de pruebas y nos comentó que los elaboradores se reunían entre ocho y diez veces. También, por supuesto, trabajan de forma individual. No se revela el nombre del que hace la prueba si éste no lo desea. Ahora es la administración, dueña por otro lado del material, quien responde de su calidad. Todos los elaboradores son profesores de escuelas oficiales de idiomas.

3. ORGANIZACIÓN DE ENSEÑANZAS

El representante andaluz volvió a resaltar el plan para la promoción del plurilingüismo como nuevo eje de trabajo en su comunidad. Hay una nueva tendencia a elevar la edad de los alumnos -cuando antes se priorizaba precisamente al alumnado más joven- con el objetivo, entre otros, de evitar la duplicidad con la enseñanza de régimen general. Por tanto están trabajando especialmente en la normativa de admisión y escolarización para las EEOOI.

En Madrid, que cuenta con veintinueve escuelas y dos extensiones, tienen las enseñanzas habituales de primero a quinto en los idiomas mayoritarios, salvo en Jesús Maestro, donde la oferta es mucho más amplia, desde cursos de consolidación por destrezas hasta idiomas minoritarios. También se ofrecen cursos especiales sin certificación oficial. Hay planes para trabajar en el campo de la traducción y también se van a convocar las Aulas Europeas para la formación.

En Cantabria tienen también la organización habitual (idiomas fundamentales y cursos diarios y alternos). En cuanto al acceso, tienen una modalidad muy interesante para el alumnado: cuando agotan convocatorias, pasan a la cola de las demandas, no quedan excluidos.

También es destacable la larga y exitosa trayectoria en cursos monográficos, por la que han luchado durante mucho tiempo. Para estos últimos otorgan una certificación en horas.

En Cataluña siguen la normativa estatal fielmente. Los idiomas “exóticos” (Chino...) y de mayor dificultad se imparten en seis años, el resto en cinco. Tienen enseñanzas regladas cuatrimestrales y cursos diarios y alternos. El “That’s English” se imparte fuera del horario y se cobra por él. Dentro de las enseñanzas no regladas, tienen cursos monográficos, de verano y de formación del profesorado. No tienen convocatoria de Septiembre y se puede optar al examen de ciclo superior sin pasar por el ciclo elemental.

En Murcia han introducido un planteamiento innovador en el curso 2004-05 basado en la idea de impartir las clases de lunes a jueves, sin perder horas de docencia, liberando el viernes para actividades de coordinación intracentro y de intercambio. Así han diseñado cursos diarios, de dos días (2 días, 2 horas y 15 minutos) y trialternos (3 días, 90 minutos). También hay cursos intensivos.

Finalmente, en Castilla y León tienen cursos alternos y diarios y hay propuestas de algunas EEOOII para liberar los viernes, no dar clase. Tienen un mínimo de 120 horas lectivas.

4. EL PORTFOLIO (PEL)

Como coordinadora, empezó hablando Azucena Gozalo. Ellos llevan trabajando 2 años en la EOI, tanto dentro del aula como mediante tutorías.

En Cataluña se han convocado reuniones de profesores con carácter voluntario y se han formado grupos de trabajo para profundizar en el Portfolio.

En Andalucía se han incorporado también al pilotaje del Portfolio dentro del ya mencionado Plan del Plurilingüismo. Han nombrado un Técnico PEL para el portfolio de adultos, que es el que les interesa.

En Murcia están experimentando en el aula de forma individualizada.

Madrid no ha hecho nada sobre el PEL. Hay voluntad de darlo a conocer quizás mediante presentación, no hay idea de implantarlo.

En Castilla y León lo lleva otra dirección general distinta a la que lleva las escuelas.

5. EJES DE TRABAJO

Llegado este punto, surge la pregunta clave ¿Qué podemos hacer desde las escuelas?

Neus Figueras animaba a trabajar, con líneas de trabajo, con el MRE, con lo que se tenga y hacerlo despacio y con detenimiento. Planteó también la necesidad de una vuelta a la profesionalización de nuestro colectivo, a tomar conciencia de la importancia de nuestro papel y a responsabilizarnos de nuestro propio trabajo, iniciando -o continuando- un proceso de lectura y adquisición de conocimientos para hacer nuestro propio itinerario de trabajo.

Mónica Bustamante propuso la creación de una comisión permanente de asesores para estar en contacto continuo. También nos animaron a los presentes, ya entusiastas puesto que estábamos allí, a tirar de nuestros compañeros para motivarles y poder trabajar más y mejor.

Al final de la mesa, Elena Rodríguez Halfter, asesora del MEC, fue invitada a matizar lo que considerara oportuno sobre lo que allí se había dicho respecto al nuevo currículo, la evaluación y la certificación.

Mostró su preocupación por los artículos 61.1 y 61.2 del anteproyecto de la LOE en el que se da un giro de 180 grados -o un gigantesco paso hacia atrás según se mire- al devolverle el control de la evaluación al profesor. Ella nos dijo que confiaba en que se cambiara ese artículo y esperaba que la mencionada redacción fuera fruto de la premura de tiempo tal vez y no de que hubiera una intención en ese sentido.

También tanto ella misma como Neus insistieron en que la unificación de la certificación es un objetivo para los fines de ciclo (lo que ahora es 3º y 5º), no para todos los cursos, donde se sigue en la idea de la prueba de aprovechamiento y/o la evaluación que el centro considere como método de promoción entre cursos dentro de un nivel.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES, PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES ET DÉVELOPPEMENT DU PLURILINGUISME

Dr. Daniel COSTE

AVANT-PROPOS

- Conscient du rôle très important des EEOOII.
- Conscient de l'importance de ce moment :
 - Textes réglementaires attendus au niveau national.
 - Mouvement de réforme des programmes et des certifications, évolution des méthodes pour les EEOOII.
- Visée de l'exposé et commentaires ouverts sur le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : enseigner, apprendre, évaluer).
 - ↳ À un moment où ce CECR :
 - connaît un grand succès et influence beaucoup de changements en Europe
 - donne lieu à des débats académiques, techniques, voire politiques et idéologiques
 - doit donc être considéré sereinement et sans langue de bois : ni adulé, adoré, ni diabolisé
- Parle en premier ce matin, ai fait partie du groupe d'auteurs, mais l'auteur principal, le coordinateur et le réviseur est John Trim qui aura, bien entendu, le dernier mot.
- Annonce du plan de l'exposé :
 - ↳
 - Quelques mots sur le Conseil et ses orientations et principes
 - Le CECR :
 - Origines et fonctions
 - Niveaux de compétence et évaluation
 - Modèle d'ensemble
 - Plurilinguisme et compétence plurilingue
 - Quelques remarques finales

1. RAPPELS RAPIDES À PROPOS DU CONSEIL DE L'EUROPE

- Ce n'est pas l'Union Européenne : 1980 : 22 pays > 46 aujourd'hui
- Créé au moment de la séparation Ouest/Est
 - Droits de l'homme
 - Dont les droits linguistiques

- Reconnaissance et protection des minorités et de la pluralité
- Etat de droit
- Citoyenneté démocratique
- Cohésion sociale
- Coopération, compréhension, circulation internationale et interculturelle

Valeurs du plurilinguisme et d'une société multiculturelle

3 temps dans la relation à l'altérité

- De l'autre côté de la frontière
- A côté de moi
- En moi

Noter que 2005 est l'année de la Citoyenneté par l'Education.

2. LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

ORIGINES

- Les projets « langues vivantes », approches communicatives, modèle notionnel-fonctionnel, niveaux-seuils, Threshold Level.
- Diversité et diversification (complémentaire à la montée de l'anglais).
- Recherche de transparence et de cohérence pour les certifications et leur reconnaissance internationale : demande d'une référence commune.
- Elargissement de la perspective : un cadre de référence pour l'enseignement et l'apprentissage, pas seulement pour l'évaluation.
- Nouvel élargissement et souci de grande ouverture méthodologique avec la chute du mur et l'adhésion de nouveaux pays avec d'autres traditions : instrument de dialogue.
- Place faite à l'apprenant dans une visée d'autonomisation et de maîtrise de son propre parcours.
 - Mise en place du Portfolio européen des langues, complémentaire au CECR et articulé avec ce dernier.

FONCTIONS

- Instrument auquel se référer
 - Qui : enseignants, concepteurs, évaluateurs, auteurs, éditeurs ?
- Pour quel usages ?
 - Echanges avec d'autres
 - Se situer
 - Mieux clarifier ses choix
 - Préciser ses propres choix

- Parvenir à une décision, aide à la décision
- Ce qu'il n'est pas : un instrument prescriptif, une nouvelle tendance méthodologique.
- Ce qu'il propose pour remplir ces fonctions
 - ↳ « boîte à outils »
 - échelle de compétences (6 niveaux en 3 zones)
 - un modèle communication / apprentissage actionnel
 - une insistance sur la construction du plurilinguisme

3. LES NIVEAUX DE MAÎTRISE

→ Succès considérable de ces échelles/niveaux dans différentes directions :

- Positionnement des certifications, mouvement d'harmonisation, consortium international comme ALTE, raccrochements divers.
- Définition des objectifs scolaires en relation au CECR
 - Ex. B2 ou B1 pour L1
 - A2 ou B1 pour L2
 dans certains cas, intérêt même pour langue première (maternelle) interrogation sur le C2.
- Elaboration de manuels par auteurs et maisons d'éditions (voir tous les catalogues d'éditeurs... et quel que soit l'âge des manuels).
- Redéfinition de cursus, de plans d'études, de cycles dans les écoles de langues, les écoles pour adultes, les centres et instituts culturels.

→ Succès inattendu :

↳ Répond à un vrai besoin.

- Souci de comparabilité.
- Reconnaissance et validation.
- Autorise une continuité des parcours.

↳ Recherche d'une transparence et d'une cohérence pour les différents acteurs concernés, dont les apprenants.

→ Besoin d'illustrations : des exemples de production orale et écrite par niveau et par langue (enregistrements, vidéo, textes).

→ Relation avec le « passeport » à l'intérieur du Portfolio européen.

→ Mise en place de référentiels par langue: *B2* pour le français, *Profile Deutsch* pour l'allemand, *Vantage* pour l'anglais.

4. LE MODÈLE GÉNÉRAL

- Pas de rupture avec les approches dites communicatives.
- Mais un prolongement actionnel du modèle notionnel-fonctionnel.

Importance centrale donnée aux notions de stratégie
de tâche

(pas seulement stratégies de communication,
pas seulement communicative tasks (¿ ?))

→ insistance aussi sur l'acteur social, sur les contextes d'action.

→ mais insistance d'autre part sur les compétences générales individuelles (savoir, savoir faire, savoir être). Comment autant de ressources disponibles, d'acquis qui sont mobilisés, mis en œuvre dans la communication, l'apprentissage, l'action et qui, en retour, sont modifiés par leur mise en œuvre, leur mise en action.

↳ apprentissage et usage des langues n'ont pas seulement des effets en termes de capacité à communiquer, mais ont aussi une incidence sur les savoir, savoir faire, savoir être.

5. QUELQUES COMMENTAIRES SUR LA RELATION ENTRE LE MODÈLE GÉNÉRAL ET LES NIVEAUX (OU LES USAGES DOMINANTS QUI EN SONT FAITS)

- Subdivision multiple des capacités :
 - Compréhension
 - Production
 - Interaction

↳ rien (pas d'échelle de niveaux) pour la médiation

↳ niveaux aussi pour les stratégies

↳ pour l'étendue

l'aisance	peuvent entrer comme des
la correction	dimensions dans l'appréciation
	des niveaux
- Différenciation et combinatoire interne et complexe :

Autorise des profils très diversifiés pour une même langue (entre les capacités) entre différentes langues.

↳ fait une place possible aux compétences partielles et à leur appréciation suivant les mêmes critères positifs que le reste.

- Absence de niveaux et d'échelle de niveaux pour certaines dimensions du modèle :
 - marque le caractère évolutif du CECR
 - ou le fait que ce type de descripteur ne convient pas à tous les aspects du modèle, qu'il y a un reste irréductible ou pas.
(s'interroger à ce propos sur le cas de la médiation)
- Les composantes du modèle peuvent donner lieu à un apprentissage aussi intégré que possible mais peuvent aussi faire l'objet dans le parcours d'une approche totalement ou partiellement modulaire.
 - ↳ introduire un savoir particulier
 - mettre l'accent sur un type d'activité langagière
 - travailler sur une contextualisation spécifique

C'est ce qui se fait à certains égards (notamment pour des langues très enseignées où le marché éditorial peut se payer le luxe (profitable) de la diversification et de la différenciation.

6. PLURILINGUISME ET COMPÉTENCE PLURILINGUE



À propos des origines du CECR, on a souligné la perspective de la diversification de l'offre de langues et de la construction du plurilinguisme.

→ Un instrument comme le Portfolio européen des langues s'inscrit bien dans cette visée. Permet :

- De mettre en évidence une diversité de langues et variétés constituant le capital langagier de l'apprenant, de l'utilisateur.
- De prendre en compte aussi bien les langues apprises à l'école que celles acquises en famille ou hors école, y compris, dans certaines versions la langue première, « maternelle ».
- D'illustrer les degrés de maîtrise divers de ces diverses langues et variétés.
- D'aider à réfléchir sur les pratiques, les usages effectifs de ces langues, ainsi que sur les activités d'apprentissage, les manières d'apprendre.
- De donner une base à la continuité de l'apprentissage, à la prise en considération de l'acquis, sans qu'il y ait nécessairement recours aux mêmes méthodes supports...
- De faire apparaître, par exemple, des activités de médiation.

Mettre en évidence un répertoire plurilingue diversifié.

Plurilinguisme n'est pas polyglossie au sens des bêtes de cirque.

Le plurilingue n'est pas la juxtaposition de plusieurs monolingues quasi natifs de natifs. Il dispose de capacités qui lui permettent de mobiliser des ressources différentes dans des circonstances différentes pour des actions

souvent différentes, ses maîtrises ne sont pas exactement superposables.

D'où la proposition de penser une compétence plurilingue comme la compétence qui permet de gérer un répertoire plurilingue.

- Penser en ces termes ne concerne pas seulement l'usage, la gestion de la compétence plurilingue, mais aussi son développement, sa construction. Ce n'est pas nécessairement la langue maternelle qui reste toujours la référence majeure à l'intérieur de la compétence plurilingue. D'autres langues ou variétés peuvent prendre ce rôle de langue de référence (ou de langue matrice, langue pivot, langue réservoir)
- À l'intérieur de la compétence plurilingue, les langues et variétés présentes n'ont pas mêmes fonctions, mêmes histoires, mêmes valeurs affectives, même rôles cognitifs, mêmes places dans une configuration identitaire de laquelle pourtant elles participent toutes.
- On n'apprend pas une quatrième langue comme une seconde langue.
On n'apprend pas une langue voisine comme on apprend une langue typologiquement distante.
On apprend une langue en relation aussi, conscientisée ou non, aux ressources langagières dont on dispose déjà.
- Différencier les modalités d'apprentissage.
Développer une culture d'apprentissage.
Est-ce avant tout et est-ce seulement le rôle de la première scolarisation ?

7. REMARQUES CONCLUSIVES

- Penser plus globalement l'apprentissage des langues.
- Mais ne pas pour autant uniformiser ces apprentissages.
- Distinguer fortement apprentissage et validation des acquis, certification.
- Mais ne pas uniformiser les certifications même si on recherche harmonisation, comparabilité.
 - ↳ ne pas confondre harmonisation et normalisation, comparabilité avec uniformisation.
- Décloisonner entre des variétés diverses plutôt que juxtaposer de faux clones.
- Ne jamais perdre de vue que communication, coopération, interculturalité n'ont de sens que si diversité est maintenue, cultivée.

- En revenir aux origines plurielles du CECR : le Cadre autorise plusieurs usages, plusieurs lectures.
Ne pas en faire des usages réducteurs.

LE CINÉMA FRANCOPHONE EN CLASSE DE FLE

Carmen VERA PÉREZ (EOI Hellín)

Apprendre une langue étrangère est aussi apprendre la culture et la civilisation des peuples qui la parlent. Le cinéma français étant un composant essentiel de la culture française, le professeur de français ne devrait pas se passer de l'utiliser en cours de français, non seulement pour les possibilités pédagogiques qu'il permet, mais aussi pour approcher l'étudiant de la filmographie française, peu ou mal connue en Espagne.

L'utilisation des TICE et surtout de la Toile, ont révolutionné le processus d'enseignement-apprentissage dans tous les niveaux, et les possibilités offertes par la Toile dans l'enseignement des langues étrangères sont hors de question.

L'expérience dans l'utilisation des TIC dans l'enseignement de la langue française (1), ainsi que l'emploi fréquent du cinéma en cours de FLE, ont conduit l'auteur de cet article à considérer que les TICE et le cinéma se complètent à merveille, et que cette bonne entente les rend des outils non négligeables dans l'enseignement des langues étrangères :

- non seulement pour toutes les informations et le matériel brut (du point de vue didactique) qui sont présents sur la Toile, permettant au professeur de français d'actualiser constamment ses connaissances sur le cinéma francophone et d'obtenir du matériel pour ses cours (biographies d'acteurs, histoire du cinéma, synopsis de films, nouveautés, bandes annonces, extraits de films, etc),
- mais aussi pour le grand nombre d'activités toutes prêtes qui sont proposées sur la Toile, offertes par des professeurs pour des professeurs, ayant pour but d'exploiter des films français, classiques ou actuels, en cours de FLE,
- et encore parce que les TIC permettent l'intégration, dans un seul support, d'éléments qui exigeaient il n'y a pas longtemps la manipulation de plusieurs instruments pour réaliser dans un cours de langues une activité quelconque portant sur le cinéma: pour travailler un document audio-visuel il faut

généralement être muni de papier photocopié avec l'activité à proposer aux élèves, -qu'il faut ramasser plus tard pour la corriger-, d'un téléviseur, d'un magnétoscope ou d'un lecteur DVD, et des films, quel que soit leur format, au minimum; les TIC nous permettent par contre de réaliser la même activité en utilisant uniquement un ordinateur muni d'une carte son (et des logiciels capables de lire le document audio-visuel, évidemment), facilitant, après aux élèves, la révision de l'activité autant de fois qu'ils le souhaiteront.

Dans cette communication on a proposé une méthodologie hypermédia qui facilite l'intégration du cinéma français dans les cours de FLE, quel que soit le niveau des élèves, en profitant de la versatilité des TIC.

On a essayé de démontrer que les TIC offrent la possibilité, à tous les professeurs, et même à ceux qui n'ont pas de grandes connaissances en informatique, de préparer des activités pour les élèves de français de tous les niveaux, afin que, soit en classe, guidés par le professeur, soit en autonomie, grâce à la Toile, ils puissent réaliser des activités de compréhension écrite et orale, des activités de recherche d'informations à partir d'une tâche préalablement proposée, ou n'importe quelle autre activité proposée par le professeur, en même temps qu'ils prennent connaissance de la filmographie française et de l'histoire du cinéma français.

Pour atteindre ces objectifs, connaissance du cinéma français et apprentissage ou approfondissement de la langue française, on a créé deux applications pratiques destinées aux élèves de français, l'une permettant de connaître l'histoire et l'évolution générales du cinéma français, l'autre consistant en une banque d'activités interactives réalisées à partir d'images, de textes et de films français, que les élèves pourront travailler en classe ou consulter en dehors des cours.

Les activités présentées ont été conçues pour que l'élève puisse les réaliser en servant uniquement d'un ordinateur connecté ou non sur l'Internet (le professeur peut posséder aussi les activités sur une disquette ou sur un cédérom, dans ce cas-là il n'a pas besoin d'être branché, il suffit de placer le cédérom sur le réseau local ou l'ordinateur où l'on va travailler); ce sont d'autre part des activités interactives, l'élève pouvant

obtenir immédiatement le résultat correct de l'activité proposée dans l'écran et répéter l'activité autant de fois qu'il voudra, ce qui favorise l'auto-évaluation et l'auto-apprentissage chez des élèves qui ont des difficultés pour assister aux cours tous les jours, des difficultés dans l'apprentissage ou tout simplement de l'intérêt pour avoir plus de connaissances et améliorer leur maîtrise du français.

NATURE ET CONTENU DES APPLICATIONS

La nature des applications proposées est différente, bien qu'elles se complémentent:

- d'un côté on a créé, sous le format d'un diaporama, une approche historique et sociale du cinéma français : on y présente, au moyen d'images, de photos, d'affiches de cinéma, de bandes annonces, d'extraits de films, et de textes explicatifs, l'évolution du cinéma français, depuis sa naissance en 1895 jusqu'à nos jours, ainsi que l'importance de manifestations telles que les festivals de cinéma et les prix cinématographiques français, ou la présence de la chanson, la littérature ou la bande dessinée dans le cinéma français;

- d'un autre côté on a présenté une banque d'activités interactives, confectionnées à l'aide du logiciel Hot Potatoes, classées par niveaux (débutant, intermédiaire, avancé), où l'on propose des activités d'écoute ou de discrimination auditive, de compréhension écrite, ou des jeux et des questions culturelles, construites en utilisant des documents écrits, graphiques ou audio-visuels présents sur la Toile ou élaborés par l'auteur (c'est le cas de certains extraits de films ou des chansons au format .mp3).

La typologie des activités est variée: on y trouve des exercices à choix multiple, des textes à trous, des mots-croisés, des menus déroulants et des jeux de pendus, pour travailler le vocabulaire.

OUTILS ET MATÉRIELS EMPLOYÉS POUR LA CRÉATION DES APPLICATIONS

La première application est présentée sous forme d'un diaporama, composé de 51 diapositives, construit avec le logiciel Power Point de Microsoft, qui permet, comme d'autres logiciels de présentations, l'intégration de documents audio-visuels, d'images

et de textes, qui peuvent se charger automatiquement dans l'écran pour que l'élève puisse les lire et les écouter selon l'ordre chronologique établi par le créateur du diaporama.

La consultation de la présentation créée peut donc être faite avec le professeur ou sans lui, car les textes sont très clairs et complets, ce qui permet de placer le diaporama dans un réseau local pour que les élèves puissent le consulter librement, par plaisir ou pour réaliser une activité de recherche, proposée par le professeur.

La deuxième application a été réalisée en utilisant le logiciel générateur d'exercices Hot Potatoes, système auteur complètement gratuit, qui permet également l'intégration de documents audio-visuels ou d'images, afin de produire des activités interactives très variées, proposant la correction immédiate, de sorte que l'élève connaît le résultat de l'activité et peut la répéter jusqu'à réussir.

On a utilisé aussi d'autres générateurs d'activités interactives existant également sur la Toile à des fins éducatifs (c'est le cas du jeu de pendu, dont les scripts pour l'adapter à nos besoins sont proposés sur le site [Usina quiz](#)).

Quant aux matériels utilisés pour construire ces activités :

- les images, les affiches de films et les textes (synopsis, biographies, résumés d'albums) ont été pris sur la Toile,
- pour l'information relative à l'histoire du cinéma on a utilisé une bibliographie exhaustive indiquée ci-dessous (2),
- certains documents audio-visuels, tels que les bandes annonces (c'est le cas de la bande annonce de Huit femmes), ont été téléchargés sur la Toile, mais la plupart des documents audio-visuels proposés (extraits de films) ont été numérisés par l'auteur de l'application, à partir du film original, en utilisant une carte d'acquisition vidéo telle que WinTV (Hauppauge): c'est une carte externe qui est branchée entre l'ordinateur et le téléviseur, et qui permet de visualiser et/ou d'enregistrer les images fixes ou animées provenant d'une télévision, d'un magnétoscope, d'un caméscope, d'un lecteur de DVD, etc. en quelques secondes (le temps que dure la séquence que l'on veut enregistrer). L'emploi de cette carte est très simple, et facilite le stockage en cédérom de documents

audiovisuels qui risquent de s'abîmer sur une cassette-vidéo : elle permet d'enregistrer sur le disque dur de l'ordinateur ou sur un cédérom des informations qui prennent beaucoup de place dans plusieurs cassettes, facilitant plus tard le travail du professeur en classe, car il faut manipuler moins d'instruments pour réaliser une activité de compréhension orale traditionnelle.

SUPPORT INFORMATIQUE DES APPLICATIONS

Les applications ont été construites avec Power Point, Hot Potatoes et d'autres générateurs d'activités gratuits; pour les consulter il faut être muni d'une visionneuse -si on ne dispose pas sur son ordinateur du logiciel de Microsoft- dans le cas de la présentation, mais pour ce qui est des activités interactives, il suffit d'un navigateur Web et d'une carte son.

URL DES APPLICATIONS

La taille et le poids du diaporama – il contient 51 diapositives et 37 extraits de films ou bandes annonces -, rendent impossible sa publication dans la Toile, mais on envisage de le placer en supprimant les vidéos, ce qui permettrait de consulter le côté historique et documentaire.

L'application interactive est par contre sur la Toile, et se trouve dans l'URL <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/cine/index.htm>, de sorte que les élèves peuvent travailler les activités proposées dans la salle d'informatique de l'établissement scolaire, avec le professeur ou sans lui ou en autonomie.

PERSPECTIVES ET CONCLUSIONS

Pour conclure il faudrait signaler que les applications présentées sont ouvertes, dans le sens où elles sont actualisables en permanence et le nombre d'activités interactives peut être augmenté à tout moment, selon les besoins du processus d'enseignement-apprentissage. En tout cas, il ne s'agit que d'une proposition parmi d'autres, visant à approcher les étudiants de français du cinéma francophone.

Les moyens utilisés pour les construire étant simples et faciles à obtenir et à utiliser, tout professeur intéressé par l'intégration des TIC en classe de langues étrangères peut construire des applications similaires pour introduire des aspects culturels en classe.

LIENS UTILES

Sélection de liens portant sur le cinéma.

<http://clicnet.swarthmore.edu/cinema.html>

<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/ressources/recurfr11.htm>

Fiches pédagogiques pour travailler certains films en cours de FLE.

Centre National de Documentation Pédagogique (Dossiers Télédoc)

<http://www.cndp.fr>

<http://www.cndp.fr/actualites/archivesapc/accueil.asp>

Formacom.

<http://www.form-a-com.org/>

France5 (Côté profs)

<http://www.france5.fr>

Créer des activités interactives.

Télécharger Hot Potatoes.

<http://www.sequane.com/hp/home.php>

Enrichissez les activités de Hot Potatoes dans le site de Michael Rotmeier

<http://www.teaching-tools.de.vu/>

Usina Quiz. <http://www.usinaquiz.ovh.org/>

BIBLIOGRAPHIE

(1)

- 1997 : "Des sites au service de la classe", *Le Français dans le Monde*, n° 289, pp. 54-57.

- 1998: "Internet au service des professeurs de français" (première partie), *Le Français dans le Monde*, n° 299, pp. 31-34.

- 1998: "Internet au service des professeurs de français" (deuxième partie), *Le Français dans le Monde*, n° 300, pp. 32-35.

- 1998: "Recursos en Internet para los profesores de Francés Lengua Extranjera", *INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 1998, n° 8, pp. 267-283. Servicio de Publicacións da Universidade de SANTIAGO DE COMPOSTELA, 1998.

- 1999: "Applications didactiques de l'internet", *Le Français dans le Monde*, n° 304, pp.

25-28.

- 2000: “La Fontaine en ligne. Fiche pédagogique”, *Le Français dans le Monde*, n° 308, pp. 83-84.

- 2000: “Logiciels d’emploi éducatif sur Internet”, *Le Français dans le Monde*, n° 309, pp. 21-23.

- 2000: “Le karaoké grâce à l’Internet”, *Le Français dans le Monde*, n° 312, pp 27-28.

- 2000: “Cuisinons grâce à l’Internet. Fiche pédagogique”, *Le Français dans le Monde*, n° 312, p. 24.

- “Las TIC aplicadas a la enseñanza de las Lenguas Extranjeras”, *ACTAS del I CONGRESO REGIONAL Presente y futuro de las lenguas extranjeras en Castilla y León*, pp. 23-32. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. Servicio de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.

- 2001: “*Je ne veux pas travailler*. Fiche pédagogique”, *Le Français dans le Monde*, n° 318, pp. 63.

- 2001: *L’Internet en classe de FLE*. Collection “méthodologie actuelle”, éditions Longman. Pearson Educación, S.A.

- 2002 : “*On ne change pas* de Céline Dion. Fiche pédagogique”, *Le Français dans le Monde*, n° 319, p. 23.

- 2002 : “Les contes de la Toile. Fiche pédagogique”, *Le Français dans le Monde*, n° 321, p. 24.

- 2002: “Las TIC aplicadas a la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Revista AULA De Innovación Educativa*, n° 117, pp. 18-22. Año XI. Editorial Graó.

- 2002: “Un ejemplo práctico de uso de las TIC en la enseñanza de la lengua y la literatura francesas”, *lamusa: pensamiento, universidad y red*. Facultad de Humanidades de Albacete (UCLM), Diputación Provincial de Albacete y Librería Popular. ISSN 1579-2803. Actas del Congreso Internacional CLIP2002 (*Computers, Literature & Humanities*), celebrado en Albacete del 5 al 7 de diciembre de 2002.

- 2004: “Une approche du cinéma en classe de FLE en utilisant les TIC”, *Le français face aux défis actuels. Histoire, langue et culture*. Actes du VI Congrès International de Linguistique française, organisé par la Faculté de Lettres de l’Université de Grenade en novembre-2003. Volume II, pp. 785-788. Ed. Universidad de Granada.

- 2005: “Le rôle des TICE dans l’intégration de la culture en cours de FLE”, *Supplément d’En direct de l’APPF*. Actes du Congrès *Compétences et cultures*, organisé par

l'Association des Professeurs de Français du Portugal et par l'Institut français de Lisbonne en octobre-2004. Associação Portuguesa dos Professores Franceses.

(2) - Beylie, Claude (2000): *Une histoire du cinéma français*. Paris: Larousse.

- Busson, Éric (1998): *Le cinéma dans la classe de français, se former et enseigner*. Bertrand-Lacoste, coll. Parcours didactiques.

- Jeancolas, Jean-Pierre (1995): *Histoire du cinéma français*. Paris: Nathan.

- Pécheur, Jacques (1995): *Le cinéma français aujourd'hui*. Paris: Hachette.

THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: A THREAT OR A PROMISE?

Dr. John L. M. TRIM

May I first say what a great pleasure it is for my wife and myself to return to Spain and to visit Murcia for the first time.

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) is a logical development of the modern languages programme of the Council of Europe over the last forty years. It is an important step forward for language teaching in Europe in a number of ways. One of its most important functions is in response to the challenges and opportunities opened up by the development and expansion of the European Union. In particular, we all now enjoy a greater freedom of movement, not only for leisure and holidays, but also to study and work in other countries. Of course, educational authorities and employers will want to look very carefully at our qualifications. Some sound quite strange in foreign ears. What, for example, is an employer in Valencia to make of an applicant's qualification in English gained in Lithuania? How is a university to frame a linguistic entrance requirement for students from abroad?

It was questions like these that in 1991 prompted the Swiss Government to request the Council of Europe to undertake the development of a common European framework to enable language qualifications to be defined in a more transparent and comparable way. Switzerland has no Ministry of Education, each canton being autonomous with regard to educational provision, so that the establishment of common standards for the calibration of qualifications would be valuable internally. If so, why not on the European level? Following the recommendations of an Intergovernmental Symposium held at Rüslikon, the Council of Europe set up a representative working party, which charged a small authoring group with drafting a first version, which was

circulated to over 1000 institutions and individual experts across Europe for comment and amendment. On the basis of the feedback from this consultation, a second draft was prepared and widely circulated. After some further changes, mostly in presentation, CEFR was published in February 2001, simultaneously in English and French, to inaugurate the European Year of Languages. Since then, translations have appeared in many languages in and beyond Europe, that into Japanese coming out in 2004. In Spain, as in the case of the Threshold Level, translations have been made not only in the national language, but also in the three languages of the Autonomous Regions, Catalan, Basque and Galician.

There are three main aspects to the Framework. The first is a breakdown of the various aspects of language use and the different kinds of knowledge and skill, or competences, which enable a person to use language for communication. The second is a scaling of language proficiency, from the lowest level of attainment worth public attestation (A1) to the highest recognisable as a qualification for non-native learners (C2). The third is a consideration of the issues arising for language teaching and curricular planning. Of these, the one that has proved to be the centre of attention so far has been the scaling of proficiency, no doubt because education authorities all over Europe recognise the need for a mutually acceptable calibration of qualifications without excessive centralisation.

The six levels of language proficiency, A1 – C2, proposed in CEFR have been widely welcomed as common points of reference and adopted by a number of educational authorities. Thus if a qualification is awarded at level B1, this means that a learner has achieved a measure of independence as a language user. In Table 1 on page 24 this level of proficiency is defined in CAN-DO terms:

Slide 1

Independent User	B1 Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
-------------------------	--

As is stated on that page, ‘such a simple “global” representation will make it easier to communicate the system to non-specialist users and will also provide teachers and curriculum planners with orientation points’.

However, the simplicity of the statement allows for wide differences of interpretation. Words like ‘simple’, ‘clear’, ‘most’ mean different things to different people. What is covered by ‘etc.’? Rather more information on content is given in the self-assessment grid (p. 26):

Slide 2

I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.
I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters
I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the

language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
I can write personal letters describing experiences and impressions.
I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes & ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.
I can write straightforward connected text on topics which are familiar or of personal interest.

And qualitative aspects : range, accuracy, fluency, interaction and coherence, are spelt out on p.24:

Slide 3

Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.	Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used "routines" and patterns associated with more predictable situations.	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.	Can initiate, maintain and close simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.	Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.
--	---	--	---	---

But here too, we have to interpret ‘enough’, ‘sufficient’, ‘reasonably’, ‘more predictable’ in accordance with our experience and expectations, which will vary from place to place and FL to FL. For instance, in Norway expectations are high for English and lower for

French. In Portugal, the reverse is the case. 'Simple' may then well be interpreted accordingly. How simple is a sentence such as: 'I'm sorry to be late, but my usual bus was cancelled and I had to wait an hour for the next'?

Information from the various scales is brought together in the summaries in Section 3.6. That for Level B1 (p.34) is as follows:

Slide 4

Level B1 reflects the **Threshold Level** specification for a visitor to a foreign country and is perhaps most categorised by two features. The first feature is the ability to maintain interaction and get across what you want to, in a range of contexts, for example: *generally follow the main points of extended discussion around him/her, provided speech is clearly articulated in standard dialect; give or seek personal views and opinions in an informal discussion with friends; express the main point he/she wants to make comprehensibly; exploit a wide range of simple language flexibly to express much of what he or she wants to; maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what he/she would like to; keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.* The second feature is the ability to cope flexibly with problems in everyday life, for example *cope with less routine situations on public transport; deal with most situations likely to arise when making travel arrangements through an agent or when actually travelling; enter unprepared into conversations on familiar topics; make a complaint; take some initiatives in an interview/consultation (e.g. to bring up a new subject) but is very dependent on interviewer in the interaction; ask someone to clarify or elaborate what they have just said.*

Much useful detail is given in the individual scales regarding language activities and competences. For example (p.73) illustrative scales are given for the following aspects of face-to-face interaction through speech:

Slide 5

- overall spoken interaction
- understanding a native speaker interlocutor
- conversation
- informal discussion
- formal discussion and meetings
- goal-oriented co-operation
- transactions to obtain goods and services
- information exchange
- interviewing and being interviewed.

Many users have simply looked at the most global scale, but as you see, a much more detailed scaling is available for profiling proficiency or attesting partial competences.

The fullest account of an objective at Level B1 is still the Threshold Level, first drafted and applied to English in 1974 and extensively revised in 1990. Versions are now available for some 25 European languages. The most recent, for Slovene, was published in 2004. Over the years, similarly structured specifications at Level A2 (Waystage) and B2 (Vantage) have been published for English. An A1 specification, (Breakthrough) exists in draft, but is as yet unpublished. It is available to researchers from Strasbourg and has been used by the Centre for Greek Language in Thessaloniki, which has produced for Greek the first 4-level series on the T-level model. . T-level is by no means superseded by CEFR. Corresponding closely to Level B1 in the CEFR framework and being available across the languages of Europe, it is a good benchmark for ensuring inter-language coherence. However, the Threshold Level model is not concerned with

qualitative judgements. It specifies what has to be done and known, rather than how well. Moreover, it specifies in detail one possible objective at B1, namely to enable a learner to act as an independent agent in a country where the language is in everyday use. This may well be what most learners want and need, but it is not the only possible objective. CEFR does not specify the content of a learning objective, but sets out more comprehensively the parameters of language use and competences, and the criteria to be satisfied if a learner is to be said to have reached a particular level of proficiency

However, a multinational team from Germany, Austria and Switzerland has produced *Profile Deutsch*, using the material from the German T-level *Kontaktschwelle*, but reorganising and extending it to make a 4-level specification structured according to the categories developed in CEFR. The team is currently working to extend the system to Levels C1 and C2. A similar project is being conducted for French and is expected for English.

In March 1998, the Committee of Ministers of the Council of Europe, its highest policy-making body, issued Recommendation R(98)6 to member governments, setting out a detailed programme of reform in the teaching of modern foreign languages. Section G contains six recommendations regarding the specification of objectives and assessment, including the following:

Slide 6

25. For all European national and regional languages, develop realistic and valid learning objectives – such as are to be found “threshold level” type specifications developed by the Council of Europe – so as to ensure quality in language learning and teaching through coherence and transparency of objectives.

26. Encourage institutions to use the Council of Europe’s Common European Framework of Reference to plan or review language teaching in a coherent and

transparent manner in the interests of better international co-ordination and more diversified language teaching.

- 28 Encourage institutions engaged in assessment and certification – especially those which award recognised qualifications – to make their objectives, criteria and procedures clear both to candidates and teachers, thus facilitating the comparability of qualifications and European mobility.
- 29 Promote the development of varied forms of assessment and recognition of plurilingual competences which take into account the considerable diversity of needs, paying particular attention to the definition of objectives for partial competences and the assessment of their attainment.

Possibly in response to these recommendations, there is a strong and active interest in syllabus development related to national examinations and qualifications. The Council of Europe is currently conducting a project to assist governments and other agencies in developing examinations geared to CEFR. A manual of principles and procedures is already in draft on the Internet. It will be supported by sets of audio and video recordings of learners from different countries at different levels of performance, which will make it possible for testers and examiners to co-ordinate their judgements. So there is no doubt in my mind that CEFR will powerfully influence the structure and conduct of national qualifying examinations across the globe and is in fact already doing so.

I think that for most practitioners this development holds out the promise of bringing language teaching ever closer to the real interests and needs of classroom learners. However, the reception has not been universally enthusiastic. In some cases, it is felt that governments have simply attached the CEFR label to their existing practices without re-examining them in any serious way. In such cases I trust that the language teaching profession will bring pressure to bear on the authorities to use the experience and

expertise available through the Council of Europe, working together with national teachers, researchers and administrators, to scrutinise the existing structures with some care.

Other critics have expressed the fear that CEFR will be treated as a 'Bible' and that authorities will try to follow its recommendations blindly and uncritically. One German professor has gone so far as to say that if CEFR is followed, all research in applied linguistics and language didactics will come to an end! Well, leaving aside the question of whether writings so diverse and complex as those collected into the Bible are properly treated in this way, I can state quite categorically that CEFR gives no instructions to its users as to what they should or should not do. Its function is to stimulate reflection, to invite all those concerned with language learning, teaching and assessment to ask themselves questions and to offer a common means of calibrating learner proficiency in fairly broad terms. Another group of critics, particularly some specialists in language testing, assert that CEFR is not precise and detailed or comprehensive enough to provide all that is required for their work. That is undoubtedly the case; not only were we as a very small authoring group only too well aware of our personal limitations, but in any case the Framework does not set out to give instructions to any particular user interest. Chapter 9 discusses the basic principles of assessment and presents the user with some methodological options backed by bibliographical references. It does not give technical guidance, which was in fact offered in a separate guide written by Dr. Milanovic on behalf of ALTE and is now the main content of the manual prepared by a group of leading experts in the field. The same can be said of the Framework in relation to other specialist users, such as teacher trainers, textbook authors and educational authorities. Each group of specialists has to consider whether and how to make use of CEFR for its own purposes, amending, adapting and supplementing it as they find necessary – and then letting the profession know what they have done so as to improve provision everywhere.

But you may by now be thinking that CEFR is concerned only with high-level policy-making, affecting curricular guidelines and examinations: matters over which the

classroom teacher has little control. You may be inclined to share the fear that you will be made to teach to European norms which take little account of your particular situation. I can assure you that this is not at all the feeling we want teachers to have towards the Framework. We have never wanted teachers to feel themselves reduced to mere retailers of decisions made at a higher level, unthinkingly accepting curricula, materials and methods and imposing them on learners in a mechanical fashion. At the heart of the Council of Europe's work in education is the concept of education for democratic citizenship. This means that whilst national and regional authorities must provide a framework that safeguards and promotes the public interest, decisions should so far as possible be made as close as possible to the point of learning, taken by those directly involved: the teachers and the learners. That, in turn, requires of them a strong sense of social responsibility and the necessary knowledge, understanding and technical skill. For teachers, this comes from their own education and training, their reading, discussion with colleagues and their day-to-day classroom experience. For pupils, it is built up during those 10-12 formative years of full-time education by their experience of classroom learning, mediated by teachers, and their experience outside the classroom, mediated by parents, older siblings and other children and adults, as well as by their own independent efforts as their physical and mental powers develop and mature. It is the overarching aim of education for democratic citizenship that by the end of their full-time education, young people should have acquired the knowledge and understanding, and developed the powers of judgement and sense of social responsibility, that will enable them to exercise freedom and independence of thought and action responsibly, to achieve success and fulfilment in facing the challenges of living in a modern democratic society.

In our view, all teachers have a part to play in guiding and empowering the next generation in this way. Language teachers, concerned with developing the powers of understanding, expression and communication central to all human society, have a particularly important role. They need a deep understanding of the act of human communication, not only of the observable actions involved but the different kinds of knowledge and skill that a person has to call upon in order to act effectively. For me, the objective of CEFR is to set out, clearly and comprehensively, what a competent language

user knows and does. Of course, CEFR is not a manual, but a framework, a catalogue rather than a description. But it does focus attention on the many parameters of language use and language competences, inviting the reader to reflect on the relevance of each for his or her own work. Let us begin with the aspects of language use in relation to the language user treated in Chapter 4

Slide 7

CHAPTER 4: LANGUAGE USE AND THE LANGUAGE USER/LEARNER

- 4.1 The context of language use:
 - 4.1.1 domains
 - 4.1.2 situations
 - 4.1.3 conditions and constraints
 - 4.1.4 the user/learner's mental context
 - 4.1.5 the mental context of the interlocutor(s)

- 4.2 Communication themes

- 4.3 Communicative tasks and purposes

- 4.4 Communicative language activities and strategies:
 - 4.4.1 productive
 - 4.4.1.1 oral production (speaking)
 - 4.4.1.2 written production (writing)

 - 4.4.2 receptive
 - 4.4.2.1 aural reception (listening)
 - 4.4.2.2 visual reception (reading)
 - 4.4.2.3 audio-visual reception

- 4.4.3 interactive
 - 4.4.3.1 oral interaction
 - 4.4.3.2 written interaction
- 4.4.4 mediating

As you see, CEFR first deals with the context in which language is used, then the themes, or subjects which are spoken of, then the tasks and purposes – what results we try to bring about through acts of communication – and then the actual activities of speaking, writing, listening and reading taken first in isolation, then linked together – in communicative interaction. Special attention is paid to mediation, such as interpretation and translation, where language users are called upon, not to express their own ideas, but to act as a channel of communication between a people who would not otherwise understand each other. Important though face-to-face communication between plurilinguists is, it is in fact through innumerable acts of mediation that humanity overcomes its cultural and linguistic fragmentation to share a common pool of knowledge experience and understanding of the world and to function as one evolving culture, differentiated but interactive

Slide 8

- 4.5 Communicative language processes
 - 4.5.1 planning
 - 4.5.2 execution
 - 4.5.2.1 production
 - 4.5.2.2 reception
 - 4.5.2.3 interaction

- 4.5.3 monitoring
 - 4.5.4 practical actions
 - 4.5.5 paralinguistic behaviour
 - 4.5.6 paratextual features
- 4.6 Texts
- 4.6.1 media
 - 4.6.2 genres and text-types
 - 4.6.2.1 spoken texts
 - 4.6.2.2 written texts

CEFR then follows through the actual processes of language production and reception, the chain of neurological, physiological and physical events, from the planning and formulation of an utterance, or written text, via its execution in the bodily actions which produce speech and writing, through to its perception, identification and understanding. We should not forget the monitoring of one's own activity while speaking, as well as the various actions, such as gesture, mimicry and body language, that accompany speech and are part of the communicative event. Lastly, texts themselves are considered and classified, not only according to their type and function, but also in relation to the media which carry them and the activities which produce them.

As you can see, all this is concerned with language in action, the what, how, when, where and why of what people do when they use language to communicate. I think you will agree that it is quite complex. Language communication is perhaps the most demanding of all human activities. To handle this complexity, we need an equally complex array of skills and different kinds of knowledge, much of which does not normally enter into our conscious awareness. In chapter 5 of the Framework, we have attempted to make a survey of these 'competences'.

Slide 9

Chapter 5 THE USER/LEARNER'S COMPETENCES

5.1 General competences

5.1.1 declarative knowledge (*savoir*)

5.1.1.1 knowledge of the world

5.1.1.2 sociocultural knowledge

5.1.1.3 intercultural awareness

5.1.2 skills and know-how (*savoir-faire*)

5.1.2.1 practical skills and know-how

5.1.2.2 intercultural skills and know-how

5.1.3 existential competence (*savoir-être*)

5.1.4 ability to learn (*savoir-apprendre*)

5.1.4.1 language and communication awareness

5.1.4.2 general phonetic skills

5.1.4.3 study skills

5.1.4.4 heuristic skills

The first thing to notice is that in order to use language properly, we call upon a number of competences which come out of our general experience of life and do not seem to be particularly concerned with language. We know what sorts of things exist in the world, their properties and the relations between them, what events are possible and actually occur or can be imagined. We expect anything said or written in any language to make sense in such terms. A very important aspect, worth separate consideration, is concerned with the way human societies work and patterns of everyday living, interpersonal relations, values, beliefs and attitudes, various conventions and rituals

called for in defined situations. We may then develop an awareness of the relation between our own cultural and societal values and those of another people. Then, in addition to this body of knowledge about the world we live in, we have at our disposal a range of skills for handling practical affairs and for dealing with personal relations. Then, beyond these, is a dimension less easy to place. This is the area of personal qualities, partly inborn, partly the result of experience, such as character, intelligence, sympathy, personality, which influence the way we react to people and to circumstances. For this we use the perhaps paradoxical French term *savoir être*. Intangibles, but who doubts that they have a great deal to do with the success of a teacher, and are also an important determiner of the methods a teacher will find appropriate and feel comfortable using.

The last of the general competences is *savoir apprendre*, the ability to learn. In addition to study skills, such as the ability to use learning materials and to organise one's own strategies and procedures in accordance with one's own characteristics and resources, we also include here very general linguistic competences: knowledge and understanding of the characteristics and organisation of language and the ability to perceive and produce speech sounds in general. We also attach a good deal of importance to heuristic skills, i.e. the ability to find things out for oneself, to observe accurately and then to make intelligent deductions from limited experience.

This brings us to the communicative language competences themselves.

Slide 10

5.2. Communicative language competences

5.2.1 linguistic competences:

5.2.1.1 lexical competence

5.2.1.2 grammatical competence

5.2.1.3 semantic competence

- 5.2.1.4 phonological competence

- 5.2.2 sociolinguistic competence:
 - 5.2.2.1 markers of social relations
 - 5.2.2.2 politeness conventions
 - 5.2.2.3 expressions of folk-wisdom
 - 5.2.2.4 register differences
 - 5.2.2.5 dialect and accent

- 5.2.3 pragmatic competences:
 - 5.2.3.1 discourse competence
 - 5.2.3.2 functional competence
 - 5.2.3.3 schematic design competence

Firstly, and obviously, come the linguistic competences narrowly defined: knowledge of the language system in its lexical, grammatical, semantic and phonological dimensions and skill in its use. These linguistic competences are necessarily at the core of language use and language learning. Without them there is no language! However, the Framework also deals with other language competences which play an important part in communication. The socio-linguistic competences guide the way we use language in social life. They include such markers of social relations as forms of address, honorifics, etc. Politeness conventions involve not only the use of ‘please’ and ‘thank you’ but more generally whether and how one may intrude on another person’s thought and action without giving offence. We have included what we have termed ‘expressions of folk wisdom’, because our everyday use of language is rich in common expressions, often stereotyped formulae, which imply a body of shared assumptions and attitudes which are often not directly referred to. Register differences, from the highly formal through the general colloquial to the intimate, serve to establish in the mind of the participants the nature of a social situation. Compare, for example, ‘May I suggest we postpone further consideration of this matter until our next meeting’ with ‘Let’s leave it till next time’. Who says which of these to whom, where, when and why? Lastly in this section come

the features of dialect and accent that proclaim the regional and class provenance of a speaker and upon which listeners are led, rightly or wrongly, to base assumptions about these and perhaps other personal characteristics of an interlocutor.

The general heading of ‘pragmatic competences’ is given to different aspects of the language user’s ability to produce and understand language above the level of the sentence. Discourse competence covers the principles and mechanisms involved in stringing sentences together to form coherent discourse: ways of referring back and forward, logical ordering and clarity of expression, as well as features of text design, that is, how descriptions, narrative and argumentation are structured and essays, say, composed. These are matters with which mother tongue teaching is largely concerned. They become of increasing importance at higher levels of FL proficiency. Functional competence covers our ability to impart and to seek factual information, to express and find out attitudes, to get people to do things and to socialise. It is dealt with briefly in the Framework, though it forms the basis of the *Threshold Level* model. ‘Schematic design competence’ refers to our ability to steer our way through a structured interaction, from simple question and answer to conducting an interview or buying a new suit or dress.

In all, it can be seen that what a fluent, mature language user knows and does is very complex. How much of this complexity is relevant to a teacher of foreign languages? I can imagine some hard-pressed classroom teacher saying: ‘Look! With the hours I’ve got with a class, the amount I’m supposed to cover in the syllabus and the kind of children in my class, I’ve got my work cut out to just get enough vocabulary and grammar into them to pass the exams they need to get a job. The rest of it is just frills, irrelevant to me. I will give them the language; what they do with it is up to them’. Now I do not see that I am in any position to condemn such a teacher, who may be trying her best to get her pupils a qualification they must have for employment, under near-impossible conditions. She may, in fact, be making the best use of the resources, human and material, at her command. I certainly would not want her to feel threatened, anxious and guilty, afraid that regardless of circumstances, unless she manages to teach all that is in these chapters of the Framework, she is somehow failing in her work. What I would

ask of such teachers – as of any others – is to think through their teaching situation and their response to it more critically and in greater depth. Are pupils in fact becoming proficient in manipulating the formal language system? Are they then able to use it effectively for some purpose? Have you got the best balance between receptive and productive skills? Between vocabulary development and grammatical organisation? Between the competing criteria of range, fluency and accuracy? If the syllabus is overloaded in relation to the time available, are you trying to cover the whole grammar, but allowing too little time for it to be mastered? Or, if you are insisting on accurate and fluent use of all that you are teaching, is this achieved at the cost of a very narrow range of experience, leaving learners unable to understand much of what they may hear or read? Above all, perhaps, are pupils well-motivated and drawn into the language, or is it a chore, a grind of mechanised exercises remote from real life, to be dropped and forgotten at the first opportunity? Does classroom teaching give you an enjoyable and satisfying professional life? Are you over-preparing, over-rehearsing examination techniques rather than developing the resources which will enable pupils to do a lot more than perform in tests, which they will in fact take equally or more successfully as a result? Are you making full use of whatever freedom of decision the syllabus leaves open to you? Or confining yourself to an unnecessary extent to acting as the agent for authorities at a higher level, whom you expect to take all the decisions for you? Only you can answer these questions. The aim of the Framework is to open your eyes to the questions that you ought to be asking, not to answer them for you.

Do not jump too easily to the conclusion that some sections are irrelevant. For instance, I was told that teachers in Hungary could see no use for the section on conditions and constraints in the context of language use. In reply, I gave the example of language training for airline pilots, who must rely on 100% accuracy in digit recognition in noisy and distracting conditions. The pilots rely on the ability of air traffic controllers to produce clearly articulated speech. Indeed, this ability is required of all those called on to make public announcements. Behind them, those who write such announcements need to learn to phrase them in such a way as to make clarity easier – simple sentences with key words in positions of prominence! These are matters of concern regarding the

vocational aspects of education. In any case, classroom management imposes severe time constraints on the nature and extent of communicative activities as well as questions of noise control. Both are serious considerations for testing. These are very practical questions that affect all teachers. The Framework cannot solve them – indeed we insist that the best solution comes from a proper understanding of the specific local conditions, but I do sincerely believe that all teachers will benefit from passing each of the categories of use and competence under review, both as individuals and, wherever possible, in dialogue, exchanging experience and ideas with colleagues.

Wherever possible, activities and competences are individually scaled from A1 to C2. These scales usefully amplify the global scalings and are a useful indication of what may reasonably be expected of learners at the end of each major educational stage. This is of particular importance when it comes to the interface between primary and secondary education. For many reasons it is undesirable for secondary schools to start all over again and dismiss what pupils have achieved in the preceding years. This means that they must be able to feel they have something solid to build upon. This may be A1 or possible A2. In any case, A1 must be defined as a serious educational objective and not used as a way of characterising poor performance. I have drafted for the Council of Europe a ‘Breakthrough’ specification, spelt out in functional-notional terms, similar to those used for the Waystage, Threshold and Vantage level publications, but revised in accordance with the structure of the Framework. There is some differentiation between Breakthrough for adult and young learners, in view of their different centres of interest, their different stages of cognitive development and knowledge of the world. As with the other publications in the series, *Breakthrough* does not set out to fix a syllabus, or define one single universal first level objective. It does try to offer a more concrete specification than the brief, summative descriptions and can-do statements in the Framework document. Users may use it as a ‘default’ specification but are free, and indeed expected, to modify and change it in accordance with their judgement of the needs of their learners.

The later chapters of the Framework are concerned with language learning and teaching, curriculum development, and assessment. Here too the approach is non-

directive. No methodology is recommended. We simply set out the options, inviting teachers to identify their present practice and to reflect upon it in the light of the other options available to them. As an example; we may take the general approaches to language learning and teaching set out on p.143:

Slide 11

6.4.1 General approaches:

In general, how are learners expected to learn a second or foreign language (L2)? Is it in one or more of the following ways?

- a) by direct exposure to authentic use of language in L2 in one or more of the following ways:
 - i. face to face with native speaker(s);
 - ii. overhearing conversation;
 - iii. listening to radio, recordings etc.;
 - iv. watching and listening to TV, video, etc.;
 - v. reading unmodified, ungraded, authentic written texts (newspapers, magazines, stories, novels, public signs and notices etc.);
 - vi. using computer programmes, CD ROM, etc.;
 - vii. participating in computer conferences on- or off-line;
 - viii. participating in courses in other curriculum subjects which employ L2 as a medium of instruction.
- b) by direct exposure to specially selected (e.g. graded) spoken utterances and written texts in L2 ('intelligible input');
- c) by direct participation in authentic communicative interaction in L2, e.g. as a conversation partner with a competent interlocutor;
- d) by direct participation in specially devised and constructed tasks in L2 ('comprehensible output');

- e) autodidactically, by (guided) self-study, pursuing negotiated self-directed objectives and using available instructional media;
- f) by a combination of presentations, explanations, (drill) exercises and exploitation activities, but with L1 as the language of classroom management, explanation, etc.;
- g) by a combination of activities as in f), but using L2 only for all classroom purposes;
- h) by some combination of the above activities, starting perhaps with f), but progressively reducing the use of L1 and including more tasks and authentic texts, spoken and written, and an increasing self-study component.;
- i) by combining the above with group and individual planning, implementation and evaluation of classroom activity with teacher support, negotiating interaction to satisfy different learner needs, etc.

First, the option of learning by simple experience to authentic language is presented, then by interaction with competent speakers, then auto-didactic study, then in f) to (1) the various forms of classroom teaching from the more traditional teacher-centred forms using the mother tongue as the medium of interaction to those emphasising the use of the target language and the development of autonomy.

Further options concern: the roles of teachers and learners, instructional media and texts, the development of learners' strategies and competences, and attitudes to error. These are the options presented for methods of vocabulary learning:

Slide 12

6.4.7.1 How far should learners be expected or required to develop their vocabulary:

- a) by simple exposure to words and fixed expressions used in authentic spoken and written texts?

- b) by learner elicitation or dictionary, etc. look-up as needed for specific tasks and activities?
- c) through inclusion in context e.g. in course-book texts and subsequent recycling in exercises, exploitation activities, etc?
- d) by presenting words accompanied by visuals (pictures, gestures and miming, demonstrative actions, realia, etc.)?
- e) by the memorisation of word-lists, etc. with translation equivalents?
- f) by exploring semantic fields and constructing 'mind-maps', etc.?
- g) by training in the use of monolingual and bilingual dictionaries, thesauruses and other works of reference?
- h) by explanation and training in the application of lexical structure (e.g. word formation, compounding, collocations, phrasal verbs, idioms, etc.)?
- i) by a more or less systematic study of the different distribution of semantic features in L1 and L2 (contrastive semantics)?

How many do you employ? Others concern vocabulary selection:

Slide13

6.4.7.3 Lexical selection

Constructors of testing and textbook materials are obliged to choose which words to include. Curriculum and syllabus designers are not obliged to do so, but may wish to provide guidelines in the interests of transparency and coherence in educational provision.

There are a number of options:

- to select key words and phrases
 - a) in thematic areas required for the achievement of communicative tasks relevant to learner needs,
 - b) which embody cultural difference and/or significant values and beliefs shared by the social group(s) whose language is being learnt

- to follow lexico-statistical principles selecting the highest frequency words in large general word-counts or those undertaken for restricted thematic areas;
- to select (authentic) spoken and written texts and learn/teach whatever words they contain;
- not to preplan vocabulary development, but to allow it to develop organically in response to learner demand when engaged in communicative tasks.
-

Another relates to the teaching of grammar:

Slide14

Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:

- the basis on which grammatical elements, categories, structures, processes and relations are selected and ordered;
- how their meaning is conveyed to learners;
- the role of contrastive grammar in language teaching and learning;
- the relative importance attached to range, fluency and accuracy in relation to the grammatical construction of sentences;
- the extent to which learners are to be made aware of the grammar of (a) the mother tongue (b) the target language (c) their contrastive relations.

So you see, these formal aspects are not neglected, but neither are the other competences, general as well as language-related:

Slide 15

6.4.6.3 How should the general, non-language-specific competences be treated in language courses?

- a) assumed to exist already, or be developed elsewhere (e.g. in other curricular subjects conducted in L1) sufficiently to be taken for granted in L2 teaching
- b) treated *ad hoc* as and when problems arise
- c) by selecting or constructing texts which illustrate new areas and items of knowledge
- d) by special courses or textbooks dealing with area studies (*Landeskunde, civilisation, etc.*) i) in L1, ii) in L2
- e) through an intercultural component designed to raise awareness of the relevant experiential, cognitive and socio-cultural backgrounds of learners and native speakers respectively
- f) through role-play and simulations
- g) through subject teaching using L2 as the medium of instruction
- h) through direct contact with native speakers and authentic texts.

A separate chapter is devoted to the role of tasks in learning and teaching. The chapter on curriculum development considers the options for the organisation of language teaching in schools in the light of the development of *plurilingualism*, the enlargement of an individual's overall communicative competence to include integrated competences in a number of languages. The essential difference between this concept of plurilingualism and the more familiar multilingualism is that languages are not seen as simply existing side by side, quite separate in the mind, but as interacting to form one integrated competence upon any part of which a user may draw to meet the demands of communication. This makes for much greater flexibility in real situations and can be brought to bear on new learning. We should, I think, agree that we cannot be sure when educating a child what language or languages he or she will actually need in adult life. One of our responsibilities in teaching the first foreign language is to enable the learner to develop the skills needed to learn, or at least deal with, further foreign languages as necessary in later life. This is one reason why the general competences are relevant, and communicative awareness, knowledge of the world, including socio-cultural awareness, general phonetic skills as well as study and heuristic skills all have a part to play. Their development over a period of years should be planned for and cultivated rather than left to chance. I should like to see Spanish children given the confidence and ability to read a

simple text in any Romance language. If they spend some years learning English, then on the one hand they are well placed to exploit to the full its Romance component, taken from French and Latin, and on the other to use its Germanic component to be able to make sense of simple texts in Dutch and in German. You may wonder how such abilities, often in respect of particular competences (e.g. reading comprehension, say), can be recognised and attested in a qualification system which is organised on the basis of single discrete subjects tested one by one on a four-skill basis. I would point in reply to the European Language Portfolio, of which Daniel Coste has spoken. It is specifically designed to record this kind of experience, which I feel sure would be valued by prospective employers.

The final chapter in the Framework is devoted to assessment and aims to give teachers insight into the different forms of testing with their characteristics and uses.

I am very much aware that this rapid tour of the Framework leaves more unsaid than said. I have given little attention to the scaling of proficiency, because that has received most attention elsewhere and I wanted to convince you of the relevance of the general body of the document to your concerns. Even so, I have skated over areas that could be treated at much greater length. I should like to have said more on the choice and exploration of domains and their relation to the changing perspectives of pupils as they pass through the education process from primary to university. Or on politeness conventions: at the simplest level, ‘por favor’ is equivalent to ‘please’ in English, ‘bitte’ in German, ‘s’il vous plait’ in French – or is it? Their use in the countries concerned is very different. In England, please don’t buy a railway ticket without saying ‘please’! And of course there is unceasing warfare between children and adults, who will not give a child anything without a ‘please’ and a ‘thank you’! But there is too little time.

To summarise: the actions and competences of a fluent mature speaker are complex, some can be transferred from MT to FL as they are, many involve new learning or restructuring. To become a fluent mature user of a FL is a long and demanding process, which has to be planned and carried out over many years. The Framework gives

an overview of the process as a whole. Educational authorities can and should use it for long-term strategic planning of language learning aims and objectives. It is for a teacher responsible for any one stage of the process to make use of it to reflect on the contribution he or she has to make to the development of pupils in its various aspects under the given conditions.

One final word; the Framework is an ideologically neutral document. It makes no recommendations, but provides all those involved in language learning, teaching and assessment at any level with a tool to facilitate reflection and communication and, if they so wish, to co-ordinate their efforts and calibrate their objectives. But I – and I believe all those engaged in the language programmes of the Council of Europe and the European Union – are not neutered. We want to see a new generation of Europeans equipped with the knowledge and skills they need for communication at a more than superficial level; well-informed and open-minded in their relation to people from other cultures; flexible and able to benefit from freedom of movement across our continent; independent but responsible in thought and action, able and willing to participate in public life and to enjoy the rights and duties of democratic citizenship. We believe that the language teaching profession has a central, indispensable role to play in helping this new generation to develop its full potential in a world with much promise and beset by great dangers. Everything we do and produce is meant to help the profession rise to this challenge. This is the spirit in which the Common European Framework is conceived, I trust you will find it in no way a threat, but a perspective full of promise.

J.L.M. Trim

Cambridge, 18 March 2005

UNA IMAGEN VALE MÁS QUE MIL PALABRAS LA CÁMARA DIGITAL EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: EXPERIENCIAS Y ACTIVIDADES

Victoria SAMANIEGO GÁLVEZ (EOI Valdemoro)

El contenido de este taller intenta ayudar a los profesores de EEOOII a integrar una nueva herramienta, la cámara digital, en sus clases. La cámara digital no es el fin, sino el medio o ayuda para conseguir actividades didácticas.

¿Por qué querría yo usar una cámara digital en mis clases?

Porque es una herramienta atractiva. Porque es fácil de usar. Porque no requiere mucha preparación previa. Porque el resultado es vistoso. Porque el proceso crea expectación en mis alumnos: quieren ver qué pasa al final. Porque me ayuda a reducir el filtro afectivo de mi clase. Porque ayuda a que mis alumnos se conozcan entre ellos. ¡Porque es divertido!

¿Qué es lo que no tengo que esperar de este taller?

No vamos a explicar una forma radicalmente diferente de dar clase. No vamos a descubrir un nuevo enfoque. No es un curso de fotografía digital, no hablamos de color, iluminación o encuadres. No se habla del software necesario para editar una fotografía.

¿Qué es lo importante?

Sacar el máximo partido de la facilidad que nos brinda la fotografía digital (no tengo que revelar la foto en el laboratorio, es más rápido y más barato, lo hago todo con un ordenador) para usarla con fines didácticos, no artísticos.

Pero entonces, ¿cómo utilizo las fotos que hago en clase?

Las insertaré en documentos creados con el procesador de textos con que esté acostumbrado a trabajar (Word, OpenOffice,...). Una vez el documento abierto, pincharé en “insertar” y en el menú desplegable seleccionaré “imagen”. De las opciones posibles elegiré, de archivo, y después el sitio donde tenga guardada la foto.

Veamos entonces en que áreas o partes de mi clase tienen cabida actividades en las que intervengan nuestras imágenes, las que creamos con la cámara digital.

1. ROMPER EL HIELO: EL PRINCIPIO DE CURSO.

El primer día de clase siempre tenemos cientos de cosas que decir, anuncios, normas de clase o de funcionamiento de la escuela, etc. Pero nos queda un hueco para empezar con la “materia”. Sugerimos aquí una divertida actividad *multifunción*:

? introducimos algunas frases útiles en la lengua objeto de estudio

? practicamos nociones de pronunciación

? hacemos que los alumnos se empiecen a conocer

? nos proporcionamos a nosotros mismos una herramienta muy útil para aprendernos los nombres de nuestros nuevos alumnos.

? creamos un “mapa de clase”, que se os hará imprescindible en las primeras semanas de clase.

? **IMPORTANTE**: lo pasamos bien, nos reímos todos mucho, el grupo empieza a consolidarse como tal.

Esta es la actividad. En lugar de pedir a los alumnos que nos traigan una foto de carnet, se la haremos nosotros. Para ello, los sacaremos a la pizarra de dos en dos. Primero deberán presentarse, de acuerdo con el nivel de lengua del curso. Desde una frase corta

(Hola, me llamo Manuel) en un primer nivel hasta un pequeño discurso en los niveles más altos. Una vez hecha su presentación al resto de los alumnos, tendrán que decir la palabra clave para la foto (*patata* en español, *cheese* en inglés, etc), para lo que explicaremos el sonido que deben imitar y el porqué del sonido (hace tensar los músculos y ello se traduce en una sonrisa). Finalmente, haremos la foto. Aseguramos que todos los alumnos saldrán riendo. (ver fig.1)



Fig.1

Después viene el trabajo del profesor. Imprimir todas esas fotos (cabén 8 fotos, o sea, 16 alumnos en una página), que deberían ocupar un par de folios por clase. Después recortar las caras, escribir sus nombres y colocar en un mapa de clase. Recomiendo plastificarlo y usar masilla adhesiva (blue tack) para futuros cambios de sitio. El resultado es algo así:

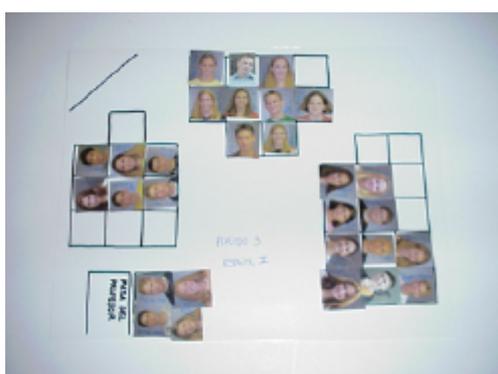


Fig.2

2. LAS CUATRO DESTREZAS

Aquí proponemos una actividad que integra las cuatro destrezas en un bonito proyecto final. También válida para cualquier nivel (simplemente adecuaremos el lenguaje utilizado al nivel deseado).

El profesor da órdenes precisas y el alumno ejecuta. Viene muy bien para repasar partes del cuerpo, preposiciones de lugar, imperativos... Los otros alumnos del grupo ayudan y corrigen al alumno que está “posando”. Cuando el profesor tiene al alumno (los alumnos) colocados en la posición deseada, hace la foto. Fig. 3



Fig. 3

En la siguiente sesión, el profesor entrega las fotos a cada grupo de alumnos y ellos deben escribir una descripción precisa de lo que ven. Así vuelven a practicar esas expresiones que estamos repasando. Finalmente se pueden colgar fotos y descripciones a modo de posters en la clase o bien se pueden recoger todos los trabajos y formar un pequeño libro o revista de clase.

Es conveniente tener pensado cómo estarán los alumnos colocados en las fotos antes de empezar a dar órdenes y dar las órdenes poco a poco para no desvelar el efecto final.

3. EL MUNDO DE MI CLASE EN UNA REVISTA.

Esta actividad se desarrollará en varias sesiones de clase. Una vez más el objetivo, entre otros, es que la clase se consolide como grupo y el filtro afectivo se reduzca.

En la primera sesión emparejaremos a los alumnos, que deberán hacerse una entrevista los unos a los otros. Esa entrevista tendrá un nivel correspondiente al del curso en cuestión. Así pues, los de primero se harán preguntas del tipo ¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos

años tienes?, etc. En tercero se les puede decir que piensen en 10 preguntas, cada una usando un tiempo verbal diferente. En quinto, bueno, ya se les puede dar un tema específico para desarrollar.

Los alumnos se llevan a casa las notas que han tomado con las respuestas de sus compañeros y escriben una redacción tipo artículo de revista sobre ese compañero. En los primeros niveles habrá que hacer hincapié en el cambio de primera a tercera persona.

Traen a clase esas redacciones. Se les vuelve a colocar en parejas y corrigen las dos redacciones juntos (autor y entrevistado). Se hacen fotos el uno al otro. Se entrega todo al profesor. (Fig. 4)



Fig. 4

El profesor corrige en casa las redacciones, que ya habían sido repasadas por ellos mismos.

La última sesión será de una forma u otra dependiendo de las instalaciones con que contemos en la escuela. Si hay un laboratorio de idiomas o aula multimedia, llevaremos allí a los alumnos que pasarán sus redacciones a ordenador e insertarán las fotos. Si no, cada alumno lo tendrá que hacer en casa. El profesor se ocupará de reunir todas esas redacciones en una revista y encuadernarla. Los alumnos disfrutarán viendo y leyendo sobre sus compañeros. Sugerimos que para la portada se les haga a todos una foto de grupo (Fig. 5). Para ello, con la técnica de la actividad anterior, les iremos dando instrucciones para que se coloquen como nosotros queramos. ¡Hay que aprovechar cualquier oportunidad para utilizar la lengua que estamos trabajando!



Fig. 5

4. LOS ALUMNOS CREAN SU PROPIO MATERIAL.

4.1. Gramática

Está demostrado que nos acordamos más y mejor de cosas, conceptos e ideas que hemos elaborado nosotros mismos que de las que nos vienen dadas. Esa es la base para pedirles a los alumnos que sean ellos los que creen las imágenes que les ayudarán a recordar un punto gramatical concreto, con sus reglas y excepciones.

Vamos a pedirles a los alumnos que elaboren un cartel para colgar en clase. Se trata de ilustrar una diferencia gramatical, como por ejemplo entre *ser* y *estar*, en español o entre *make* y *do* en inglés.

Se puede usar esta actividad para introducir el punto gramatical o para revisarlo.

Los alumnos tendrán una lista de las situaciones en las que se utiliza una forma (*ser*) o la otra (*estar*). En parejas, pensarán en imágenes que ellos puedan tomar en una foto para ejemplificar esas oraciones. Por ejemplo una foto para “Estoy cansado.”, donde debe utilizarse el verbo “*estar*” dado que es una situación transitoria y no permanente. (Fig.6)



Fig.6

El profesor les pedirá a sus alumnos que piensen en sus oraciones-ejemplo y en las fotos que quieren hacer. Cada pareja presentará al profesor el boceto de esas oraciones e imágenes, dándole la oportunidad al profesor de corregir errores. Sólo cuando los alumnos tienen perfectamente claro las fotos que van a hacer, el profesor les da la cámara digital para que hagan esas fotos. (Si los alumnos tienen su propia cámara, no hay problema).

El paso final es engarzar las oraciones y las fotos en carteles hechos con cartulinas que posteriormente se colgarán en la clase. Todos los alumnos estarán encantados y recordarán las reglas gramaticales que ellos han trabajado.

4.2. Actividades

En la misma filosofía que el punto anterior, los alumnos crearán ellos mismos el típico ejercicio comunicativo de intercambiar información. En lugar de darles tarjetas A y B con fotos muy similares pero con X diferencias, los grupos de alumnos elaborarán esas imágenes.

Dividiremos la clase en grupos de 4 – 6 personas. Cada grupo pensará en dos fotos o imágenes que sean muy parecidas entre sí pero que contengan un número concreto (que fijará el profesor) de diferencias. Una vez claro que imágenes han bocetado, el profesor les deja la cámara y ellos hacen las fotos (teniendo cuidado que alumnos de otros grupos no vean lo que están haciendo)

Finalmente, daremos a cada grupo dos imágenes (A y B) creadas por otro grupo. Cada grupo deberá dividirse a su vez en dos bandos, cada bando tendrá una foto y deberán, describiendo su foto y preguntando sobre la otra, encontrar todas las diferencias existentes.

Es un ejercicio típico de búsqueda de información, pero les llega más porque le ven más el sentido, sus compañeros lo han creado para ellos.

5. CORRECCIÓN DE ERRORES TÍPICOS.

Seguramente nosotros ya tendremos un sistema de corrección de errores en clase. Al corregir las redacciones de los alumnos seguiremos unas directrices concretas y cuando se las devolvamos, es muy probable que hagamos comentarios a los errores más frecuentes. Para ello usaremos la pizarra, el retroproyector, fotocopias de redacciones “tipo”, PowerPoint... Aquí os animamos a añadir algo simpático a eso que vosotros ya hacéis en clase.

Hay errores que tienen imágenes divertidas. Lo que se nos viene a la cabeza al leer algunas redacciones es realmente gracioso. Una alumna escribió una vez “I like snowing in other language.” Otro me dijo que “Mi hermano bebe en una botella.” Alguien metido en una botella gigante bebiendo no es lo que el alumno quería decirme, pero es una imagen potente que, de verla, no se le olvidará nunca. En las fig. 7 y 8 veis las fotos que ejemplifican un error común (que hicieron varios alumnos) en una redacción y su corrección. Los alumnos disfrutaban viéndose a ellos mismos o a compañeros en la foto y no vuelven a cometer un error tan gracioso.



Fig.7

He goes to school *with his car*.

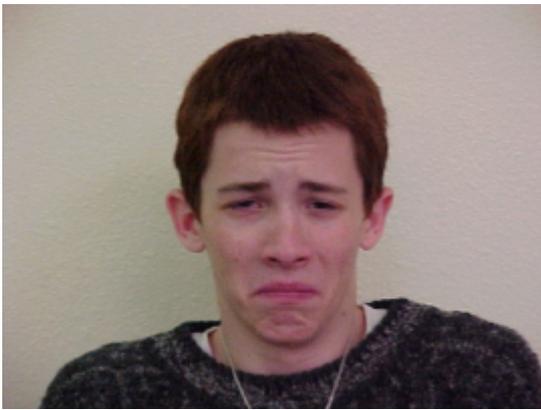


Fig.8

He goes to school *by car*.

6. DECORACIÓN DE CLASE.

Y para terminar, podemos intentar usar a nuestros alumnos como modelos para decorar nuestra clase. Las opciones son inagotables: ilustraciones de vocabulario (la ropa, las partes del cuerpo), frases útiles (¿Qué hora es?), adjetivos (el típico cartel con las caras para triste, contento, enfadado)...



Sólo tenemos que aprovechar siempre la oportunidad para convertir el momento mágico de hacer la foto en una actividad comunicativa donde el alumno aprenda y practique la lengua: Un pase de modelos donde los alumnos deben usar el vocabulario de ropas y colores para describir a los compañeros será aun más divertido si hacemos fotos que luego colguemos en la clase con letreros que indiquen el nuevo léxico.

Y sobre todo recordad siempre: la foto es la herramienta, el medio, nunca el fin en sí misma.

ROCK´N´DEUTSCH

Dolores RODRÍGUEZ CEMILLÁN (EOI Fuenlabrada)

Die didaktischen Vorteile des Einsatzes von Liedern im Deutschunterricht werden einem Lehrer oder Lerner sofort klar: Musik ist immer um uns und ist ein wichtiger Bestandteil in unserem Leben, und kann daher auch beim Lernen einer Sprache mitwirken oder helfen. Jeder musikalische Text enthält Informationen, Ideen, Gefühle, oder Situationen, die uns provozieren, motivieren und zum Denken oder Äußern bringen. Musik ist motivierend, interkulturell, kommunikativ, leicht einsetzbar, authentisch und integrierend.

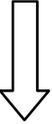
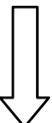
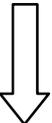
Bestimmt hat man sich schon oft selbst sehr konkrete Fragen über deutsche Musik gestellt oder andere Kollegen ausgefragt. Man wollte schon immer gern wissen, wie man erfolgreich mit einem Lied im Unterricht umgehen kann, wie man zu den Texten und Liedern kommt, oder welche Musikprodukte man sich anschaffen sollte. Hinweise und Informationen auf solche Fragen, die in der Fachliteratur aufzufinden sind, wirken zu wissenschaftlich, und der Zugriff auf Suchmaschinen, Internet und MP3 sind heutzutage fast selbstverständlich geworden. Nötig ist eine genügende Medienkompetenz, eine intensive Ausbildung zum Thema, etwas Zeit und viel Lust. Anhand von diesem Beitrag mit Reflexionen über das Lernen und Lehren mit Musik im DaF Unterricht und die jeweiligen Erklärungen, Hinweise, Übungen wollen wir, aus der Erfahrung und Dokumentation heraus, DaF Lehrer dazu ermutigen öfter und besser Lieder in ihrem Unterricht einzusetzen.

1. Was bedeutet eigentlich das Lernen mit Musik im Fremdsprachenunterricht ?

Für den Schüler bedeutet das Lernen mit Musik **ein lustvolleres, spontaneres und damit auch angstfreieres Herangehen an die Fremdsprache**, da der Text "Träger" Musik emotional geprägt ist und auch Spaß bringt. Spontaner und angstfreier, da der Lerner seine Emotionen, seine Phantasie, seine Erfahrungen, sein Wissen, d.h.

sich als Individuum äußern kann und darf. Dies impliziert eine **Steigerung der Motivation**. Es macht mehr Spaß sich mit dem Unterrichtsgegenstand und damit auch mit der Fremdsprache und ihre Hauptfertigkeiten zu beschäftigen.

2. Wie kommt man mit einem Lied zu den Fertigkeiten?

SPRECHEN 	Der Hörer/Lerner assoziiert die Musik mit Bildern im Kopf . Der emotionale, nicht verbale Stimulus eines Liedes beeinflusst die Phantasie und veranlasst die Produktion von Sprache, weil er seine Bilder im Kopf und deren Ursache in Sprache umsetzen will.
HÖREN 	Die Bilder im Kopf und die vom Emotionalen ausgehende Arbeit, schaffen ein Hörinteresse. Der Lerner möchte erfahren, worum es im Lied wirklich geht, und inwieweit seine Bilder etwas mit dem Lied zu tun haben, und hört selektiv zu.
LESEN 	Da es nicht leicht ist den Text eines Rock-Popsongs nur vom Hören zu erschließen, möchte der Lerner den Text auch in schriftlicher Vorlage haben, überprüfen, ob er richtig gehört hat und verstehen, was er über den Hörkanal nicht erfassen konnte. Es entsteht ein authentisches Leseinteresse.
SCHREIBEN	Alle Lieder enthalten landeskundliche Aspekte, Themen die den Lerner emotional ansprechen, und kommunikative Eigenschaften ,die man für schriftliche Anregungen nutzen kann. Lieder bieten vielfältige Anlässe zum Schreiben, und es kommt nur darauf an, welche Didaktisierung oder Übung man als geeignete nach dem Hören und Lesen auswählt.

3. Welche Lieder sollte man für den Deutschunterricht auswählen?

Die Auswahlkriterien sind manchmal sehr nach dem persönlichen Geschmack bedingt, aber die Auswahl kann zutreffend sein, wenn man folgende didaktische Bedingungen in Kauf nimmt:

Es sollten Lieder sein,

- die Spaß machen und motivierend sind,
- deren Themen die Lerner ansprechen und interessieren,
- die inhaltlich und thematisch dem Alter der Lerner entsprechen,
- die der sprachlichen Progression und den Vorkenntnissen der Lerner entsprechen,
- die landeskundliche Information enthalten,
- die semantisch von Interesse oder Nutzen sind,
- die Redewendungen, Umgangssprache und kolloquiale Redemittel kontextualisiert zeigen,
- die sich für gezielte gramatische Übungen eignen.

Und um auch erfolgreich mit dem Einsatz von Liedern im Deutschunterricht zu werden, wäre es für DaF Lehrer empfehlenswert Lieder anzuwenden die,

- nicht zu lang sind,
- nicht zu schwer zu verstehen sind,
- eine klare Stimme der Interpreten enthalten,
- einen Refrain enthalten und ihn mehrmals wiederholen,
- wenige oder keine Fehler enthalten,
- die sich zum Auswendiglernen oder Singen eignen.

4. Was kann man mit Liedern im Deutschunterricht alles erreichen?

Die Vorteile vom Einsatz von Liedern im Deutschunterricht scheinen klar zu sein. Man kann mit Liedern:

- die Unterrichtsritime und Monotonie brechen,
- Landeskunde vermitteln,
- für DaF werben,
- die Aussprache, die Sprechmelodie, den Rhythmus trainieren,
- Umgangssprache, kolloquiale Redewendungen oder regionale Variante einführen,
- sich selbst fort- und weiterbilden,
- eine virtuelle Reise in die deutschsprachige Kultur und Aktualität machen,

- das authentische deutsche Leben ins Klassenraum bringen.

5. Welche konkreten Didaktisierungsmöglichkeiten kann man anwenden?

5.1. Nur mit der Musik:

- den Rhythmus zeichnen
- die Musik beschreiben (Adjektive, Verben)
- Musikinstrumente identifizieren
- über die Musik, den Rhythmus, die Stimmen, sprechen
- Gefühle, die die Musik erweckt, ernennen (Substantive)
- Musik mit Bildern assoziieren
- kleine Gedichte oder Texte schreiben (Impuls zum kreativen Schreiben)
- Geschichten, Personen, Situationen, Rollenspiele zur Musik erfinden
- Musik als Hintergrundmusik bei Partner-oder Gruppenarbeit benutzen

5.2. Hörverständnis:

- Lückentext ausfüllen
- Zeilen/Abschnitte in Ordnung bringen/die richtige Reihenfolge herstellen
- Reime herausfinden
- falsche Wörter anstreichen
- falschen Text des Liedes korrigieren
- aufschreiben, was man versteht
- aufzählen, wie oft ein Wort/Satz Reim/Refrain vorkommt
- Stichwörter identifizieren oder Schlüsselwörter heraushören
- Wörter aus einer Zeile nummerieren/anordnen

5.3. Leseverstehen:

- Lied rekonstruieren lassen.(Puzzle/Zeilen)
- Glossar mit dem Wortschatz bilden
- Lied teilweise/schrittweise lesen und Hypothesen bilden (Spekulation/Antizipation)
- Such-/ Quiz-/ Zuordnungs- / Kontrollfragen zum Lied herstellen/beantworten
- Zusammenfassung/Fragebogen / Raster/Tabelle zum Liedtext ausfüllen/ergänzen

- Bild/Frage/Antwort/Musiktext zuordnen
- Information/Texte über Interpreten/Handlung/Personen/Situation/Thema/Aktion/ des Liedes suchen/sammeln/lesen

5.4. Schriftlicher Ausdruck:

- Paralleltext /Paraphase oder neues Lied schreiben
- Minidialoge/Sprechblasen erfinden/schreiben/spielen
- internen Monolog ausdenken oder Perspektive wechseln
- eine Geschichte zum Thema des Liedes schreiben
- Brief an den Sänger/ an die Darsteller des Liedes schreiben
- Leserbrief über Interpreten an eine Musikzeitschrift schreiben
- Kritik oder Kommentar schreiben
- semantische Felder/ Gruppen bilden
- Lied weiterschreiben (neue Strophen) / anderes Ende erfinden
- Aufsatz/Referat/Bericht/Nachricht zum Thema des Liedes schreiben
- Referat über deutsche Musik, Interpreten und Produkte schreiben
- Gedicht/ Brief/ mit Sätzen des Liedes schreiben
- das Vorher oder Nachher des Liedes schreiben
- Zusammenfassung in Gruppenarbeit schreiben
- kleine Rezension über Produkt, Interpreten und Diskographie schreiben
- vom gehörten und bearbeiteten Lied Teile diktieren (kooperatives Diktat)
- Assoziogramme/Wortigel zum Lied ergänzen
- falsche oder richtige Aussagen zum Text schreiben und vorlesen und beantworten lassen

5.5. Mündlicher Ausdruck:

- Interview/ Umfrage über das Lied herstellen und durchführen
- Lied in Gruppenarbeit zusammenfassen
- andere Titel für das Lied erfinden
- nur mit dem Titel des Liedes über mögliches Vokabular/Thematik/ Lokalisierung spekulieren
- Dialoge/Rollenspiele/Sketches mit dem Liedtext spielen

- Vorbesprechung/ Meinungs austausch über das Thema des Liedes durchführen
- über das Thema/die Personen/die Handlung des Liedes diskutieren
- über Musik sprechen (Musikstile, Musikgruppen, Sänger, Instrumente, Hitparade, usw.)
- landeskundliche und interkulturelle Aspekte sammeln, nachfragen, erklären, vergleichen
- nach Anspiel oder kleines Anhören des instrumentalen Teiles eines Liedes, Hypothesen über Thema oder Argument bilden
- über eigene Hörstrategien sprechen und Information austauschen
- Playback, Karaoke, Singen

5.6. Grammatik- und Wortschatzübungen:

- alle Tempora wechseln
- Personalpronomen wechseln
- Substantive /Adjektive wechseln (Antonyme/Synonyme/Oberbegriffe)
- Konjunktionen ändern und korrigieren
- schwierige/nicht bekannte Wörter im Wörterbuch suchen/definieren
- Schlüsselwörter aufschreiben
- Interpunktion ergänzen
- Rechtschreibung korrigieren
- Adjektivdeklinaton ergänzen
- Wörter durch/mit Bildern ersetzen
- Übersetzungen/ Definitionen/ Erklärungen zum Liedtext suchen/schreiben
- Mit dem Wortschatz vom Lied Assoziogramme/Wortigel/ Mindmaps bilden und ergänzen
- Redemittel, umgangssprachliche Ausdrücke sammeln und erklären lassen

5.7. Spiele:

- Textlied auf einem großen Papier aufschreiben und Wörter, die man mit einem Bild ersetzen könnte, auslassen. Auf diese Weise können die Lerner anstelle von Texten Bilder in die Lücken einsetzen / malen.

- Zeilen oder Abschnitte eines Liedes auf große Papierstücke aufschreiben, und sie unter den Lernern verteilen, damit man sie in die richtige Reihenfolge zusammensetzt. Entweder die Zeilen, oder Abschnitte auf den Boden während des Hörens hinlegen lassen, oder sich richtig in eine Reihe oder Tanzschlange hineinstellen/hineintanzen.
- Minitheaterstücke/ Minidialoge/Rollenspiele/Sketches mit dem Liedtext vorspielen
- klassische Vokalmusik in der Hausdiskothek oder einer Mediathek aufsuchen lassen und darüber im Unterricht berichten oder einiges einfach aus Spaß und Lust anhören

5.8. Projektarbeit :

- Lassen Sie, dass Ihre Lerner eine Hitliste vorstellen, eine Diskografie erarbeiten, ein Lied selbst im Unterricht ausarbeiten oder für den Unterricht Musik mitbringen oder aufnehmen (sehr lernerzentriert).
- Wandbilder oder Posters mit Biografien und Diskografien von Interpreten anfertigen
- einen freiwilligen Deutschchor bilden und zusammen mit den Lernern in der Kulturwoche oder am Kursende auftreten
- ein Radioprogramm mit deutscher Musik erarbeiten (langfristige Projektarbeit)
- mit Hilfe der Kollegen, Lerner und Institutionen eine Musikshow in Gang setzen: Internetsuche nach Musik und Texten, Auswahl , Anhören, Lesen und Verstehen der Texte, Ausspracheschulung und Memorisierung der Lieder, Ansehen von Videoclips und Erarbeitung der Choreografie, Kostüme und Proben (ganzheitliches Lernen)

5.9. Internet / Computer:

- Internetrecherche/Rallye/Schnitzeljagd/Wettbewerb über deutschsprachige Musiker und Interpreten herstellen/durchführen
- Musik und Lieder aus dem Internet downloaden/brennen und Kompilation von Hits der Musik auf Deutsch herstellen um selbständig/autonom arbeiten zu können(Audioimmersion)

5.10. Fernsehen/Video/DVD:

- Musikprogramme sehen und Information über Sänger und Gruppen sammeln
- Videoclips betrachten und Vergleiche/Unterschiede zwischen Bild und Musiktext herausstellen
- Spielfilme/ Filmforum über Interpreten/ Handlung/ Personen/ Situation/ Thema/ Aktion des Liedes sehen und besprechen
- Videoclip synchronisieren oder im Playback singen
- mit Folien oder Powerpointpräsentationen ein eigenes Karaoke zu einem Lied herstellen

6. Welche Tipps und Tricks sollte man mit Liedern und Musik anwenden ?

6.1. Technische/räumliche:

- Probieren Sie selbst vorher die nötigen Geräte aus. Besonders wichtig ist dabei, dass Ihr Gerät kopierte Cds oder MP3 lesen und abspielen kann.
- Hören Sie im Klassenraum vorzeitig und aufmerksam zu, ob die Lautstärke sogar ganz hinten ausreicht.
- Klassenraum (Tisch oder Stühle) in U- Form aufstellen , denn so ist es am leichtesten um herumlaufen zu können.

6.2. Methodische/didaktische:

- Leiten Sie immer ein Lied vorher ein: Besprechen Sie das Thema, erklären Sie den nötigen oder wichtigen Wortschatz, befragen Sie Ihre Lerner um ihr Vorwissen zu aktivieren und um eine Erwartungshaltung aufzubauen.
- Hören Sie sich immer vorher genau die Lieder an, da sie oft Variationen zum Originaltext enthalten.
- Beobachten Sie, ob es in einem Lied komplizierte Stellen gibt oder ob etwas schwer zu verstehen oder herauszuhören ist.
- Rechnen Sie die notwendige Arbeitszeit mit einem Lied richtig aus, und nehmen Sie die Länge des Liedes in Kauf um Ihre angestrebten Lernziele zu erreichen.
- Stoppen und wiederholen Sie das Lied so oft wie nötig.

- Handen Sie immer am Ende den Text an die Lerner aus und geben Sie Titel, Interpreten, Album und Jahrgang an.
- Tauschen Sie mit Ihren Kollegen Erfahrungen aus. Besuchen Sie Foren oder bilden Sie Arbeitsgruppen.
- Verschiedene Versionen oder andere Aufgabenstellung eines Arbeitblattes für verschiedene Lernende mit dem Lied unterschiedlich gestalten. So haben Sie etwas für eine Wiederholung oder die Binnendifferenzierung innerhalb einer Gruppe parat.
- Lieder als Leistungsmessung/Evaluierung des Hörverständnisses ausprobieren!
- Benutzen Sie Musik auch nur einfach als Hintergrundmusik, wenn die Lerner arbeiten oder sprechen. Die Musik sollte aber nicht stören.

6.3. Lustige/spassige:

- Spielen Sie ein Lied mal laut mal leise mit der Lautstärketaste auf und ab, und hören Sie zu ob man mitsingt.
- Schämen Sie sich nicht selbst zu singen. Singen Sie immer vor oder mit . Durch das Selbersingen wird viel leichter eine Atmosphäre persönlicher Verständigung erzeugt und die Lerner werden angeregt , selber mitzusingen. Seien Sie ein Vorbild, denn Singen lernt man durch Singen und macht Spaß.
- Wechseln Sie Ihre Stimme oder übertreiben Sie ruhig beim Singen. Seien Sie ein Vorbild für Ihre Lerner, besonders wenn Sie sehr schlecht singen, ermutigen Sie Ihre Lerner sehr!
- Bilden Sie kleine Chore, weibliche Stimmen, männliche Stimmen, und lassen Sie die Gruppen alternativ mitsingen.
- Seien Sie sogar etwas albern und tanzen Sie zum Lied oder erfinden Sie eine Choreographie mit den Lernern.
- Projizieren Sie die Liedtexte schön groß mittels einer Folie an die Tafel oder Wand, so dass damit es ein hausgemachtes Karaoke wird, indem Sie die zu singenden Zeilen vorzeigen!

7. Welche deutschsprachigen Interpreten sind empfehlenswert und woher bekommt man Information über Neuigkeiten?

Alle Interpreten sind für unseren didaktischen Zweck geeignet. Besonders die, die einem selbst als Lehrer gefallen oder die, die die Lerner kennen.

Wenn man aber einen Überblick über Neuheiten haben möchte, ist es empfehlenswert im Internet oder aus TV Musiksendern wie VIVA oder MTV Hitparaden aufzusuchen. Leider gibt es keine spezifische Hitparade deutscher Musik, denn alle einheimischen und internationalen Interpreten werden auf den Listen vermischt, da es auf die Anzahl der verkauften Produkte ankommt. Nur ab und zu gibt es Spezialsendungen über sogenannte "Heimatsmusik" in Viva Special. Sogar die Deutsche Welle sendet einige Beiträge zu Musik auf Deutsch, besonders seit man die "Deutsch Quote" (35%) im Rundfunk und Fernsehen einsetzen möchte.

Sehr interessant und einfach ist die online Bestellung aus dem Ausland bei www.amazon.de oder mal bei der Musikzeitschrift Bravo reinzuschauen www.bravo.de

Der Markt für deutschsprachige Musik boomt. Man muss schon über 20 Jahre zurückblicken, um einen ähnlichen Erfolg Einheimischer in den Charts zu sehen. Es wird in Deutschland, sehr viel Techno produziert und trotzdem hören ältere Generationen immer noch ihre schnulzigen "Schlager" an. Man findet auch alternative Musiker und unzählige Rapper auf. Man könnte jetzt von einer zweiten "Deutsche Welle" sprechen, die aber vielfältiger ist, da mehrere Musikstile anhanden und vermischt sind. Musik auf Deutsch ist heutzutage, dank der Zuwanderer und Gastarbeitern wirklich multikulturell geworden. Schaut man sich die Verleihung des deutschen Musikpreises "Echo" an, wird man sich der Vielfalt und Bereicherung der deutschen Musik bewusst. Es wird sogar 50% auf Deutsch und Englisch mischgerappt. Und außerdem muss man auch noch die ständigen "Comebacks" vieler alten und bekannten Interpreten berücksichtigen.

Bei www.musikexport.de bekommt man Information über den Erfolg deutscher Interpreten im Ausland, bei www.germanrock.de kann man auch einiges herausfinden. Von Interesse ist auch www.rap.de, wo über deutschsprachigen Rap Auskunft gegeben wird. Wer aber das allerletzte und coolste auffinden möchte, sollte www.irgendwo-in-deutschland.de aufsuchen. Es handelt sich um die Website der Zeitung für deutschsprachige Musik, Film und Literatur. Eine sehr junge und moderne Orientierung.

7.1. Interpretenauswahl:

- Alte und ewige Rocker : Nena, Udo Lindenberg, Peter Maffay, Westernhagen
- Liedermacher: Herbert Grönemeyer, Konstantin Wecker
- Intelligenter Pop: Pur, Blumfeld, Rosenstolz,
- Humorpop: die Prinzen, Die Doofen
- Punkrock: Tote Hosen, Die Ärzte
- Hardrock: Rammstein, Oomph
- Techno: Tanzgut, Blümchen
- Süße und melodische Blondinen : Ivonne Catterfeld, Annette Louisan
- Jazz und Softmusiker: Element of Crime
- Hip Hop/Rap: Sido, Sammy de Luxe, Söhne Mannheims, Fantastischen 4, Freundeskreis, Fettes Brot. J-Luv, Eko-Fresh
- Deutscher Soul: Xavier Naidoo, Glashaus, Ayman, Laith-al-Deen
- Junge, rockige, moderne, alternative Pop/Rockmusik: Wir sind Helden, Echt, Juli, Silbermond, Sportfreunde Stiller, Mia, Virginia jetzt, 2Raum Wohnung

7.2. Compilations / Samplers deutscher neuer Interpreten:

- Perfekte Welle 1 (Musik von hier)
- Junge Helden/ Neue Helden 2
- Aufnahmezustand (deutsche Vielfalt) / Aufnahmezustand 2 + 3
- Irgendwo in Deutschland (1+2+3)
- die Hitgiganten (deutsche Hits) SAT1/Sony
- Made in Germany. Die 100 besten deutschen Platten. Musikexpressbuch+2CDs

Es gibt also allerlei von Materialien und anzuwendende Übungstypologien für den Einsatz von Musik im Deutschunterricht, die man ausprobieren sollte. Mit unserem Beitrag wollen wir alle dazu anregen mal den Unterricht musikalisch zu gestalten. Man braucht nur etwas Lust und Zeit dafür. Wir hoffen, dass wir mit diesem Artikel genügend Anregungen, Erfahrungsaustausch und Information vermittelt haben.

LA TRADUCCIÓN COMO CREACIÓN LITERARIA

Rosa REGÀS PAGÉS Directora de la Biblioteca Nacional

Mi experiencia en traducción literaria es breve. Cuando dirigía la Editorial La Gaya Ciencia me adjudiqué la traducción de alguno de los libros de la colección Moby Dick que más tarde han sido publicados por Mondadori. Elegía los temas que más me gustaban, aquellos libros que más veces había leído desde la infancia porque me parecía más fácil introducirme en el mundo del autor. Comencé por Tifón de Conrad, La llamada de la selva, de Jack London, El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde de Stevenson, y más tarde en otros libros contemporáneos como El desierto de Daisy Bates de Julia Blackburn, o El aprendizaje del amor de Shirley Abbot.

Fue así como desterré para siempre el horror que me habían producido tantísimas traducciones y fue así como comencé a entender cuáles son los secretos para que una traducción sea algo más que un simple traspaso de una lengua a otra.

Mi experiencia en traducción -aunque no traducción literaria- pasa también por las traducciones de documentos que he hecho en las Organizaciones de las Naciones Unidas durante diez años. Para pasar el examen tuve que aprender los requisitos para este tipo de traducciones que poco tienen que ver con las traducciones literarias, pero que en cambio, me ha proporcionado una agilidad en la forma de tratar los lenguajes que me ha servido mucho a la hora de escribir. Siempre he comparado este tipo de traducción de textos a la que se le pide por encima de todo una extrema fidelidad en cada palabra, en cada frase, en cada expresión que ha sido acuñada en resoluciones o decisiones anteriores, con los ejercicios que se ve obligado a hacer el pianista para que sus dedos se deslicen sin interrupciones ni pausas no queridas por el teclado. Porque aunque la traducción de textos científicos o políticos poco tiene que ver con la traducción literaria, sí hay algo en común aparte de esta fidelidad: buscar la palabra exacta en nuestro idioma que se corresponda con la palabra en el idioma del que estamos traduciendo.

En la traducción literaria esta fidelidad de la palabra es sólo una pequeña parte del trabajo del traductor. Es evidente que hay que haberla, pero de todos modos es una fidelidad muy distinta de la fidelidad que se exige en textos científicos o jurídicos que no están obligados a comprender de qué mundo vienen las palabras sino el sentido que se les ha dado en documentos anteriores.

La traducción literaria exige que el traductor se ponga no solo en la piel del autor, sino en el mundo que el autor transmite, en el mundo que crea. Porque la creación es precisamente esto, crear un mundo al que sólo se le exige que sea coherente y creíble, pero en cualquier caso la acción está ubicada en un lugar y en una época determinada, a partir de las cuales y tal vez independizándose de ellas pero surgiendo de ellas, crea su historia.

Es decir, por fantasía que tenga una narración por lejos que esté de la realidad, siempre hay unos lazos con ella que el traductor debe conocer. Por lo tanto si el traductor parte con información, aunque sea somera de lo que estos dos parámetros indican, le será más fácil introducirse en el mundo del autor.

Además de esta realidad de la que parte el autor, la traducción literaria es fundamentalmente la traducción de ideas en palabras. Porque el autor al crear así lo hizo, su trabajo es precisamente esta traducción. El traductor, pues, deberá tener un conocimiento de lo que son esas ideas antes de traducir las palabras que para ellas buscó el autor.

Efectivamente, traducir es poner ideas en palabras. O en imágenes. O en música.

En cine el director que adapta una película pocas veces se ciñe a esa fidelidad primera, porque la tentación de poner su propia imaginación, fantasía, memoria o experiencia al servicio de la interpretación de las ideas y de la creación del autor, es demasiado grande. Porque todos tenemos la idea que para crear, lo que se dice crear, lo que hay que hacer es recrear el mundo que se nos ofrece, es decir aportar nuestras facultades y nuestras emociones para que el mundo resultante sea un mundo recreado, un mundo nuevo. Y es así en buena parte. Incluso cuando leemos no hacemos más que recrear con nuestros medios, es decir de nuevo la fantasía, la experiencia, la memoria, el

mundo que estamos leyendo. Y esto es lo que hace en la mayoría de los casos el director de cine: crea o recrea la obra en la que se basa su película. Pero lo que no es cierto es que si uno se ciñe absolutamente palabra por palabra, idea por idea, tiempo y espacio, a los del autor, el resultado no tenga por qué ser una creación. Veamos por ejemplo, la película de John Houston, basada en el libro de Joyce Los dublínenses, un portento de lo que podemos hacer con el mundo que han creado los demás cuando lo traducimos sea a otro lenguaje sea al lenguaje de las imágenes.

La traducción literaria no es pues sólo un trabajo que exige el conocimiento de las lenguas y cierta práctica para ir construyendo frases parecidas a las del texto. Sino que la traducción literaria es fundamentalmente un ejercicio de la mente, un ejercicio intelectual en el que intervienen una serie de facultades como la inteligencia, la agilidad mental, la capacidad de entender el ritmo del lenguaje entre otras, y una serie de conocimientos sin los cuales convertiremos la traducción en un texto tantas veces incomprensible. La cultura del traductor es indispensable, el conocimiento de los mundos del autor que está traduciendo, de las ideologías que dominaron el tiempo, de las costumbres, de los modos de vida, de la intención que el autor tiene para manejar el lenguaje y en general de todos aquellos que rondan en torno a la acción y al autor, sean geográficos, sociales y políticos.

Las dificultades con las que se encuentra el traductor son infinitas y van, como muy bien sabéis todos. En primer lugar la diferencia en las gramáticas, por ejemplo en los tiempos del verbo que pueden dar lugar a imprecisiones importantes. Pero hay dificultades más profundas, porque hay idiomas donde escasean o simplemente no existen algunas expresiones o palabras que son la herramienta principal en el libro que se va a traducir. Por ejemplo, los distintos lenguajes de los bajos fondos en los suburbios de las grandes ciudades americanas, muchas veces no tienen su correlato en lenguas europeas o asiáticas.

**I SEGNALI DISCORSIVI NELLA DIDATTICA
DELL' ITALIANO
ANALISI DI MANUALI E PROPOSTE DIDATTICHE
PER IL LIVELLO ELEMENTARE**

Alessandra PAVANELLO (EOI Alzira)

0. INTRODUZIONE¹

- 1) *A - Senta, scusi c'è un ufficio postale da queste parti?
B - Sì, dunque ... è sulla piazza in fondo a questa via.*
- 2) *"Allora, separi i tuorli dalle chiare e monti le chiare, poi ci aggiungi il mascarpone con lo zucchero e i tuorli sbattuti. Imbevi i pavesini nel caffè e li sistemi nella teglia, cioè in una zuppiera o in uno stampo, coli la crema nello stampo e fai un ultimo strato di pavesini: Insomma, è velocissimo."*

Nei due esempi presentati sono contenuti diversi segnali discorsivi (*senta, scusi, dunque, allora, poi, cioè, insomma*). Come si osserva, si tratta di elementi di varia natura grammaticale (congiunzioni, verbi, avverbi), che, perdendo in parte il loro significato originario, possono ricoprire diverse funzioni connettive a livello pragmatico: richiedere l'attenzione dell'interlocutore (*senta, scusi*); segnalare all'interlocutore che è necessaria una pausa per riflettere (*dunque*); indicare l'apertura, le correzioni e la chiusura del discorso (*allora, cioè, insomma*).

Le funzioni connettive dei segnali discorsivi possono essere di tipo interattivo, cioè relative all'interazione con l'interlocutore, o testuale, cioè relative all'organizzazione del testo.

Nell'ambito della didattica dell'italiano il loro studio può essere utile poiché aiuta a comprendere l'organizzazione del discorso e la gestione dell'interazione. A volte infatti i problemi di comprensione di uno straniero non sono tanto a livello lessicale o sintattico, quanto piuttosto a livello di organizzazione globale del discorso e di articolazione pragmatica dello stesso.

Lo studio sistematico dei segnali discorsivi può essere proposto principalmente a studenti di livello intermedio e avanzato che hanno avuto già occasione di usare la lingua in contesti concreti e che sono in grado di capire testi e dialoghi autentici di una certa lunghezza. Tuttavia anche i principianti sono esposti a dialoghi in cui sono presenti segnali discorsivi e spesso sono proprio queste espressioni a creare dubbi e

curiosità. Anche ai primi livelli, dunque, è utile, soffermarsi su questi elementi di articolazione del discorso in modo che la loro decodifica e assimilazione possa avvenire gradualmente in modo induttivo.

Nella prima parte dell'articolo si propone un'introduzione teorica all'argomento seguendo la definizione e la classificazione funzionale dei segnali discorsivi proposte da Carla Bazzanella nella *Grande Grammatica di Consultazione* (Renzi - Salvi - Cardinaletti, 1995).

Nella seconda parte si è cercato di verificare come alcuni manuali di italiano per stranieri di livello elementare trattino l'argomento.

Nella terza e ultima parte si presentano, in modo esemplificativo, alcuni esercizi proponibili in classi di livello elementare.

1. I SEGNALI DISCORSIVI: INTRODUZIONE TEORICA E CLASSIFICAZIONE FUNZIONALE

La *Grande grammatica di consultazione* a cura di Renzi, Salvi, Cardinaletti presenta un esteso e articolato capitolo, curato da Carla Bazzanella, dedicato ai segnali discorsivi (capitolo 5; pp. 225 - 257).

In apertura del capitolo l'autrice propone una definizione dei SD che mette in primo piano la loro dimensione pragmatica e il loro uso all'interno della conversazione e del discorso orale.

"I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione.

I segnali discorsivi appartengono a diverse categorie grammaticali. La loro funzione può essere individuata solo all'interno del discorso; la loro classificazione non ha quindi una base morfologica o lessicale, ma funzionale." (p.225) (RENZI, SALVI, CARDINALETTI, 1995)

In seguito Bazzanella elenca le categorie grammaticali che possono fungere da SD: operatori di coordinazione (es. *e, ma*), operatori di coordinazione avverbiale (es. *cioè*), avverbi frasali (es. *praticamente*), interiezioni (es. *eh?*), sintagmi verbali (es. *guarda*), sintagmi preposizionali (es. *in qualche modo*) ed espressioni frasali (es. *come dire*).

L'autrice sottolinea poi la "polifunzionalità" dei SD, cioè il variare del loro significato primario, il quale si riveste di sfumature diverse a seconda del contesto linguistico e situazionale.

Secondo Bazzanella le funzioni che svolgono i SD possono essere suddivise in:

1. *Interattive* (ovvero realizzarsi nella strutturazione del discorso a due)

- a. SD di cui si serve il parlante
- b. SD di cui si serve l'interlocutore

1. *Metatestuali* (ovvero esplicitarsi nella strutturazione del testo)

- a. Demarcativi (segnalano l'articolazione del discorso)
- b. Di riformulazione (segnalano parafrasi, correzioni, esemplificazioni)

Si presenta di seguito un breve quadro riassuntivo delle funzioni interattive e metatestuali dei SD. Tale quadro è stata elaborata a partire dalla citata trattazione di Bazzanella e da una sintesi di tale trattazione proposta da Andorno e Ribotta (Andorno - Ribotta, 1999). Bazzanella sottolinea che le classificazioni proposte non vanno intese in modo rigido poiché il valore di ogni singolo SD, pur dipendendo dal suo significato originario, si costruisce in base al contesto e al modo in cui un enunciato deve essere inteso. Un determinato SD può perciò presentarsi in punti diversi della classificazione, date le diverse funzioni che può assumere in contesti diversi. Inoltre è necessario precisare che i SD costituiscono una classe sostanzialmente aperta, in cui possono rientrare persino intere frasi con funzione metatestuale (per es: *..ma lasciamo per il momento qui*) e che, dunque, la classificazione non può considerarsi del tutto esaustiva, ma è continuamente aggiornabile.

Segnali discorsivi interattivi

Dalla parte del parlante

- **Presa di turno** *allora, dunque, ecco, pronto, sì, mah, beh*
- **Riempitivi** *praticamente, cioè, non so, diciamo, come dire*
- **Richiesta di attenzione** *senti, guarda, vedi, mi segui?*
- **Fatismi** *sai, capisci, come dici tu, eh?*
- **Modulazione** *praticamente, in un certo senso, appunto, diciamo*
- **Controllo della ricezione** *capisci?, capito?, eh?*
- **Richiesta di accordo e conferma** *no?, vero?, ti pare?, eh?*
- **Cedere il turno** *no?, dimmi?*

Dalla parte dell'interlocutore

- **Attenzione in corso** *sì, mm, ti seguo, la seguo, davvero?*
- **Accordo e conferma** *sì, già, bene, va bene, esatto, certo, giusto, OK, perfetto, ecco, appunto.*
- **Accordo parziale, perplessità** *mah, dici?, insomma*
- **Ricezione e acquisizione di conoscenze** *sì, ho capito, ah, ooh (stupore), eh (disappunto), ma pensa, non mi dire.*
- **Richiesta di spiegazione** *come?, cosa?, eh?, cioè? esempio?*
- **Meccanismi di interruzione** *ma, allora, scusa, un attimo, un momento.*

Segnali discorsivi metatestuali

Demarcativi

- **Apertura** *allora, ora, ecco*
- **Proseguimento** *comunque, poi*
- **Chiusura** *quindi, in conclusione, insomma*
- **Digressione** *tra l'altro, apro una parentesi, a proposito, mi viene in mente, senti (cambio di argomento)*

Di riformulazione

- **Parafrasi** *cioè, diciamo, voglio dire, vale a dire, in altre parole, in altri termini.*
- **Correzione** *cioè, insomma, anzi, o meglio, diciamo*
- **Esemplificazione** *mettiamo, facciamo, prendiamo, per esempio, ecco.*

2. SEGNALI DISCORSIVI IN ALCUNI MANUALI DI ITALIANO LS

Come già affermato nell'introduzione, i SD sono parti del discorso importanti per comprendere la gestione dell'interazione e l'organizzazione globale del discorso. Inoltre in molti casi il loro utilizzo è legato a routine e rituali linguistici, cioè ad automatismi linguistici determinati dal perseguimento di uno scopo all'interno di un contesto specifico (per es: chiedere un'informazione stradale) o dalla messa in atto di un cerimoniale che esprime valori culturali (per es: rifiutare un invito) (De Benedetti - Gatti, 1999).

I manuali di italiano per stranieri più attuali, seppure in misura diversa, presentano SD nelle attività comunicative, negli esercizi e nei dialoghi.

Nel nostro lavoro abbiamo cercato di verificare come il tema viene affrontato in alcuni manuali di livello elementare. Per l'analisi abbiamo elaborato una scheda, che, per motivi di brevità, è impossibile presentare di seguito. Ci limiteremo qui a segnalare alcune osservazioni emerse dall'analisi.

I manuali analizzati sono: *UNO*, *Linea Diretta 1*, *Volare 1*, *Rete 1*.

Osservazioni:

- In tutti e quattro i manuali i segnali discorsivi sono usati spesso nei dialoghi, ma sono più frequenti nei manuali in cui si presentano dialoghi autentici (*Linea diretta 1* e *Volare 1*).
- I segnali discorsivi utilizzati sono principalmente interattivi.
- In *Linea diretta 1* sono presenti esercizi specifici.
- In *Volare 1* viene fornito un elenco dei segnali discorsivi utilizzati e delle loro funzioni. Vengono proposti esercizi di ricostruzione di conversazione in cui i segnali discorsivi sono frequenti.
- In *Linea Diretta 1* e in *Volare 1* vengono fornite indicazioni agli insegnanti.
- In *Uno* i segnali discorsivi sono presenti nelle trascrizioni a disposizione degli studenti. Sono scarsi gli esercizi. Non si danno indicazioni agli insegnanti.
- In *Rete! 1* vengono fornite alcune indicazioni sulla funzione dei segnali discorsivi nel sommario alla fine delle unità. Non si danno indicazioni agli insegnanti.

Riassumendo si può affermare che in tutti e quattro i manuali i SD sono presenti in modo soddisfacente, ma che non sempre il loro impiego nei dialoghi si traduce in momenti di specifica riflessione e di riutilizzo in esercitazioni. Inoltre, con l'eccezione di *Volare* e in parte di *Linea Diretta*, l'argomento non viene trattato in modo sistematico e poche indicazioni vengono fornite ai docenti al riguardo.

In ultimo è interessante mettere in evidenza che alcuni SD sono ricorrenti nei dialoghi di un manuale, mentre sono assai meno utilizzati in un altro. Per esempio in *UNO* sono largamente impiegati nei dialoghi *beh* e *mah* per indicare perplessità o non concidenza di opinione con l'interlocutore, mentre negli altri manuali sono assai meno frequenti o del tutto assenti (per esempio *mah* in *Rete!*). Tale disomogeneità può essere una spia della scassa sistematizzazione relativa all'argomento. Poiché i SD sono una categoria aperta e non sempre facilmente classificabile, la loro presentazione, eccettuati i casi di routine consolidate, sembra a volte legata più a scelte casuali che a specifiche

analisi di frequenza e di uso. A questo proposito sarebbe utile, nella didattica dell'italiano a stranieri, un lavoro di classificazione dei SD più utilizzati, tenendo presenti gli studi e le tassonomie esistenti, i dati sulla frequenza, la presenza in determinate routine e la distribuzione per livelli.

3. PROPOSTE DI ATTIVITÀ PER IL LIVELLO ELEMENTARE

Per il livello elementare possono essere utili attività che aiutino gli studenti a riconoscere l'importanza che i SD rivestono nell'interazione. Normalmente si tratta di una parte del discorso a cui non si riserva troppa attenzione poiché, non trasmettendo contenuti semantici, sembra un aspetto dal quale poter in parte prescindere. A questo proposito è molto frequente che pur riproducendo conversazioni e routine proposte dai manuali gli studenti continuino a utilizzare SD della loro madrelingua.

Proponiamo, a titolo esemplificativo, tre attività. Si tratta di materiali che possono essere inseriti all'interno delle unità didattiche dei diversi manuali di italiano per stranieri o nell'ambito di una didattica basata su compiti e progetti.

Un esercizio utile può essere quello di presentare due dialoghi, uno senza e uno con i SD, chiedendo agli studenti di trovare le differenze. Una variante di tale esercizio, presentata di seguito, consiste nel dare un dialogo in lettura senza i SD e far ascoltare lo stesso dialogo con i SD. Gli studenti dovranno completare il testo con le parti mancanti **(Attività 1)**.

Per individuare la funzione dei SD sono anche proponibili esercizi a scelta multipla e di riempimento di spazi. Parte dell'attività proposta riprende il modello di esercizio del manuale *Linea Diretta 1* **(Attività 2)**.

Spesso l'uso dei SD è accompagnato, oltre che da determinate curve intonative, da espressioni del viso, movimenti del corpo, gesti. A questo proposito può essere interessante proporre attività di associazione di fotografie o disegni e dialoghi, ma soprattutto può essere produttivo l'utilizzo di materiali audiovisivi. Per il livello elementare si possono presentare sequenze pubblicitarie o sequenze di film e di fiction televisiva con relativa trascrizione.

La casa editrice Alma di Firenze ha realizzato una raccolta di cortometraggi italiani con sottotitoli in italiano e didattizzati. Tra i cortometraggi adatti al livello elementare troviamo *No mamma, no* di Cecilia Calvi, con Isa Barzizza e Alessandra

Haber. Il corto può essere inserito all'interno di un'unità didattica sulla famiglia e i rapporti di parentela oppure in un'unità sul cibo e la cucina italiana. **(Attività 3)**

Attività 1

Ascolta il dialogo (dialogo 2) e, leggendo il testo (dialogo 1) trova le differenze.

Dialogo 1

A- Pronto?
B- Buongiorno, sono Federico, posso parlare con Anna?
A- _____ ciao, sono io, come va?
B- Bene _____ questa sera danno un film interessante al Centrale, vuoi venire?
A- _____ non posso, devo andare da Luisa. Che film è?
B- _____ non mi ricordo il titolo, è un film francese di Téchiné...
A- _____, ne ho sentito parlare. Se vuoi andiamo domani.
B- _____ .domani...sì, al secondo spettacolo _____ ?
A- Va bene, _____, puoi passare a prendermi tu alle dieci?
B- _____ alle dieci sotto casa tua. A domani, _____, ciao.
A- Ciao..

Dialogo 2

A- Pronto?
B- Buongiorno, sono Federico, posso parlare con Anna?
A- Ah , ciao, sono io, come va?
B- Bene.. Senti..questa sera danno un film interessante al Centrale, vuoi venire?
A- Mm..veramente non posso, devo andare da Luisa. Che film è?
B- Mah.. non mi ricordo il titolo, è un film francese di Téchiné...
A- Ah sì, ne ho sentito parlare. Se vuoi andiamo domani.
B- Dunque...domani...sì, al secondo spettacolo, va bene?
A- Va bene, senti, puoi passare a prendermi tu alle dieci?
B- D'accordo, alle dieci sotto casa tua. A domani, allora, ciao.
A- Ciao..

- Quale funzione hanno le parole che mancavano? Parlane con i tuoi compagni e con l'insegnante e prova a trovare la traduzione nella tua lingua, poi riascolta il dialogo e fai attenzione all'intonazione.

- In coppia immaginate una dialogo in cui proponete un'attività e vi date un appuntamento.

Cercate di utilizzare alcune delle parole che avete inserito durante l'ascolto.

Attività 2

Ascolta il dialogo e poi indica quali funzioni hanno le parti sottolineate. Scegli una delle alternative proposte.

- A- Senti, bisogna fare la spesa, abbiamo il frigo vuoto.
B- Devo andare io, vero?
A- Sì, io non posso, devo andare a prendere mamma all'aeroporto.
B- Va bene, cosa compro?
A- Allora... un po' di frutta, patate, zucchini, del formaggio, carne e pane.
B- Cosa compro di carne?
A- Mah, vedi tu....delle fettine da impanare o delle bracioline, decidi tu..
B- Manca anche il latte.
A- Ah sì, il latte...
B- Va bene, vado subito, ci vediamo più tardi, ciao.
A- Ciao

- | | |
|----------|--|
| Senti | a) chiedere conferma
b) richiamare l'attenzione dell'interlocutore
c) dimostrare indecisione |
| ...vero? | a) per aprire un discorso
b) chiedere conferma
c) dare conferma |
| Va bene | a) dimostrare accordo
b) richiamare l'attenzione dell'interlocutore
c) chiedere conferma |
| Allora | a) dire che si sta seguendo
b) prendere tempo e riflettere
c) cedere la parola all'interlocutore |
| Mah | a) chiedere una spiegazione
b) dimostrare indecisione, perplessità
c) confermare quanto è stato detto |
| Ah sì | a) confermare quanto è stato detto, ricordare
b) dire che si sta seguendo
c) prendere tempo e riflettere |

Adesso pensa a come tradurresti le espressioni che hai appena visto nella tua lingua, poi prova a inserirle nei dialoghi presentati qui sotto. Alcune espressioni sono presentate più di una volta

Attenzione: *Senti* è di registro informale, si usa quando si da del tu, in una situazione formale si usa *Senta*.

1.

A- _____, scusi , c'è una banca da queste parti?

B- _____, sì... è vicino, dopo il benzinaio giri a destra, è all'inizio della via.

A- Grazie

B- Di niente

2.

A- Buongiorno

B- Buongiorno

A- Desidera?

B- Vorrei vedere una camicetta di seta

A- Sì, di che colore?

B- _____, non so.... un colore chiaro

A- È per Lei, _____?

B- Sì è per me..

A- Ecco, queste sono della sua taglia

B- Grazie, provo quella rosa.

3.

A- _____, ti ricordi che devi andare alla stazione a prendere Paola, _____?

B- _____!, mi ero dimenticato..

4.

A- _____, ti va di andare a vedere l'ultimo film di Almodovar.

B- _____, andiamo, dove lo danno?

A- _____ non mi ricordo, guardo sul giornale.

Ascolta i dialoghi per verificare le risposte, poi rileggi i dialoghi ad alta voce con un compagno facendo attenzione all'intonazione.

Attività 3

Guarda due volte la sequenza e poi completa il dialogo inserendo le parole della lista

Infatti (2) - insomma - no? - allora - beh

R: Raffaele M: Mamma

R - _____ ...Giulia...sai com'è fatta _____

M - _____, sono cose che succedono. Non è così grave.

R - Che cosa dovrebbe succedere? Che cosa non è grave.

M - Non lo so, magari hai dei problemi con...

R - _____ hai indovinato, ho dei problemi con...

M - Col tuo carattere è normale. Io ti conosco bene e sono sicura che quella povera ragazza ha ragione.

R - _____ ha ragione. Mamma, non possiamo più andare avanti così.

M - Ma se...

R - No, mamma! Non si può andare avanti così.

M - _____, tra te e Giulia è proprio finita.

R - Sì, è proprio finita. Ma non fra me e Giulia...Fra me e te.

M - Cosa ...Che stai dicendo?

R - Quello che ho detto.

M - Ma...

R - Questa è l'ultima volta che vengo a cena da te. Almeno: l'ultima volta che vengo regolarmente tre volte la settimana. Ci vedremo, ma non così.

- Guarda nuovamente la sequenza per verificare quello che hai scritto.

- Qual è la funzione delle parole che hai inserito? Parlane con i compagni e con l'insegnante.

- Guarda di nuovo la sequenza facendo attenzione all'intonazione e all'espressione degli attori.

- Dividetevi in gruppi di tre: due sono attori e uno è il regista. Provate a recitare il dialogo facendo attenzione all'intonazione e seguendo le indicazioni del regista. Quando vi sentite pronti recitate il dialogo davanti ai compagni.

¹ Il presente articolo è stato elaborato a partire dalla tesi "I segnali discorsivi nella didattica dell'italiano" presentata come lavoro conclusivo del Master Itals. La tesi è stata discussa nel luglio 2003, presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Il tutor della tesi è stato il professor Matteo Santipolo, attualmente ricercatore presso l'Università di Bari.

Bibliografia

- Andorno, Cecilia e Ribotta, Paola 1999: *Insegnare e imparare la grammatica*. Torino: Paravia.
- Andorno, Cecilia 1999: *Dalla grammatica alla linguistica*. Torino: Paravia.
- Balboni, Paolo 1993: *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. Torino: Liviana-Petrini.
- Bazzanella, Carla 1995: "I segnali discorsivi". *Grande Grammatica di Consultazione*. Coord. Renzi, Lorenzo, Salvi, Giampaolo e Cardinaletti, Anna. Vol.III. Bologna: Il Mulino 225-257.
- Bazzanella, Carla 1994: *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze: La Nuova Italia.
- Berretta, Monica 1994: "Il parlato italiano contemporaneo". *Storia della lingua italiana*. Coord. Serianni, Luca e Trifone, Pietro, vol. II, Torino: Einaudi 239-270.
- Brighetti, Claudia. - Minuz, Fernanda 2001: *Abilità del parlato*. Torino: Paravia.
- Catizone, Piero, Humphris, Christopher, Micarelli, Luigi 1997: *Volare 1. Corso di italiano*. Roma: Dilit edizioni.
- Conforti, Corrado, Cusimano, Linda 1997: *Linea diretta 1*. Perugia: Guerra.
- De Benedetti, Andrea, Gatti, Fabia 1999: *Routine e rituali nella comunicazione*. Torino: Paravia.
- Fellin, Luciana, Pugliese, Roberta 1994: "I connettivi e i segnali discorsivi nell'apprendimento dell'italiano per scopi accademici in studenti di scambio internazionale". *Italiano lingua seconda / lingua straniera* Coord. Giacalone Ramat, Anna, Vedovelli, Massimo. Roma: Bulzoni 379-389.
- Gruppo Meta, 1997: *Uno. Corso comunicativo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Mezzadri, Marco, Balboni, Paolo 2002: *Rete! 1. Corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Orletti, Franca 1994: *Fra conversazione e discorso*. Roma: Carocci.
- Zorzi, Daniela 1998: "Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2". *Atti del III congresso ILSA*. Comune di Firenze: 11-39.

THE NEED TO MAKE MISTAKES: WHEN, WHAT, WHETHER, AND HOW TO CORRECT

Laura PECO GONZÁLEZ (Universidad Alfonso X el Sabio)
Mar MELCHOR IÑIGUEZ (EOI Segovia)

Mistakes are an essential source of language acquisition, especially in the process towards real understanding, fluency and learner autonomy. Firstly, we will develop our ideas about what a mistake is, which ones are worth correcting, when they should be corrected and how to correct them. Our starting point when working to achieve this goal is to get across how positive, necessary and also enjoyable it can be to actually listen to “what” students have to say rather than just concentrating on “how” they say it. The second part is focused on activities that we have put into practice with our students and that we find useful.

Looking closely at our students and at our own mistakes we easily realise that the word “mistake” covers very different aspects in language use. The most important sort of mistake is that which leads to misunderstanding, including aspects such as cultural or social confusions (for instance, the use of “please” or “thank you”). There is no point in learning to say correct sentences in English if they do not mean what we want them to say. Therefore, a teacher’s job in hearing mistakes is more difficult and interesting than just listening to incorrect forms of language.

As teachers we can learn not to rush into correction before we know what someone wants to say, and to think of politeness as well as correctness. This involves both students and teachers, as students learn to adapt from very early in the course to the teacher’s methodological procedures, which depend on their real view of what is important in the language learning process. Real understanding will not be improved unless the teacher is genuinely interested in the messages behind spoken or written forms. In this sense, it is more important to correct mistakes which affect the meaning of several sentences than to correct small grammatical points inside one sentence.

We are going to concentrate on both mistakes in communication and mistakes of form in which we are comparing the students' English with standard English. Mistakes of form may have different origins, such as interference with the students' language (in the case of Spanish students something like "people is"*), generalisation of a rule as children do when they learn their mother tongue ("eated"* or "more smaller"*), trials or students' experiments with the language to get a message across and slips of the pen or tongue out of tiredness or distraction. Many of these mistakes are successful attempts of personalising and experimenting with language and should thus be encouraged as such, rather than judged as something to be avoided. The teacher's role here is to build up students' confidence so that they gradually grow in their autonomy and move on in their use of a second language. If a student is systematically corrected whenever the teacher hears a mistake he will learn to avoid making them and will then become likely to make the bigger mistakes. If the student does not have the word to express something and feels he is in a context in which he is expected to say everything in the "correct" way, he/she might simply give up trying, or may say something else, like a student using the word "cousin" instead of "nephew" knowing it is not the word he needs or knowing that is not what he means, simply to please the listener. No teacher will be able to help the student in that case as they will not even be aware of the mistake.

In *Mistakes and Correction*, Julian Edge (1989: 9-10) distinguishes three types of mistakes: slips which can be self-corrected and come from lack of interest, but which can be immediately recognised as a mistake by the person who makes it (we both find frequent slips in our own spoken production, such as the swapping of "his" for "her"); errors, which may not be so easy to self-correct, but are the kind of mistakes in which the teacher thinks the class is familiar with the correct form, (if a student says "I was lonely" when he/she wants to say "I was alone"); attempts which are mistakes from not having yet learnt the language necessary to express something, or when it is not clear what somebody means or the structure they are trying to use, (in an oral exam with a beginner the student was trying to let us know that she had a house in Benidorm and the structure she repeated was "I am a house in Benidorm with my parents").

Teachers need to know their students in order to be able to identify and categorise mistakes, as the same utterance could belong to different categories according to the speaker. In any mistake there is a moving on from a previous one. Our

job as teachers is to encourage the growth of language by appreciating the language steps. If a teacher only wants accuracy, she will get no mistakes but no learning steps either. Correction should be seen as a way of giving information or feedback to support learning. Sometimes we should not correct to help improve fluency, as the only way to learn in order to communicate in a language is to actually communicate in it. The importance of mistakes is precisely that they should often be ignored. There should always be times in our lessons when we simply encourage fluency and not correct unless mistakes affect communication.

WHETHER TO CORRECT

As has already been mentioned, correction should not mean insisting on everything being absolutely correct but, aiming to help students become more fluent as well as accurate in their use of language. A relaxed atmosphere will certainly encourage communication in a freer and more productive way. If students can feel they are expressing something that is interesting for the listener, they will be building a relationship with the language which will help them in the learning process, both spoken and written. In written language we find that what works very well is to write notes on what the student wrote and show him that we were primarily interested in what he wrote rather than how he wrote it. Messages from the teacher such as “really? that’s great”, “I can’t agree here” or “yes, I can feel that sometimes” also help improve a draft.

Attempts both in oral and written expression are sometimes best ignored if they do not interfere with understanding. When students try to communicate something they still do not have full means to express, and make a mistake, bear in mind that such attempts should be encouraged and praised as such, and that encouragement might be more important and effective than correction here. Rephrasing what the student is trying to convey using something like "I see... Do you mean that...?" is a good way of combining both interaction and correction, which can also be used in written texts through questions, reshaping what the student wrote to see if that is what s/he meant. Just remember that sometimes clarification is necessary, but correction may not be so. The wish to experiment with language is a good sign. Real curiosity and interest in communicating with students will give both them and the teacher lots of enjoyment and real learning.

WHEN TO CORRECT

It is essential to get some feedback from the students on when and how they feel it is best for them to be corrected. Sharing opinions, needs and preferences with the people in the group at the beginning of a course helps the teacher and also makes the students aware of the teacher's attitude towards mistakes. From our experience when doing so, we can say that students strongly believe that work on errors will definitely help them, that they ask to be corrected and that they often point at understanding and speaking as their weakest points. Whenever they would rather be corrected, it is very important to discuss the topic of correction with them as this increases their awareness of how positive making mistakes can be, gives the teacher clues on how to help them best and, if focused correctly, makes them see there are many slips and errors which they can correct themselves. This leads them to a greater autonomy and understanding of how useful it is to pay attention to corrections made to them and to other people in the group as well as the need to revise and change written texts from a draft into a more accurate version. Analysing their mistakes and testing their own hypotheses about language will help students develop learning strategies, an essential aspect in the acquisition of a second language.

In oral production, delayed correction fits the general preference for corrections when the student has finished speaking. As communication itself should come first, it is best if the teacher listens attentively first while taking mental or written notes on the mistakes said (as long as these techniques have been previously discussed and arranged with students, they will feel free to continue speaking in the meantime) to go through errors at the end and then try first to correct them together. Feedback on errors should never be forgotten. In the case of written work, it is basic to correct and return it corrected as soon as possible and then centre on mistakes at the beginning of the lesson. Students will then benefit from their mistakes in the area that is being practised at the moment and will see that they are writing a text that has been read promptly and with interest. Whenever and however corrections are made, make sure the student(s) who first made the mistake repeats the correct utterance or get the right written correction.

WHAT TO CORRECT

The first thing to consider here is the type of mistake to focus on. When presenting a new grammatical or lexical area, accuracy should be the main point, whereas in a freer oral or written exchange, fluency should become a priority. By different ways and means, feedback on both global and local mistakes should be provided. By focusing on just local mistakes and accuracy, communication might be interrupted both in oral and in written intercourses.

In longer compositions, it is more important to correct mistakes which affect the meaning of several sentences than to correct every slip inside one sentence, whereas when speaking freely, general intonation and understanding can be more important than individual pronunciation or structural problems.

Most of us are non-native speakers of English ourselves, and it is good to admit that that fact might have an influence on the way we are as teachers. If we feel insecure, unless what we say or write is absolutely free of mistakes, we will inevitably put that feeling across to our students and will create a contradiction between what we are asking from them -to try and communicate using their mistakes on the way- and the tense way we will be communicating with them while saying so. It is not our role to be perfect or “know-it-all”. For us too there are times to concentrate on accuracy and times to concentrate on fluency. Our not being native English teachers has many advantages we should keep in mind. We are actually part of the learning process with our students; we are mainly sharing our experience as English learners with the rest of the group to which we belong in this sense on the same terms, not from above. As non-native teachers, we are perfect examples of what students are aiming at becoming: people from another language and background who have achieved an ability to communicate in English. Letting students help you in your own learning process in so many ways will only benefit their own learning as well.

At the same time, being non-native teachers implies the need of reminding ourselves of not getting stuck at an academic level of communication. As we are not

living in an English-speaking community, it is important, when aiming at fluency, to think of the kind of mistake that would actually get in the way of understanding in a real situation in a native surrounding. When speaking, these might have much more to do with intonation and stress than with lesser pronunciation problems. In compositions we should first take into account things like cohesion and coherence of the written piece, which will make it possible to understand its meaning without having to re-read it over and over again, in contrast with the traditional stress laid on grammar or basic lexical slips, often condemned as the worst of sins when marking compositions. All this means reframing some or many of the ideas of ourselves as teachers, questioning ourselves and keeping alert and on the move, learning and not taking anything for granted.

HOW TO CORRECT

We believe that the best techniques of correction are those which aim at helping students analyse their own mistakes, which develop strategies of self-correction and help the student achieve greater autonomy. Students profit more from corrections if they are given the chance of making a mental effort in order to arrive at the correct answers, as in this way they can test their intuitions about the language. When correcting compositions it might be much more productive in the students' learning process to find their own mistakes underlined and possibly described through a fixed code of the kind "SP" (spelling mistake), "VOC" (lexical mistake), etc., since in this way they are given the opportunity of getting the right alternative, rather than giving it to them straight away (Harmer, 1991: 146-147). In this way, they will grow more aware of the fact that there are slips they can and should try to correct themselves before reaching the final version of their compositions, and thus of the importance of writing draft versions which should be revised and changed until they become reasonably accurate. Correcting written mistakes through a set of codes works best with slips, while errors are best corrected in pairs, groups, or by the whole class.

There are two main points to be remembered when thinking of how to correct. Firstly, correction should be selective according to the kind of activity, as we do not always want to correct accuracy and might wisely choose to ignore slips, and praise attempts somehow and secondly, correction should mean offering people the means to learn from their mistakes, which are there to help them on their way, and should never

turn into a threat or a discouraging weapon to punish students. Again, when correcting written mistakes, for instance, remember that being given back something you have written covered in red crosses can really get you down -what about writing the re-phrasing questions or comments we have already mentioned and trying to point out all the good points in a composition instead? Of course, all this works best if students are given clear, full instructions on what they are expected to do first. Any written or oral activity needs to be clear in its objectives and be followed by the right feedback later in order to be effective.

When speaking, self-correction could be prompted by gestures (raising an eyebrow, winking, etc.) or a voice ("mmm") from the teacher. As well as self-correction from students, prompted and encouraged by the teacher, peer correction is also possible and positive as it involves all the students in the group and gives them the chance to learn from each other's mistakes. At the same time teachers can get information about their knowledge of the language. Peer correction sometimes needs some prior practice or discussion however, as not all groups of students feel comfortable when having to correct or being corrected by their fellow students. It is the teacher's task to guarantee that it is not always the same student(s) correcting or being corrected and that peer correction does not become a competition among them. This can usually be prevented by talking freely with students about the different kinds of correction techniques and by letting them and yourself (as you are a learner as well) express freely any fear or insecurity about them to then agree on how useful combining all of them could become.

A variation of peer correction can come by introducing the figure of an "observer" when students are working in pairs or groups. The observer will be different people in the group, who will just take notes on mistakes but not correct them, to later present the mistakes to the whole group and have a delayed correction together. Correction groups follow the same pattern, only in this case the class is divided into small groups that will take turns to work correcting oral activities or written work.

Of course, there is also the possibility of asking the whole group to correct, in delayed corrections when doing oral activities, or at the beginning of a lesson when correcting mistakes compiled from the last compositions. Our students usually share their mother tongue and will therefore greatly benefit from many of their classmates'

errors. It is very important to remember to correct "fresh" mistakes, give back written work the next day if possible, and get as much feedback as possible from the mistakes, having students correct them again at the beginning of the following lesson too, and then re-cycling them throughout the following weeks.

In the case of correcting oral mistakes, it might be helpful for students to remind themselves of their own recurrent intonation, pronunciation or other speaking problems by writing them down, which is something they are not always used to doing in oral practice but which we have found very useful. Good intonation can be worked on by tapping on the desk, clapping or beating the air with your hand to show chorally or individually how to move towards a more natural rhythm. We can also use written codes to practice intonation when speaking, codes such as arrows on board or circles on stressed words.

BIBLIOGRAPHY

- Campbell, Colin and Hanna Kryszewska, H. 1994: *Learner-based Teaching*. London: Cambridge University Press.
- Deller, Sheelagh 1990: *Lessons from the Learners*. London: Longman.
- Doff, Adrian 1998: *Teach English*. London: Cambridge University Press.
- Edge, Julian 1989: *Mistakes and Correction*. London: Longman.
- Eastman, John K. and Victor M. Pina 1995: *Write Right*. Alicante: Aguaclara.
- Ellis, Gail and Barbara Sinclair. 1989: *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod 1984: *Classroom Second Language Development*. London: Prentice Hall.
- Harmer, Jeremy 1991: *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Lindstromberg, Seth 1990: *The Recipe Book*. London: Longman.
- Marsland, Bruce 1998: *Lessons from Nothing*. London: Cambridge University Press
- Norrish, John 1983: *Language Learners and their Errors*. London: McMillan.
- Ur, Penny and Andrew Wright 1995: *Five-minute Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Revell, Jane and Susan Norman 1998: *In your Hands*. London: Saffire Press.
- Vázquez, Gabriela 1999: *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Hedela.

APPENDIX : ACTIVITIES

1. QUESTIONNAIRE

Material : OHP and photocopies

Procedure: A short questionnaire to break the ice at the beginning of the term or course. With the answers the teacher gets more information about the students and how they like to be corrected. These questions can lead to further discussion on how students feel about mistakes and corrections.

2. CATEGORIES

Material: OHP and photocopies

Procedure: Sheet of paper with a set of sentences with a wide variety of mistakes that students have to include under a category: vocabulary, grammar, word order, spelling, style, pronunciation. These categories depend on the students' needs, but a wide range is necessary. Students look at the sentences and afterwards analyse them with the teacher.

The purpose of this activity is to make them focus on common mistakes and not limit this to only grammar or vocabulary, for example. Further discussion leads to other possible mistakes they make.

3. NEWS PROGRAMME

Material: tape recorder or video.

Procedure: Divide the class into pairs or groups of three. Each group has to create a short piece of news for a radio news programme. They have 15 minutes to do so. After this, the teacher gives them time to read their text carefully in order to correct any possible mistakes. Once they are ready they record their piece of news.

In a different session the teacher plays the recorded programme and students have to take a note of mistakes they spot. After listening to it twice, they get into pairs and discuss their notes. They finally agree on the mistakes in common with the teacher who uses the blackboard. It is important for the teacher to pay attention to the students' expressions while they listen to notice the parts students do not seem to understand or where the message is not clear. The last step of the activity is to think why those particular mistakes were made.

Feedback: This activity is time-consuming but very practical and enjoyable. Although some students could be embarrassed being listened to or listening to their own production, the activity gives them the feeling they are all in the same boat. It is good to use it when the class atmosphere is relaxed because they definitely enjoy it.

Variation: You can ask students to focus on a specific type of mistake, such as grammar, vocabulary...

4. GROUP WRITING

Procedure: In pairs they are given a short written task. It is important that the teacher gives them a time limit, let's say 20 minutes. Once the time is over the teacher insists on the importance of reviewing together what has been written to spot and correct any possible slips or errors.

After that, they swap their piece of work with another pair, who read it carefully and underline with a pencil those words or parts they do not understand or they feel are wrong. The writers get their piece of work back and ask any possible questions of their corrections.

Finally, the teacher corrects the work outside the classroom and gives it back with the comments, allowing some time in class to look at it.

5. SPOT THE MISTAKE (GROUP CORRECTING)

Procedure: From a written task which has already been corrected by the teacher. From the corrections the teacher makes a selection of sentences that are in some way incorrect or need attention drawn to for some reason which she/he shows on a transparency.

First they work in pairs and then the whole class put things together. It depends on the level of the group and also on the type of mistakes we are analysing. More than one possibility may turn up for each sentence. The teacher corrects it on the transparency and makes sure they understand the correction.

Feedback: It is a good exercise to emphasize the different categories of mistakes and the importance of understanding what is being said. Many students are more concerned about grammar mistakes so this exercise is a very positive way to emphasize the importance of meaning and communication.

6. WHAT ARE THE MOST FREQUENT MISTAKES?

Procedure: The aim of this exercise is to make students think of the mistakes they make and are aware of. In groups of four, students make a list of the most frequent mistakes they are aware of, or the ones they remember. In general, they find it difficult to find more than two and normally the examples they choose refer to aspects of grammar.

After this thinking time, they get together with the rest of the class through the teacher, who writes them on the blackboard and asks them to think of an example. It is important to tell them that the list which emerges out from this activity can be helpful when preparing an English exam or writing a composition.

7. CORRECT AND INCORRECT BUBBLES

Material: OHP

Procedure: After a fluency oral activity, when the teacher does not want to interrupt students' production, the teacher writes correct and incorrect sentences that students have produced on a transparency. It is better not to write too many, so they get a clear idea of the exercise.

Divided into teams of four, students have an amount of money to bet for each sentence. If they get the correct answer they double their money, but if they do not they lose all their money.

This is a good way to revise an oral activity from a previous session during which you thought it was more sensible to let them express themselves rather than correct them. It is also a good idea to ask them if they remember the activity you are referring back to and why you did not stop them to correct them.

8. MY GRAMMAR PROBLEM.

Procedure: Ask students to identify a grammar difficulty they have or think they have, perhaps by browsing through the book or their recent homework.

Students then move around the class until they find someone with a similar problem (conditionals, causative structures or whatever), and then prepare a short presentation about it with examples of that particular grammar structure in use.

9. MY THREE FAVOURITE MISTAKES.

Procedure: Each student chooses three "favourite" recurring mistakes. With the person sitting on his right, he then prepares a short conversation in which the mistakes they both have chosen have to appear. The rest of the class has to spot the mistakes and shout "Stop!" or whistle to interrupt the conversation and correct the mistakes. The students

are given the chance to work on them together and see how useful and enjoyable they could become.

Variation: Pairs can be awarded points for every mistake spotted and corrected in the conversation they were listening to.

10. HELP YOUR TEACHER!

Procedure: The teacher tells students she has eaten something that makes her forget things, so that she has become the English student and they are to be her teachers for a change. She asks them to correct her whenever she touches her ear, as it is then that she feels she is forgetting how to say something.

She then starts a short speech on any familiar topic (what she had for breakfast, what she did the previous day, her plans for the weekend, etc.), in which she inserts some of the recently corrected mistakes, which could be pronunciation, lexical or structural. Whenever she is going to say something wrong, she touches her ear, so that students know that is when she will need their help.

This is a great five-minute activity to get feedback from recent mistakes either at the beginning or at the end of a lesson. The use of body language involved also develops a sense of a code to elicit self-correction by students that is useful in the group when using gestures to prompt self-correction in any other situation.

ACTIVITY 1: QUESTIONNAIRE

1. What is an error for you?
2. In general, do you like to be corrected? Why? Why not?
3. What type of mistakes do you generally make in English?
4. What type of mistakes do think are most important?
 - a. Grammatical or form mistakes (f.ex.: 3rd person sg: *He have a dog*)
 - b. Mistakes that affect meaning (f. ex. *The Plaza Mayor is a big place*)
 - c. Mistakes that affect style (F. ex: *I'm knackered today*)
5. When should you be corrected when you are doing oral work?
 - a. While you are speaking.
 - b. When you finish speaking
 - c. Never
 - d.
6. What type of mistakes do you think should be ignored?
7. Can you think of any typical Spanish speaker errors? Why do you think people make them?
8. Imagine you were a teacher, how would you correct your students? Why?
 - a. Individually
 - b. With your partner
 - c. In small groups

9. Correct the following piece of writing:

Hello sir!

I am writing about the job I saw advertised in the newspaper ... well it sounds quite interesting so I decided to apply for it.

I am working for years in the same so I thought it is time for a change. I am fed up. The job is interesting because it needs a fluent spanish speaker (I can to type very well). Please drop me a line if you think I would be good for the job.

Thanks a lot, see you

Yours sincerely,

Karen

CORRECTION

Correct the following sentences and decide whether the mistakes are of VOCABULARY, GRAMMAR, WORD ORDER, SPELLING, FORM, STYLE, PRONUNCIATION

SENTENCE	TYPE OF MISTAKE
1. Juan don't like coffee.	
2. The chocolate likes me very much.	
3. They can to swim very well.	
4. My fathers are very happy with my marks.	
5. Last summer I go to England.	
6. An aeroplane is more faster than a car.	
7. Hey, you, where's the post office? (To a stranger)	
8. These people is very nice.	
9. Is a lot of noise in this place.	
10. You can sleep?	
11. This idiom, English, is very important for my future.	
12. This room is very /comforteible/	
13. I am not agree with what you say.	

SOFTWARE LIBRE Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Dionisio MARTÍNEZ SOLER (EOI Vigo)

El software libre - aquél que se caracteriza por publicar su código fuente y permitir así su libre análisis, además de permitir también su libre uso, copia, distribución y modificación - puede abrir nuevas perspectivas en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza de idiomas, y en el uso que se hace de esas tecnologías en las Escuelas Oficiales de Idiomas, pues no sólo representa una reducción de costes y un cambio de cultura que redirige el gasto improductivo en licencias de software comercial a una inversión de futuro en recursos humanos y formación, sino que además responde mejor a nuestras necesidades específicas y es ya hoy día perfectamente asequible para un usuario no especializado. Además, permite nuestra colaboración como usuarios para adaptarlo aún más a nuestras necesidades y para poner a disposición de otros usuarios algunos elementos - por ejemplo, traducciones de la interfaz y de la documentación del programa a otras lenguas - que ayuden a mejorarlo.

Hoy en día, sigue siendo mayoritario en nuestros centros el uso de sistemas operativos y programas informáticos comerciales, con licencias propietarias restrictivas y precio elevado, que no sólo representan una pesada carga económica, sino que además no responden adecuadamente a las necesidades que tenemos en las EE.OO.II.: especialmente, no nos proporcionan un entorno de trabajo en red realmente multiusuario y multilingüe, es decir, un entorno en el que cada usuario pueda escoger en cada momento el idioma que va a utilizar - incluso un idioma que utiliza un alfabeto diferente del alfabeto latino, utilizando el estándar *Unicode* como sistema de codificación de caracteres - y tener inmediatamente disponible en cualquier puesto de la red local de la E.O.I. un entorno de trabajo completo en ese idioma, y todas las herramientas lingüísticas - por ejemplo, correctores ortográficos - que utiliza en su trabajo de producción de documentos. El sistema operativo libre *Debian GNU/Linux*ⁱⁱ responde a todas esas necesidades, permitiendo su libre uso sin pago de licencias, y permitiéndonos además colaborar en su desarrollo para adaptarlo mejor a nuestras necesidades, pues podemos, por ejemplo, mejorar las traducciones o realizar las que faltan y ponerlas a

disposición de toda la comunidad mundial que lo utiliza. Las razones que han venido frenando en el pasado un uso más amplio de *GNU/Linux*, especialmente la ausencia de un entorno gráfico suficientemente fácil de utilizar para un usuario sin grandes conocimientos informáticos, son hoy en día cosa del pasado: cualquier persona acostumbrada al uso del entorno gráfico de cualquier sistema operativo actual puede adaptarse en un corto espacio de tiempo al uso de *GNU/Linux* sin gran esfuerzo.

La migración al sistema operativo *GNU/Linux* debería ser, pues, una prioridad en nuestros centros. Esa migración es un proceso hoy día perfectamente documentado y analizadoⁱⁱⁱ, que requiere efectivamente una inversión, pero una inversión en recursos humanos y formación, es decir, una inversión de futuro y no una inversión estéril en el pago continuo de licencias de programas informáticos comerciales.

Esa migración, además, ha comenzado ya, afortunadamente, en la enseñanza pública en algunas Comunidades Autónomas. En los últimos años hemos asistido en España al lanzamiento de diferentes proyectos relacionados con el uso del software libre en ámbitos educativos, fundamentalmente la elaboración de diversas distribuciones basadas en *GNU/Linux* por parte de las administraciones de diversas Comunidades Autónomas para su uso en centros educativos y en la administración en general. La pionera fue Extremadura con *Linex*^{iv} pero han venido apareciendo después otras - *Guadalinux*^v en Andalucía, *Max*^{vi} en la Comunidad de Madrid, *Molinux*^{vii} en Castilla-La Mancha y el proyecto *Lliurex*^{viii}, que hasta ahora continúa como proyecto sin publicar ninguna distribución, en la Comunidad Valenciana -, y probablemente asistiremos a nuevos lanzamientos en el futuro, y aún más si prosperan las proposiciones de ley sobre el uso de software libre en la administración pública que algunos grupos parlamentarios han presentado^{ix}. En todas esas distribuciones se hace hincapié en la facilidad de uso por parte del usuario final, lo cual implica también que se use el español o la otra lengua propia de la Comunidad Autónoma, en su caso, en todo el software disponible en la distribución. Este enfoque ha ocultado casi totalmente algunas de las posibilidades que ofrece el software libre para el aprendizaje de idiomas: la posibilidad de una inmersión lingüística en la lengua objeto del aprendizaje en cada sesión de trabajo con el ordenador.

La internacionalización no sólo de las aplicaciones concretas, sino de todo el sistema operativo y todo el entorno del usuario, ha permitido a los usuarios de *GNU/Linux* disponer en un mismo ordenador de un entorno multilingüe en el que cada

usuario y cada sesión de trabajo puede disponer de una interfaz en una lengua diferente, incluso con un alfabeto y un sistema de codificación de caracteres diferente, lo cual lo convierte en una herramienta utilísima para cualquier centro de enseñanza de idiomas o para el autoaprendizaje. La posibilidad de disponer de ese entorno multilingüe es una característica fundamental del sistema operativo *GNU/Linux* y de todas las aplicaciones informáticas desarrolladas de acuerdo con el modelo del software libre, pues son desarrolladas en un esfuerzo colaborativo entre personas con orígenes geográficos y lenguas diferentes que se comunican a través de internet, y ese desarrollo está siempre abierto a la colaboración de otros que aporten, por ejemplo, traducciones a otros idiomas. El usuario final puede no limitarse a constatar la ausencia de traducción de un programa concreto a la lengua que utiliza habitualmente, sino que puede realizar él mismo esa traducción y ponerla a disposición de su comunidad lingüística. La disponibilidad de traducciones de calidad a las más diversas lenguas deja de depender así de intereses comerciales o de la importancia internacional de cada lengua.

De hecho, la más reciente de las distribuciones internacionales de Linux basadas en *Debian GNU/Linux*, *Ubuntu*^x, está empeñada en la creación de una herramienta que facilite el trabajo de traducción colaborativa de todas las aplicaciones a través de internet y con la contribución de todos los usuarios que lo deseen, herramienta a la que han denominado, significativamente, *Rosetta*^{xi}. Sin embargo, la enorme publicidad que se ha hecho a *Ubuntu* y a *Rosetta* en los medios de comunicación no debería hacernos olvidar que la herramienta *Rosetta*, aunque se utilice para la traducción de aplicaciones libres, no es software libre en sí misma, pues sus creadores no han publicado su código y se limitan a hacer vagas promesas sobre su futura liberación. Ni tampoco deberíamos olvidar que ya existían antes de *Rosetta* diversos proyectos de traducción de software libre que han contribuido en las últimas décadas a que dispongamos en este momento de traducciones a las lenguas más exóticas de la mayoría de las aplicaciones, gracias a la colaboración de los usuarios y con el mismo modelo de desarrollo con que se genera el propio código. La mayoría de las aplicaciones libres mantiene abiertos proyectos particulares de traducción, y existen proyectos más amplios como el "*Translation Project*" de la Universidad de Montreal^{xii}, que han permitido que hoy en día *GNU/Linux* sea el más internacionalizado de los sistemas operativos.

Linex, la distribución creada por la Junta de Extremadura en el año 2002, es, de todas las distribuciones creadas por las Comunidades Autónomas, la que menos se ha

preocupado de conservar el carácter multilingüe de *GNU/Linux* y de su utilización para la enseñanza de idiomas. Su empeño fue, desde el principio, la creación de una distribución adaptada al entorno local extremeño, hasta el punto de que los nombres de los programas en los iconos del escritorio fueron adaptados a realidades extremeñas - el procesador de textos pasó a llamarse "El Brocense", el editor de imágenes "Zurbarán", etc. -, y su política lingüística fue la de conseguir una distribución íntegramente en castellano, que no crease ningún problema lingüístico al usuario. Un enfoque lógico, si no se piensa en la enseñanza de idiomas. Tras la instalación de *Linex*, puede configurarse de nuevo el sistema para que permita escoger idioma a cada usuario en cada sesión, pero el hecho de que bastantes paquetes sean específicos de *Linex* y otros muchos no estén sincronizados con *Debian*, la distribución principal de *GNU/Linux*, hace que falten traducciones que sí están disponibles en otras distribuciones. Además, el sistema de codificación de caracteres utilizado por defecto no es *Unicode*, sino ISO-8859-1, lo cual dificulta la utilización de alfabetos diferentes del alfabeto latino sin una serie de retoques que no están al alcance de un usuario no especializado.

Guadalinux, la distribución creada por la Junta de Andalucía a partir de *Linex*, está en una situación muy parecida. Aunque sin el empeño localista de *Linex* - los nombres e iconos de los programas son generales y no han sido adaptados a realidades andaluzas -, no existe la posibilidad de seleccionar fácilmente un idioma diferente del castellano, ni en el modo de trabajo a partir del CD sin tocar el disco duro ni después de la instalación, sin realizar ajustes complicados para un usuario no especializado.

La distribución española que más se ha preocupado de conservar el carácter multilingüe de *GNU/Linux* es, si duda, *Max*, la distribución de la Comunidad de Madrid. *Max* basa su sistema de arranque a partir del CD - o del DVD, pues se distribuye también en este soporte - y su funcionamiento sin instalación en disco duro en *Knoppix*^{xiii}, y como esta distribución, tiene un sistema de selección de idioma en el momento del arranque. En relación a *Knoppix*, han sido eliminados algunos idiomas, manteniendo tan sólo inglés, francés, alemán e italiano. Es, además, una distribución que se ha preocupado de incluir utilidades usadas por los profesores de idiomas para la generación de contenidos y actividades educativas. Por ello, de todas las distribuciones elaboradas por las Comunidades Autónomas españolas, es, sin duda, la que ofrece mayor interés para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *Knoppix*, en la que se basa *Max* para su sistema de arranque, es también una excelente opción, por ofrecer una

posibilidad mayor de elección entre lenguas europeas, incluso con alfabeto cirílico: en su versión 3.7, de diciembre de 2004, permite escoger en el momento del arranque una interfaz en alemán, checo, danés, español, francés, holandés, inglés, italiano, polaco y ruso. El sistema de arranque a partir del CD, sin usar el disco duro, ha sido usado también por otras distribuciones, y hoy en día disponemos también de sistemas modulares para generar distribuciones a medida que arrancan a partir del CD, como *Morphix*^{xiv} y como el proyecto español *Metadistros*^{xv} en el que se basa *Guadalinex* - además de otras distribuciones de interés para el mundo educativo creadas en España, aunque no oficialmente por las Comunidades Autónomas, como *Xarnoppix*^{xvi} (en catalán) o *Pequelín*^{xvii}.

A la vez que ofrece este entorno multilingüe apto para el aprendizaje a través de la inmersión lingüística, el mundo del software libre no se agota en el sistema operativo *GNU/Linux*, sino que pone a nuestra disposición multitud de aplicaciones informáticas para diversos sistemas operativos que pueden resultar de interés en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Como ya hemos señalado, *Max*, la distribución de la Comunidad de Madrid, incluye utilidades habitualmente usadas por los profesores de idiomas para generar contenidos y actividades multimedia. Algunas de ellas, como *Moodle*^{xviii} y *Squeak*^{xix} son también software libre; otras como *Malted*^{xx} han adoptado una licencia libre y han liberado su código; y otras, como *JClic*^{xxi} han anunciado que pretenden liberar su código y transformarse en software libre en un futuro, pero todavía no lo han hecho. La distribución *Max* permite probarlas todas sin tener que descargarlas individualmente, instalarlas y configurarlas, pues vienen ya preparadas para ser usadas y basta arrancar el ordenador con el DVD de *Max* para poder empezar a usarlas. Se trata de dos tipos de herramientas: entornos para la creación de actividades educativas multimedia - *Squeak*, *Malted* y *JClic* - y plataformas para el aprendizaje colaborativo a distancia a través de internet - *Moodle* -, que pueden ser usadas también para crear en internet páginas de apoyo y complemento a las clases presenciales de las EE.OO.II., pues permiten no sólo realizar cursos de idiomas íntegramente a distancia, sino también crear fácilmente páginas de apoyo al trabajo presencial que se realiza en clase, ofreciendo a los alumnos - que acceden mediante contraseña - materiales escritos y/u orales y enlaces con los que trabajar, además de un foro donde intercambiar ideas entre ellos y con el profesor usando la lengua meta como instrumento de comunicación. Otra plataforma libre de aprendizaje colaborativo a distancia semejante a *Moodle*, no incluida

en *Max*, es *Claroline*^{xxii}, que es la base de la plataforma *Aula Cesga* desarrollada por el Centro de Supercomputación de Galicia para su uso por todos los docentes e investigadores gallegos, y que está siendo utilizada también por algunos profesores de EE.OO.II de Galicia para ofrecer apoyo a través de internet a las clases presenciales y poner materiales propios a disposición de los alumnos. Estas plataformas de aprendizaje colaborativo a distancia ofrecen también al mismo tiempo una experiencia de inmersión lingüística, pues toda la interfaz está traducida a las más diversas lenguas, y al ser software libre, si necesitamos alguna lengua no disponible, podemos simplemente realizar nosotros la traducción, bien a través de herramientas de traducción creadas por sus autores - es el caso de *Dokeos*, que ha puesto en funcionamiento "*The Dokeos Language Translation Tool*"^{xxiii} para obtener nuevas traducciones con la colaboración de los usuarios, o de *Claroline* que ha creado una herramienta para realizar fácilmente las traducciones a partir de un navegador^{xxiv} - o bien simplemente participando en sus foros de desarrollo y enviando la traducción a la lengua que necesitamos^{xxv}.

Además de estos entornos de desarrollo de contenidos educativos, contamos también con un conjunto de aplicaciones ofimáticas conocido como *OpenOffice*^{xxvi} que puede sustituir eficazmente - y con capacidad de leer y escribir archivos en otros formatos - a herramientas comerciales muy difundidas. *OpenOffice* nos ofrece la posibilidad de elaborar documentos multilingües, tanto documentos de texto como hojas de cálculo y presentaciones, colocando lado a lado texto en distintos idiomas y con diferentes alfabetos, y aplicando a cada porción del documento las herramientas lingüísticas adecuadas - corrector ortográfico, divisor de palabras en fin de línea y diccionario de sinónimos. Estas herramientas lingüísticas se distribuyen también, como el propio conjunto de aplicaciones, con licencia libre. En este momento, *OpenOffice* dispone de correctores ortográficos para más de cuarenta idiomas - algunos de los cuales, con variantes geográficas -, divisor de palabras en fin de línea para más de veinte, y diccionario de sinónimos en checo, inglés, francés, alemán, húngaro, italiano, polaco y eslovaco. Cualquiera puede colaborar para aumentar estas cifras, y existe el proyecto de desarrollar también correctores gramaticales^{xxvii}.

Además de *OpenOffice* existen otros procesadores de texto interesantes para la enseñanza de idiomas, especialmente *Yudit*^{xxviii}, que utiliza siempre el sistema de codificación de caracteres *Unicode* y que incluye entre sus capacidades la de reconocer texto escrito manualmente a través del ratón o de otro dispositivo apuntador, por lo que

se puede transformar en una herramienta útil para la enseñanza y el aprendizaje de nuevos alfabetos.

Aparte de los entornos de creación de actividades educativas multimedia y las plataformas de aprendizaje colaborativo a distancia, mencionados antes, que permiten un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en un enfoque comunicativo, la mayor parte del software libre destinado específicamente a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras adopta un enfoque metodológico demasiado tradicional, basado en el aprendizaje memorístico descontextualizado y en la correspondencia biunívoca entre elementos de dos lenguas diferentes, lejos de cualquier enfoque comunicativo. Contamos con innumerables programas de aprendizaje memorístico de vocabulario con actividades del tipo "flashcard" - *FlashKard*^{xxxix}, *KwordQuiz*^{xxx}, *KvocTrain*^{xxxi}, *Qvocab*^{xxxii}, *Pauker*^{xxxiii} *Latrine*^{xxxiv} - o "juego del ahorcado" - *KhangMan*^{xxxv} -, y con algunas destinadas al aprendizaje memorístico de la morfología verbal - *Kverbos*^{xxxvi}, para estudiar los verbos españoles - o de la ortografía y la fonética - *Klettres*^{xxxvii}, para diversas lenguas occidentales, y *Hanzi Quiz*^{xxxviii}, para el chino.

Se han desarrollado también diccionarios bilingües muy básicos, como los del proyecto *FreeDict*^{xxxix}, destinados fundamentalmente a resolver dudas puntuales de lectura de textos en lengua extranjera en un medio informático, y que pueden estar disponibles para su consulta a distancia en una red local o en internet por programas servidores como *Dict*^{xl} utilizando para la consulta programas cliente como *Wordtrans*^{xli} o *jDictionary*^{xlii}. Con la misma infraestructura de consulta, están disponibles también proyectos lexicográficos de mayor alcance y rigor científico, especialmente en lengua inglesa: usando como base la edición del diccionario Webster de 1913, que ya ha caído en el dominio público, y los diccionarios informatizados de la red *WordNet*^{xliii}, se ha lanzado el proyecto del "Collaborative International Dictionary of English"^{xliv} Y existe incluso un proyecto en marcha desde hace tiempo de una enciclopedia libre multilingüe desarrollada gracias a la colaboración de los usuarios a través de internet, la "*Wikipedia*"^{xlv}

Sin embargo, en general, más que actividades y contenidos listos para usar, lo que nos ofrece el software libre son herramientas y entornos de trabajo para el desarrollo de nuestros propios materiales, un entorno de trabajo multilingüe apto para una experiencia de inmersión lingüística en el uso del ordenador y la posibilidad de contribuir al desarrollo de las herramientas informáticas que usamos y a su

disponibilidad en diferentes lenguas.

Este último aspecto es más fundamental de lo que se suele pensar. En un artículo reciente, Manuel Castells afirmaba: *"La apropiación privada del software es equivalente a la apropiación de la escritura en los orígenes de la humanidad. Y de hecho, durante muchos siglos, la escritura se reservó a quienes ejercían el poder y sus escribas."*^{xlvi} El uso de software comercial con licencias propietarias restrictivas coloca el control de las herramientas que necesitamos para aprender y enseñar con más eficacia lenguas extranjeras, y para escribir en ellas, en manos privadas que se mueven por intereses propios. Está en nuestras manos liberarnos de ese poder y contribuir al desarrollo de nuestros instrumentos de trabajo, en todas las lenguas que deseemos utilizar, de acuerdo con nuestras necesidades y no de acuerdo con esos intereses.

Por ello, lo que se propone aquí no es sólo el uso de herramientas informáticas diferentes de las que hemos venido usando mayoritariamente hasta ahora: es también, como decía al principio, un cambio de cultura y una inversión de futuro que nos haga más libres para enseñar, aprender y comunicarnos.

Notas

i <http://www.unicode.org>

ii <http://www.debian.org> . Véase también <http://www.gnu.org>

iii Tanto en el ámbito de la empresa (véase, por ejemplo, el Linux Client Migration Cookbook A Practical Planning and Implementation Guide for Migrating to Desktop Linux publicado en <http://www.redbooks.ibm.com/redbooks/SG246380/>) como en organizaciones internacionales relacionadas con la educación (véanse, por ejemplo, los "Primers on Free/Open Source Software" publicados en <http://www.iosn.net/foss-primers/> por el programa de desarrollo de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico), los requisitos y el proceso de migración al sistema operativo GNU/Linux están perfectamente estudiados y documentados.

iv . <http://www.linex.org>

v <http://www.guadalinex.org>

vi http://www.educa.madrid.org/web/madrid_linux/

vii <http://www.molinux.info>

viii <http://www.lliurex.net>

ix Proposición de ley 122/000126, "Medidas para la implantación del software libre en la Administración del Estado", publicada en el Boletín Oficial de las Cortes Generales: Congreso de los Diputados, serie B, nº 145-1, de 4 de enero de 2005.

x <http://www.ubuntulinux.org>

xi <https://launchpad.ubuntu.com/rosetta>

xii <http://www.iro.umontreal.ca/translation/> . El proyecto se presenta de la siguiente forma: "The Translation Project (or TP for short) aims to get the maintainers of free software packages, benevolent translators (why not you!), and users all together, so that computers and systems (like Linux or GNU) gradually become able to speak many languages."

xiii <http://www.knoppix.org>

xiv <http://www.morphix.org>

xv <http://metadistros.hispalinux.es>

xvi <http://xarnoppix.software-libre.org>

xvii <http://www.pequelin.org> . Además de las ya citadas, tienen enorme interés para un uso educativo en general y para la enseñanza de idiomas en particular distribuciones de GNU/Linux como GNIX-Vivo (<http://www.agnix.org>), en gallego y basada en Morphix, Freeduc-cd (<http://www.ofset.org/freeduc-cd/>), con ciertas capacidades multilingües aunque bastante más limitada que Knoppix, y Oralux (<http://www.oralux.org>), que está dirigida a personas con problemas de visión y usa síntesis de voz. A este respecto, la síntesis de la voz humana realizada por programas libres como Festival (<http://www.cstr.ed.ac.uk/projects/festival/>), que es capaz de trabajar con el inglés o con el español, y por otras aplicaciones libres disponibles en las páginas del proyecto Free(b)soft (<http://www.freebsoft.org>) puede tener aplicaciones también en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

xviii <http://www.moodle.org> . Ofrece en sus páginas ejemplos de aplicación a la enseñanza de idiomas, documentación y un foro de profesores de idiomas que lo usan, y está traducido a una enorme cantidad de lenguas. Se usa en España, por ejemplo, en el "Centre d'Educació i Noves Tecnologies" de la Universidad Jaume I (Castellón) (<http://cent.uji.es/moodle/>).

xix <http://www.squeak.org> . La herramienta de generación de contenidos educativos Squeak ha sido escogida por la Junta de Extremadura para fomentar su uso por parte del profesorado, y por ello está incluida también en Linex y se puede obtener información y ayuda sobre ella en <http://squeak.linex.org> .

xx <http://malted.cnice.mec.es> . Malted ("Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development") es una aplicación educativa para la creación de contenidos didácticos interactivos creada en el ámbito de la "Multimedia Task Force" de la Unión Europea (<http://www.ecotec.co.uk/sharedetriss/present/text/8mmtask.html>), que ha liberado recientemente su código, aunque necesita para funcionar el uso de un entorno Java que no es software libre.

xxi <http://clic.xtec.net> . JClic es la nueva versión, basada en Java - y por tanto también necesita para funcionar un entorno Java que no es software libre - , de la herramienta Clic, muy conocida especialmente por los profesores españoles de enseñanza primaria. Clic no es software libre, y JClic, aunque ha anunciado que pretende serlo, todavía no ha liberado su código.

xxii <http://www.claroline.net> . Es el origen de Dokeos (<http://www.dokeos.com>) y de Aula Cesga (<http://aula.cesga.es>). En la página de Dokeos se puede ver un ejemplo de aplicación de la plataforma a la enseñanza de idiomas: "Solid waste management: A business English course for advanced (B2) learners" (<http://www.dokeos.com/campus/dokeos/1234bcc0/>)

xxiii <http://www.dokeos.com/DLTT/>

xxiv http://www.claroline.net/doc/en/index.php/Translation_tools

xxv El autor de esta ponencia es también el autor de la traducción al portugués de Claroline (<http://www.claroline.net/credits>) y de Aula Cesga. Colaborar en la traducción de un proyecto de software libre es algo que está al alcance de cualquier profesor o grupo de profesores de EE.OO.II. y es una de las formas de colaboración más eficaces por parte de quien no es programador y no tiene los conocimientos necesarios para colaborar en el desarrollo del código del programa.

xxvi <http://www.openoffice.org>

xxvii A este respecto, conviene consultar las páginas de OpenOffice correspondientes a los proyectos de traducción a diversos idiomas (<http://project.openoffice.org/native-lang.html>) y a los proyectos de elaboración de diccionarios, correctores ortográficos y correctores gramaticales - aunque estos últimos son por el momento apenas un proyecto (<http://lingucomponent.openoffice.org>).

xxviii <http://www.yudit.org>

xxix <http://edu.kde.org/flashkard/>

xxx <http://edu.kde.org/kwordquiz/> y también <http://www.peterandlinda.com/kwordquiz/>

xxxi <http://edu.kde.org/kvotrain/> . Se pueden obtener archivos de datos de idiomas determinados para este programa y los dos anteriores en <http://edu.kde.org/contrib/kvtml.php>

xxxii <http://qvocab.seul.org>

xxxiii <http://sourceforge.net/projects/pauker/>

xxxiv <http://www.godisch.de/debian/latrine/index.php.en>

xxxv <http://edu.kde.org/khangman/>

xxxvi <http://edu.kde.org/kverbos/>

xxxvii <http://edu.kde.org/klettres/>

xxxviii <http://www.abstractfactory.org/hanziquiz/>

xxxix <http://www.freedict.org>

xl <http://dict.org>

xli <http://wordtrans.sourceforge.net>

xlii <http://jdictionary.info>

xliii <http://www.globalwordnet.org>

xliv <http://www.ibiblio.org/webster/>

xlv <http://www.wikipedia.org>

xlvi Castells, Manuel. 2005: "Software libre." La Vanguardia, 29 de enero de 2005.

LOS ANTROPÓNIMOS RUSOS EN LAS CLASES DE IDIOMA

Gaiané KARSIÁN (EOI Bilbao)

El sistema de los nombres propios rusos, con sus formas distintas y combinaciones numerosas, resulta ser bastante complicado para los extranjeros que estudian este idioma. Para la mayoría de las lenguas, incluso para las eslavas, es insólito. Sin embargo, por muy complicado que sea este sistema, es absolutamente necesario asimilarlo dentro del programa educativo de cualquier centro de estudios, Escuelas Oficiales de Idiomas inclusive, para poder iniciarse en el uso lingüístico ruso y usar apropiadamente todas sus variantes onomásticas.

Al mismo tiempo, se observa una carencia de comentarios sistemáticos al respecto en todos los manuales de ruso, lo cual complica todavía más la labor del profesor de este idioma. El manejo adecuado y sabio de la antroponimia rusa le permitiría enseñar al alumnado muchísimas facetas relacionadas con esta lengua extranjera a la vez: lingüística, como la más importante, — en sus distintas variantes sociales y generacionales —, cultural, histórica y política. No cabe duda que el sistema onomástico de cualquier idioma y pueblo representa y refleja aspectos importantes del cuadro del mundo nacional y permite a los extranjeros conocer a fondo otra cultura, otra historia y otra forma de ser.

El tema de la antroponimia tiene muchísimo que ver con el propio protocolo ruso. Este protocolo presenta un paradigma sólido y estable cuyas bases han sido elaboradas por la sociedad rusa a lo largo de los siglos de su historia gloriosa y, al mismo tiempo, debe adaptarse a la realidad y usos de la época contemporánea. Por eso durante las últimas décadas este sistema ha sufrido una serie de cambios importantes relacionados con las reformas de carácter político y social que ha vivido y está viviendo la Rusia de hoy.

A lo largo de mi comunicación les iré presentando las características más llamativas del cuadro antroponímico ruso y haré unos comentarios acerca de los problemas que pueden surgir en el aula de idioma respecto a este tema (véase *Tabla 1*).¹

En calidad de ejemplos modelo voy a utilizar antropónimos de dos personas: de un hombre que se llama *Dmitri Nikoláyevich Pávlov*, y de una mujer que se llama *Lidia Andréyevna Petrova*.

Cada uno de ellos consiste en:

- a) el nombre completo: *Dmitri, Lidia*;
- b) el patronímico (nombre derivado del padre agregando a éste los sufijos *-ovich, -evich* para los hombres, y los sufijos *-ovna, -evna* para las mujeres): *Nicoláyevich* (< *Nicolái* + *-evich*; pron. coloq. *Nicoláich*), *Andréyevna* (< *Andréi* + *-evna*; pron. coloq. *Andrevna*);
- c) el apellido: *Pávlov, Petrova* (los rusos tienen sólo uno; normalmente es apellido del padre/ marido).

Además, se utilizan vastamente las siguientes formas:

- d) formas breves del nombre: *Dima, Lida*;
- e) formas afectuosas del nombre: *Dímochka, Lídochka*, que se derivan con ayuda de los sufijos diminutivos *-ochk-, -echk-*;
- f) formas familiares del nombre: *Dimka, Lidka*, que se derivan con ayuda de otro tipo de sufijos.

Desde las primeras clases de idioma los alumnos empiezan a concebir las variantes más básicas de los nombres propios a través de los diálogos didácticos del manual. Ello tiene mucho que ver con uno de los temas troncales de los primeros niveles, referidos al acto social de la presentación.— ¿Cómo se presentan los rusos?, ¿Cuáles son variantes según las circunstancias? — En esta etapa la tarea principal del profesor es conseguir que el alumno sepa manejar los siguientes aspectos:

1. reconocer fenómenos peculiares de la onomástica rusa, tales como el patronímico y las formas breves de los dos grados derivadas de una raíz distinta al tema del nombre completo (p.ej. *Sasha* de *Alexandr* ó *Alexandra*);

2. derivar el patronímico tanto para los hombres, como para las mujeres, de cualquier nombre masculino;
3. distinguirlo del apellido (p.ej. *Ivánovna* es patronímico e *Ivanova* — el apellido),
4. conocer el uso de las formas tú/ Ud.

Son bastante complicadas las normas de uso de las formas tú/ Ud. en el ruso. En general, se puede observar que el trato de Ud. es mucho más habitual entre los rusos adultos que dentro de otros pueblos europeos en cuyos idiomas existen formas equivalentes, como por ejemplo, en el español.

Analizaremos distintas variantes de uso de la antroponímica rusa, primero en función vocativa, y después en función referencial.

1. NOMBRE COMPLETO (*Dmitri, Lidia*)

1. En función vocativa

Forma de tú.

Este tipo de vocativo se utiliza extensamente. Por supuesto, el empleo del nombre completo no ofrece las connotaciones de intimidad que presentaría un vocativo con la forma abreviada o afectuosa del nombre.

Forma de Ud.

Es una forma frecuente de tratar a los menores o a la gente de la misma edad por parte de los mayores (tanto por su edad como por su condición social). Por ejemplo, así tratan los profesores a los alumnos en grupos reducidos, tal como ocurre en la Escuela Oficial de Idiomas.

2. En función referencial.

El nombre completo se utiliza como referente prácticamente en las mismas situaciones que en la vocación.

2. NOMBRE BREVE (*Dima, Lida*)

1. En función vocativa

Forma de tú

Ésta es la forma más usual de tratar a los familiares, amigos, coetáneos.

Ejemplos:

La madre a la hija:

— *Lida, ¿has hecho los deberes para mañana?*

El sobrino a su tío:

— *Tío Dima, te esperamos a cenar.*

Forma de Ud.

Normalmente se emplea por los mayores y por los de cierta posición social respecto a los menores en las situaciones formales. Este modo es relevante, por ejemplo, entre los compañeros del trabajo:

El jefe a su secretaria:

— *Lida, haga por favor una fotocopia de este documento.*

2. En función referencial

El nombre breve puede ser utilizado como referente en las mismas situaciones que la vocación. Al mismo tiempo, a los nombres muy populares a veces se añade el apellido para que el destinatario de la comunicación sepa a ciencia cierta de qué *Dima* en concreto se trata:

— *De ello entiende mejor Dima Pávlov.*

En algunos casos pueden utilizarse otras formas. Por ejemplo, el profesor que suele tratar a su compañero sólo por el nombre (*Dima*), en la conversación con un alumno empleará la misma forma que usan los alumnos respecto a un profesor, es decir, el nombre con el patronímico (*Dmitri Nikoláyevich*).

A continuación de este tema me gustaría traerles un ejemplo que suele ser del interés de todo alumno extranjero que estudia el ruso. Se trata de los nombres femeninos *Tania* (*Tanya*) y *Nadia* (*Nadya*) bastante usuales en Occidente, y en particular, en España. Generalmente los extranjeros desconocen el “detalle” de que en el caso de los antropónimos indicados no son formas completas, sino formas breves, que son *Tatiana* y *Nadezhda* respectivamente.

Además, como se ve en los ejemplos mencionados, las formas breves, tanto de los nombres femeninos, como de los masculinos, tienen la terminación genérica femenina *-a* ó *-ya* (*-ia*). Por lo tanto, los alumnos no tienen otro remedio que memorizar que, por ejemplo, *Olya* es diminutivo de *Olga* y *Vanya* es forma breve de *Iván*.

3. NOMBRE AFECTUOSO (*Dímochka, Lídochka*)

1. En función vocativa

Forma de tú

Se utiliza en las mismas situaciones que el nombre breve pero lleva un carácter más íntimo y cariñoso. Estas formas se usan mucho respecto a los niños, ante todo, dentro de la familia.

Además, los nombres de ese tipo se emplean en los ruegos, peticiones, consuelos, etc. Destacamos también que fuera de la familia los utilizan por lo general sólo las mujeres. Así pues, las amigas a menudo se tratan con un *Lídochka* o *Ánechka* (de *Anna*) lo cual entre los hombres prácticamente no se da.

Forma de Ud.

Esta forma, tanto como la forma breve, se usa por los mayores (por la ubicación social) al referirse a los menores pero, como ya se ha dicho antes, es más íntima y cariñosa, y por eso atribuye a la petición o al ruego un carácter más atenuante y menos categórico:

El vecino mayor a la vecina joven:

— *Lídochka, se me ha acabado la sal. ¿Tienes un poco?*

2. En función referencial

El nombre afectuoso se emplea como referente en las mismas situaciones que la vocación.

Hay un ejemplo muy llamativo que se puede encontrar en cualquier diccionario de la lengua española. Me refiero al sustantivo '*katiuska*' que se utiliza más a menudo en plural y significa: 'bota alta femenina y masculina para lluvia' (Turover, 2002: 915). En realidad, antes de llegar a ser un nombre común *pluralia tantum* en español, esta palabra existía en ruso como variante afectuosa de un nombre propio femenino *Ekaterina*. Además, dentro del margen sociocultural con este nombre está relacionada otra historia. A finales de la Segunda guerra mundial el ejército soviético empezó a tener como armamento unos nuevos y potentes cohetes proyectiles en raíles sobre automóviles, que sirvió a los rusos de escudo seguro en su lucha contra los nazi. Esta arma enseguida obtuvo un apodo popular cariñoso y muy femenino de *katyusha* por su capacidad de proteger a los soldados como madre, hermana y mujer a la vez. Después de la guerra el famoso cohete prestó su nombre a otros idiomas.

4. FORMAS FAMILIARES (*Dimka, Lidka*)

1. En función vocativa

Forma de tú

Esta forma un poco grosera se utiliza, sobre todo, entre los niños y jóvenes:

— *Dimka, ¡mételes un gol!*

— *Lidka, ¡súbete al árbol!*

A menudo a través de las formas familiares del nombre puede transmitirse el descontento y la irritación, en particular, de los adultos respecto a los niños u otros adultos.

Forma de Ud.

La combinación del nombre familiar con el trato de Ud. no se utiliza.

2. En función referencial

El nombre familiar se emplea como referente en las mismas situaciones que en función del vocativo.

5. NOMBRE COMPLETO + PATRONÍMICO (*Dmitri Nikoláyevich, Lidia Andréyevna*)

1. En función vocativa

Forma de tú

De esta manera más a menudo algunos jefes tratan a sus subordinados:

— *Dmitri Nikoláyevich, preséntame el informe para el viernes.*

Es curioso que antes los funcionarios soviéticos se trataban por el nombre y el patronímico y, al mismo tiempo, de tú:

— *Escucha, Dmitri Nikoláyevich, ¿qué tal va el plan quinquenal en tu región?*

Hoy día tal trato es de uso escasísimo.

Forma de Ud.

Esta forma es la más usada para tratarse entre los adultos que tienen relaciones neutras, oficiales o de negocios, o sea, que no tienen amistad particular entre ellos. También de esta manera se tratan los niños y jóvenes, por una parte, y las personas que no son sus familiares, como por ejemplo, un profesor.

En tal caso si se desconoce el patronímico y/o el nombre de la persona es conveniente preguntarle:

— *Disculpe, ¿cómo es su patronímico y/o el nombre?*

A la pregunta acerca del patronímico le pueden contestar (sobre todo, la gente joven):

— *Puede tratarme sin el patronímico.*

Un problema importante: ¿qué tienen que hacer en casos semejantes los extranjeros en los idiomas de los cuales no existen patronímicos? No es secreto que muchos de los alumnos de la Escuela Oficial de Idiomas necesitan el ruso por motivos laborales relacionados a menudo con los viajes a Rusia. Aquí caben varias posibilidades que el profesor les tiene que enseñar:

1. Se puede formar el patronímico a lo ruso según modelos lingüísticos rusos, por ejemplo, *Andrés Juánovich* ó *Amaia Óscarovna*. A algunos extranjeros incluso les gustan mucho estas combinaciones tan extrañas pero éstas causan una impresión cómica entre los rusos y por eso no se recomienda utilizarlas seriamente.

2. Lo más sencillo y, a nuestra opinión, lo más prudente es usar el nombre extranjero en su forma natural. Así se hace en el ambiente ruso en el cual se encuentran los extranjeros.

2. En función referencial

Desde el punto de vista didáctico, para perfeccionar la asimilación total de la antroponimia rusa en las clases de idioma, puede resultar útil una lectura comentada de los textos literarios originales. Es interesante cómo en una obra literaria a través de varias combinaciones onomásticas el escritor logra un contexto mucho más amplio que el explícito. En una de las obras contemporáneas rusas leemos:

“— *Le aseguro, Lídochka quería que el coche estuviese en buenas manos, — dijo apresurado Vadím.*

— *¿Qué Lídochka? — lanzó una mirada fría Dmitri.*

— *Su mujer, — contestó perplejo Vadím.*

— *Mi mujer se llama Lidia Andréyevna.*

— *Disculpe, no pensaba causarle disgustos...*

— *A mí me da más gusto cuando a mi mujer le traten por el nombre y el patronímico.”* (Maxíмова, 2002: 18)

6. SÓLO APELLIDO (*Pávlov, Petrova*)

1. En función vocativa

Forma de tú

Las esferas principales del uso de tal vocativo son colegios y el ejército, es decir los colectivos grandes donde la gente no puede saber lógicamente el nombre y patronímico de todos: de esta manera el maestro trata a los alumnos y el jefe a los soldados:

La maestra:

— *Petrova, ¿porqué faltaste ayer?*

El teniente:

— *Pávlov, ¿¿acaso esta postura se llama “firmes”?!*

Forma de Ud.

Muchos maestros del bachillerato y los profesores en las universidades tratan a los alumnos de Ud. y por el apellido:

— *Ud. siempre llega tarde, Pávlov.*

Más frecuentemente se utiliza el apellido acompañado por un vocativo preliminar. Y aquí tenemos que observar que el paradigma vocativo del idioma en general refleja muy bien las prioridades políticas y sociales de la época.

Antes, — durante todo el período soviético y hasta los principios de los años 90, — la fórmula vocativa más utilizada era, como se sabe de las fuentes de la época, “*továrisch* + apellido”:

— *Tovarisch Petrova, le espera el director.*

Estas palabras se usaban sólo respecto a los ciudadanos de la Unión Soviética. De excepción servían los comunistas extranjeros: *tovarisch Ibárruri*. A propósito, muy a menudo los profesores de ruso nos encontramos ante un alumno que piensa que los rusos se tratan de esa manera hasta hoy día.

En el caso de ser detenida por la policía, de presentarse ante el juicio, etc. el trato oficial a la persona era *ciudadano (grazhdanín)*, *ciudadana (grazhdanka)*:

— *Y Ud., ciudadano Pávlov, no sea tan confiado en el futuro y no abra la puerta a cualquiera.*

Antes de la revolución de 1917 la forma vocativa oficial principal era “señor (*gospodín*)/ señora (*gospozhá*) + apellido”. Estos vocativos eran de carácter clasista y por ello sólo se utilizaban para referirse a la nobleza y a los burgueses. En los tiempos soviéticos, este tipo de palabras se utilizaba solamente respecto a los extranjeros: *gospodín López*, *gospozhá Uriarte*. Bastante a menudo se empleaban las palabras correspondientes de la lengua nativa del extranjero, por ejemplo, *mister* (‘mister’), *missis* (‘Mrs.’), *miss* (‘Ms.’), *senior* (‘señor’), *seniora* (‘señora’).

A partir de los años 90, en Rusia se volvieron a utilizar vocativos *gospodín/ gospozhá*. Ahora esas palabras se emplean bastante a menudo, pero sin tener una total aceptación. El motivo, por lo visto, consiste en que hasta hace relativamente poco

tiempo estos lexemas conllevaban en sí un matiz adicional bien claro: “no es nuestra gente”. Es característico que precisamente de esa manera los vocativos *gospodín/gospozhá* solían emplearse por los comunistas rusos modernos, que hasta hoy día siguen tratándose de *tovarisch*, para enfatizar su antipatía hacia las personas de derechas: respecto a Yeltzin ellos decían *gospodín Yelzin*.

Me permito hacer una pequeña digresión más allá de los comentarios sistemáticos del cuadro correspondiente. Merece la pena recordar en este momento dos sustantivos de uso en español que son préstamos del ruso: *kaláshnikov* y *molotov* (*mólotov*). Ambos términos corresponden a apellidos y están estrechamente relacionados con la historia militar de la URSS. El primero representa el apellido del «inventor de una metralleta famosa de fabricación soviético-rusa que se ha “metonimizado” tanto en su lengua de origen como en la española» (Turover, 2002: 915). El segundo se puede encontrar fácilmente en los periódicos dentro de la expresión *cóctel molotov* (*cóctel Molotov*), para designar uno de los explosivos más empleados y que fue diseñado a principios de la Segunda guerra mundial por el Comité estatal de defensa soviético presidido por Mólotov. Consistía generalmente en una botella llena de gasolina con una mecha combustible en el cuello de la botella. Pero, a decir verdad, debemos señalar que se trataba de un sistema que ya fue utilizado por el ejército republicano durante la guerra civil española de 1936.

Todos estos matices están relacionados con la historia política rusa y se enseña a los alumnos a través del conocimiento de los periódicos rusos y telediarios de las cadenas televisivas correspondientes.

2. En función referencial.

Sólo el apellido se emplea cuando la persona mencionada se trata normalmente sin el nombre.

7. NOMBRE COMPLETO + APELLIDO (*Dmitri Pávlov, Lidia Petrova*)

Comentaremos sólo la función referencial.

En función referencial.

Hasta hace poco el nombre completo y el apellido juntos se utilizaba principalmente respecto a los escritores, artistas de todo tipo y deportistas: *Fiódor Dostoevski* (escritor), *Alexandr Malévich* (pintor vanguardista), *Garri Kaspárov* (ajedrecista, campeón del mundo). Sin embargo, a partir de los años 90, la forma en cuestión empieza a usarse también respecto a los políticos: *Mijaíl Gorbachov*, *Borís Yeltzin*, *Vladimir Putin*, etc.

8. NOMBRE COMPLETO + PATRONÍMICO + APELLIDO (*Dmitri Nikoláyevich Pávlov, Lidia Andréyevna Petrova*)

1. En función vocativa

Forma de tú

Debido que se utiliza en fórmulas oficiales, este uso sólo cabría esperarlo en contextos lúdicos, jocosos.

Forma de Ud.

Es propio de las situaciones formales, sobre todo, cuando hay que expresar respeto y consideración hacia alguien.

Además, tal empleo se utiliza cuando hay que detallar cuál de los homónimos se menciona: *las obras del escritor Alexéi Konstantínovich Tolstói*; *las obras del escritor Alexéi Nikoláyevich Tolstói*.

2. En función referencial

Se usa en los documentos oficiales: en los pasaportes, diplomas, títulos, certificados, instancias, etc. En las clases del nivel avanzado el profesor pide a los alumnos que le escriban una instancia o que le redacten un certificado según las normas rusas para asimilar mejor distintas formas antroponímicas.

9. INICIALES (*D. (N.) Pávlov, L. (A.) Petrova*)

Al escribir, muy a menudo el nombre (y el patronímico) se sustituyen por su (-s) inicial (-es) para abreviar. Los alumnos tienen que tener presente que las iniciales se leen de la siguiente manera:

a) el nombre (y el patronímico) debe leerse en forma completa, por ejemplo, *A.S. Pushkin* [= *Alexandr Serguéyevich Pushkin*]; *L. Tolstói* [= *Lev Tolstói*].

b) Las iniciales no se leen, o sea, se pronuncia sólo el apellido. Así se pronuncia, cuando el hablante desconoce el nombre y el patronímico o para abreviar, por ejemplo: *la obra de A.P. Chéjov* [= *la obra de Chéjov*].

En otras palabras, es inadmisibles leer las iniciales como letras correspondientes: **la obra de A.P. Chéjov* [= *la obra de a-pe-chéjov*]; **la novela de L. Tolstói* [= *la novela de el-tolstói*].

Además, hay que tener en cuenta que es necesario reducir a iniciales tanto el nombre como el patronímico, es decir, no se admite absolutamente escribir el nombre en forma completa y el patronímico con la letra inicial: **Alexandr S. Pushkin*.

En este sentido, pueden resultar útiles para los alumnos los ejemplos sacados de la literatura clásica y moderna rusa.

Para concluir, merece la pena subrayar que, en los métodos existentes del ruso como lengua extranjera, las formas antroponímicas diversas aparecen prácticamente sin comentarios estilísticos. Por lo tanto, durante todo el proceso educativo el profesor de

este idioma debe tenerlo presente y no dejar escapar a sus alumnos este aspecto. En el caso contrario, se plantearían algunas dificultades para que la lengua fuese capaz de servir como medio de comunicación. Lo disímil de un idioma al compararlo con los demás tiene que invitar a todos los alumnos a ser conscientes de la diversidad lingüística existente y asumir dicha diversidad como un elemento enriquecedor de la cultura humana.

NOTAS

ⁱ En el cuadro, las formas que vienen comentadas en la comunicación están escritas en mayúsculas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berkov, V.P., Berkova A.V., Berkova O.V., 2003: *Kak mi zhivom*. San Petersburgo: Zlatoust. (en ruso)
- Chugunova, L., Mironesco, E., 1994: *Davaite poznamimsa. Prácticas de conversación de lengua rusa*. Barcelona: PPU
- Maximova, A.L., 2002: *10 urokov russkogo rechevogo etiketa*. San Petersburgo: Zlatoust. (en ruso)
- Turover, G.Ya., Nogueira, J., 2002: *Gran diccionario ruso-español*. Madrid: Rubiños – 1860, S.A.

Tabla 1. Cuadro sinóptico de los antropónimos rusos

	tú	Ud.
APELLIDO <i>Pávlov, Petrova</i>	+	+
NOMBRE COMPLETO <i>Dmitri, Lidia</i>	+	+
NOMBRE BREVE <i>Dima, Lida</i>	+	+
NOMBRE AFECTUOSO <i>Dímochka, Lídochka</i>	+	+
NOMBRE FAMILIAR <i>Dimka, Lidka</i>	+	+
Patronímico <i>Nikoláyevich, Andréyevna</i>	+	+ —

	tú	Ud.
NOMBRE COMPLETO + PATRONÍMICO <i>Dmitri Nikoláyevich, Lidia Andréyevna</i>	+	+
Nombre afectuoso + patronímico <i>Dímochka Nikoláyevich, Lídochka Andréyevna</i>	—	+
NOMBRE COMPLETO + APELLIDO <i>Dmitri Pávlov, Lidia Petrova</i>	+	+ —
NOMBRE COMPLETO + PATRONÍMICO + APELLIDO <i>Dmitri Nikoláyevich Pávlov, Lidia Andréyevna Petrova</i>	+ —	+
Nombre familiar + apellido <i>Dimka Pávlov, Lidka Petrova</i>	+	—
INICIALES <i>D.N. Pávlov, L.A. Petrova</i>	forma escrita	forma escrita

CRITERIOS PARA UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA RELATIVA A LA PRONUNCIACIÓN INGLESA EN B1

Francisco MARTÍNEZ ASÍS (EOI Cartagena)
Óscar DE JÓDAR BONILLA (Universidad de Murcia)

Nuestras ideas sobre la enseñanza de la pronunciación son probablemente un reflejo de la experiencia propia que adquirimos durante nuestro aprendizaje de la lengua inglesa, una experiencia que muy probablemente se caracterizó por el absoluto predominio de la gramática y el vocabulario sobre otros aspectos de la lengua inglesa como la pronunciación. No obstante, independientemente de las ideas que podamos tener sobre si la pronunciación debe ser enseñada de modo explícito o implícito, dar respuesta a la cuestión de qué lugar debe ocupar en el currículo es algo ineludible para cualquier profesor de inglés de nivel intermedio.

Pero antes de poder hablar sobre el diseño de un programa de intervención pedagógica del componente fonológico en el nivel B1ⁱ, primero se deben tomar en consideración diversos aspectos que condicionan en gran medida el contexto en el que se desarrolla la enseñanza de la pronunciación inglesa en las EE.OO.II. En primer lugar, cabe señalar que nuestro alumnado encuentra una gran dificultad en este componente por dos motivos principalmente:

- i. Por ser castellano-parlantes: numerosos estudios de **análisis contrastivo** (Stockwell, & Bowen 1965; Gutiérrez, 1995) y de **análisis de errores** (Monroy, 1980; Gutiérrez et al., 2001) del inglés y el castellano han constatado que ambos son muy diferentes a nivel fonológico.
- ii. Por su edad: existen numerosos estudios que avalan la hipótesis del periodo crítico (Lennenberg (1967), Scovel (1969), Krashen (1973)), la cual sostiene que entre la niñez y la pubertad el cerebro va perdiendo elasticidad neuronal con la lateralización de funciones por hemisferio. Este cambio biológico es el causante de que los estudiantes adultos encuentren una dificultad añadida en la adquisición de la pronunciación inglesa.

Otro aspecto importante a tener en consideración son los contenidos de pronunciación que ofrecen los manuales de B1 de EE.OO.II. Pese a que son muchos los beneficios atribuidos a trabajar los contenidos suprasegmentales en la clase de inglés (Grosjean & Gee, 1987; Cutler, 1990; Field, 1997), estos manuales contienen un número insuficiente de contenidos y actividades de pronunciación en general, siendo esta ausencia aún más marcada en los contenidos suprasegmentales, como se puede evidenciar en la tabla 1 que se muestra a continuación:

	New Headway Intermediate	English File Intermediate	Inside Out Intermediate	Reward Intermediate	Cutting Edge Intermediate
Fonemes	☺	☺☺	☺	☺	☺
Sounds & Spelling	☺	☺	☺	☺☺	☺
Contractions, Linking, Assimilation, etc.	☺	☺	-	☺	☺
Word Stress	☺	☺☺	-	☺☺	☺
Weak/Strong Forms	-	☺☺	☺	☺	☺☺
Sentence Stress	☺	☺	☺	☺	-
Intonation	☺	☺☺	☺	☺☺	☺

Número de actividades ☺ = 1-2 ☺☺ = 3-4 ☺☺☺ = más de 5

Tabla 1: Contenidos de pronunciación de los manuales de B1 de EE.OO.II.

Como se puede apreciar en la tabla 1, aunque dos de los manuales de nivel B1 utilizados en la comparativa (*English File Intermediate* y *Reward Intermediate*) contienen un número razonable de actividades de ritmo y entonación, no obstante, todos los manuales, en general, ofrecen lagunas en diferentes aspectos de la pronunciación inglesa.

En la tabla 2, que se muestra a continuación, se analiza la tipología de las actividades y los contenidos de pronunciación de estos manuales. De este análisis se extrae que la mayoría de estos manuales no ofrecen actividades comunicativas de interacción por parejas. De hecho, predominan las actividades mecánicas y las

contextualizadas dentro de un diálogo o situación. Asimismo, cabe destacar que los contenidos teóricos (realizaciones ortográficas de los fonemas, cuadros, diagramas, transcripciones, etc.) son en general muy insuficientes en todos los manuales.

	New Headway Intermediate	English File Intermediate	Inside Out Intermediate	Reward Intermediate	Cutting Edge Intermediate
Tipología de las actividades	++	+++	++	++	+++
Contenidos teóricos, tablas, diagramas, reglas, etc.	No	Símbolos Fon. F.fuertes/débiles Transcripciones	Símbolos Fon.	Símbolos Fon.	Símbolos Fon. Flechas Transcripciones

Interactivas: ++++ Comunicativas: +++ Contextualizadas: ++ Mecánicas: +

Tabla 2: Tipología de las actividades y los contenidos de los manuales de B1 se EE.OO.II.

Esta insuficiencia de contenidos suprasegmentales en los manuales de B1 tiene su réplica en las pruebas de evaluación que diseñamos. En la actualidad seguimos diseñando pruebas escritas de evaluación que se olvidan de los aspectos suprasegmentales del inglés y pruebas orales en las que se asigna una puntuación al criterio “pronunciación” en general, pero sin que se explicita qué aspectos suprasegmentales se deben evaluar dentro de este apartado (por ejemplo, debilitamiento vocálico, contracciones, reducciones, acento rítmico, prominencia, curvas entonativas, etc.).

No obstante, la legislación vigente (R.D. 1523/1989, de 1 de diciembre), que aprueba la implantación del Currículo Oficial de EE.OO.II. para 3º de inglés, es muy clara a este respecto y prescribe la inclusión de todo tipo de contenidos fonológicos de nivel suprasegmental - haciendo mención explícita de cada uno de ellos - en el currículo y en la evaluación de este nivel de enseñanzas. Por lo tanto, la cuestión radica en el hecho de que todos estos contenidos mínimos no se aplican con suficiente rigor a las programaciones didácticas anuales de inglés (PGA) ni se enseñan en las aulas de 3º de EEOOII. En realidad, es práctica muy común en algunos seminarios de inglés de EEOOII el realizar una adaptación de las programaciones didácticas anuales a los contenidos de los libros de texto escogidos, alejándose dicha programación de lo

establecido en el Currículo Oficial, sin que una tercera instancia, como podría ser la Inspección Educativa, detecte ninguna incongruencia.

Asimismo cabe destacar que el propio Consejo de Europa en la publicación de los objetivos y principios del “Threshold Level”ⁱⁱ, en su nueva edición de 1990, ya destaca, por encima de los fonemas, la importancia del ritmo y la entonación inglesa en la selección de contenidos mínimos de pronunciación para el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno en el ámbito del lenguaje oral. De igual modo, el Consejo de Europa también establece un objetivo claro en cuanto a la pronunciación en el desarrollo de la evaluación del nivel B1 del Marco Europeo de Referenciaⁱⁱⁱ:

B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
----	---

Tabla 3: objetivo de pronunciación del nivel B1 de acuerdo al Marco Europeo de Referencia.

Además, el Marco Europeo de Referencia introduce otra novedad, una quinta destreza, la “interacción oral”. Ante este nuevo escenario, se hace aún más imprescindible la inclusión de contenidos suprasegmentales como el ritmo y la prosodia, que son básicos para descifrar o transmitir todo tipo de información en una conversación (detectar las palabras que transportan el foco de la información, discernir entre información nueva e información conocida, detectar la actitud o intencionalidad del hablante, etc.). Por lo tanto, se hace necesario que en los descriptores de cada uno de esos 6 niveles (del A1 al C2) los aspectos suprasegmentales de la pronunciación estén presentes de un modo concreto y claro.

De hecho, las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Región llevan ya tiempo trabajando para unificar sus pruebas de evaluación y tratar de adaptarlas a los criterios del Marco Europeo de Referencia. Cuando entren en vigor estos nuevos criterios de evaluación unificados en la Región de Murcia, para superar el nivel de B1, los contenidos mínimos de pronunciación deberán ser:

B1	Entonación, ritmo y acentuación aceptable en la cadena hablada y la palabra individual. Pronunciación aceptable de fonemas vocálicos y consonánticos aislados o en combinación: (ej.: pasado -ed, -ing, plurales, finales de palabra).
----	---

Tabla 4: Criterios de evaluación de la pronunciación inglesa en el nivel B1 dentro del proyecto de unificación de pruebas de evaluación de la lengua inglesa de las EE.OO.II. de la Región de Murcia.

Para conseguir estos objetivos en cuanto a contenidos mínimos, primeramente creemos oportuno tomar en consideración los resultados de diferentes estudios e investigaciones llevados a cabo en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua inglesa:

1. Las áreas de especial dificultad para hispanohablantes según numerosos estudios de **análisis contrastivo** de las lenguas inglesa y española (las vocales, el ritmo y la entonación).
2. Consecución de una pronunciación cómodamente inteligible. Estamos de acuerdo con diversos autores, entre ellos, Gimson (1989), Kenworthy (1987), Roach (1991) y Pennington (1996), en que la enseñanza, con un criterio práctico y realista, debe ir dirigida, no hacia la consecución por parte del aprendiz de una pronunciación perfecta como la de un nativo, sino más bien hacia una pronunciación cómodamente inteligible y aceptable a oídos del hablante nativo corriente y en un contexto real y auténtico.
3. El modelo de pronunciación a enseñar debe ser el acento RP. Coincidimos con los autores del Nivel Umbral (Van Ek *et al.*, 1990) y con otros autores como O'Connor (1980), Monroy (1980) y Gimson (1985), entre otros, en que hoy en día las ventajas de la elección del acento RP para la enseñanza del inglés y de la pronunciación inglesa aún siguen compensando frente a sus inconvenientes puesto que es la variedad más descrita en los manuales de pronunciación inglesa y que ofrece mayor inteligibilidad en la comunicación oral. No obstante, también estamos de acuerdo con estos autores en que a partir de un nivel intermedio es conveniente que los estudiantes sean expuestos paulatinamente a la pronunciación de las principales variedades regionales y nacionales del inglés.
4. Necesidad de enseñanza explícita de pronunciación. Así lo recomienda el Marco Europeo de Referencia y muchos autores, entre otros, Brazil *et al* (1980), Ellis (1993), Gilbert (1993) y Underhill (1994), que aseguran que de la utilización de ambas técnicas, **la analítica-lingüística** (a través de reglas, contrastes y diagramas) y **la**

intuitiva-imitativa (por exposición a la lengua), resultará el modo más rápido, eficaz y productivo de enseñar la pronunciación de una lengua.

5. Práctica de aspectos suprasegmentales. Diversos estudios empíricos, entre otros, Grosjean & Gee (1987), Cutler & Carter (1987) y Field (1997) han constatado el papel esencial que los aspectos suprasegmentales ejercen en la tarea de reconocimiento de sonidos, en el desarrollo de la fluidez, de la inteligibilidad y de la capacidad comunicativa del aprendiz en ambas destrezas de expresión y comprensión oral. A su vez, los aspectos prosódicos cobran una importancia insospechada si tenemos en cuenta que, como dice Pennington (1996), el uso que hacemos del ritmo y de la entonación dan la representación del perfil psicológico, social y cultural de un hablante. Se trata del aspecto formal con más carga cultural y social. Por ello, el tratamiento de la pronunciación en el currículo debe abordarse no desde el punto de vista de la articulación de los sonidos aislados, sino en función de las características generales del habla que abarcan más de un segmento, en lo que Pennington llama *top-down approach*.
6. Práctica de actividades comunicativas. Autores como Pennington (1996), Hewings (1993), Naiman (1992), etc., apuestan por este tipo de actividades para la enseñanza de la pronunciación, por tres motivos principalmente:
 - 1) **potencian** las habilidades del aprendiz para comunicarse en situaciones reales.
 - 2) **favorecen** la creación de una atmósfera desinhibida y relajada.
 - 3) y **facilitan** un aprendizaje más motivador de la pronunciación inglesa.
7. Fomentar el autoaprendizaje. También consideramos que se deben utilizar materiales de pronunciación que incluyan **nociones** sobre **articulación, predicción de reglas y auto-evaluación**. Según diversos autores como Morley (1979), Kenworthy (1987) o Firth (1992), los aprendices que son expuestos a este tipo de ejercicios, son más conscientes de sus propias carencias de pronunciación, y pueden mejorar su pronunciación de forma autónoma, consiguiendo más confianza en su inglés oral.

No obstante, el diseño de un “syllabus” para la enseñanza de la pronunciación en el nivel B1 debe venir sustentado fundamentalmente por dos criterios:

- 1) Los contenidos mínimos de pronunciación para la asignatura de Lengua inglesa de 3º curso de EEOOII según el Currículo Oficial que coinciden en gran medida con los objetivos establecidos por el Consejo de Europa en el Nivel Umbral y en el Marco Europeo de Referencia.
- 2) Un análisis o diagnóstico de la pronunciación de los estudiantes para detectar sus áreas problemáticas.

Para llevar a cabo este análisis, Pennington (1996:251) sugiere que el profesor grabe un extracto de habla natural del estudiante (hablando, por ejemplo, de su familia) como muestra sobre la que aplicar su clasificación de errores de pronunciación. No obstante, nosotros estamos de acuerdo con Firth (1992) al proponer que este extracto de habla natural venga complementado por una prueba objetiva que incluya 5 partes: Fonemas, acento léxico, acento rítmico, terminaciones entonativas y prominencia (véase apéndice 1).

Del contraste de estas necesidades detectadas por medio de nuestra prueba objetiva con lo establecido por el Real Decreto de EE.OO.II. - y lo contemplado por el Nivel Umbral y por el Marco Europeo de Referencia – deberá resultar el diseño de una serie de contenidos, actividades y materiales de pronunciación, en definitiva, de un currículo de pronunciación inglesa para nuestros alumnos de nivel B.

Pero, habida cuenta de las carencias detectadas en los manuales de inglés de B1 en materia de contenidos de pronunciación, resultará inevitable tener que complementar estos manuales con materiales adicionales extraídos de otras fuentes, en especial, en lo relativo al ritmo y a la entonación inglesa. Aún así, cabe destacar que diversos autores de libros de pronunciación han logrado diseñar actividades de naturaleza contextualizada, comunicativa e interactiva sobre aspectos suprasegmentales que son adecuadas para el nivel B1, y que son muy sencillas de realizar en clase (véase la bibliografía adjunta).

Estamos de acuerdo con Brazil (1994b) y Brown (1995:13) cuando sostienen que la pronunciación tiene que aparecer necesariamente en cada lección sin que tenga que ser impartida necesariamente de forma explícita. También coincidimos con otros autores como Gimson (1985) u O'Connor & Fletcher (1989: 7) que sugieren que es mejor trabajar la pronunciación inglesa poco a poco y con frecuencia, por medio de unidades cortas para sesiones breves de no más de 15 minutos, con el fin de que puedan ser integradas en la clase de lengua inglesa de un modo cómodo y sencillo.

Cabe destacar que ya hemos llevado a cabo un estudio experimental en 4º curso de ESO del IES Isaac Peral de Cartagena y en 2º curso de bachillerato, en el IES Aljada de Puente Tocinos, donde se impartieron sendos tratamientos experimentales de 10 a 15 minutos de contenidos de ritmo y entonación inglesa durante sus clases de inglés y durante un curso académico. Los resultados fueron positivos y corroboraron nuestra hipótesis de que una práctica continuada y equilibrada de contenidos de pronunciación inglesa puede mejorar las destrezas orales de los alumnos de nivel B1 de EEOOII:

- 1) En cuanto a las destrezas de expresión y comprensión oral, mejora el ritmo y la fluidez en la conversación y la prosodia en todo tipo de actividades de expresión oral. También mejoran la inteligibilidad del alumno en la producción y comprensión de palabras.
- 2) La menor práctica que esto supone de contenidos de vocabulario y gramática no conlleva un menor progreso en las destrezas de expresión escrita.

Como conclusión se propone una nueva reevaluación del papel del componente fonológico dentro de la enseñanza de la lengua inglesa debido a su íntima relación con el resto de contenidos lingüísticos del currículo y a su importancia en la comunicación. Como se ha resaltado con anterioridad, nuestros alumnos tienen una gran dificultad en el componente fonológico. Por lo tanto, se necesita complementar la programación de 3º de inglés en este aspecto. Creemos que se debe diseñar un currículo para 3º de inglés de EEOOII que consiga la completa integración de todos los aspectos de la pronunciación inglesa en el trabajo diario de clase junto con los demás componentes lingüísticos de la lengua como el vocabulario o la gramática. De igual modo, esto debe ser trasladado a la evaluación:

1. Se hace necesario objetivizar la evaluación de la expresión oral con el diseño de descriptores que midan el progreso de los alumnos en cada uno de los principales bloques de la pronunciación inglesa (fonemas aislados, fonemas en la cadena hablada, acento léxico, acento rítmico y entonación).
2. Es muy importante realizar al comienzo del curso un diagnóstico de los aprendices que sirva como guía para la inclusión y priorización de determinados contenidos sobre otros en el área del componente fonológico.
3. También es necesario hacer un mayor uso de contenidos suprasegmentales en la clase de inglés, por ser el área donde el castellano guarda una mayor distancia formal con el inglés y por su importancia definitiva en la comunicación. Además, si los contenidos de ritmo y entonación están bien explicitados en el Real Decreto, es coherente esperar que también lo estén en los criterios de evaluación, en los instrumentos de evaluación; y claro está, que también se trabajen de forma continuada e integrada también en la clase de inglés.

Por último, creemos que se deben tomar otra serie de medidas desde la administración y las editoriales:

Desde la administración educativa se debe fomentar la creación de módulos de formación en la enseñanza del componente de la pronunciación inglesa, puesto que los profesores de inglés necesitamos poseer no sólo buenos conocimientos teóricos del componente fonológico de la lengua inglesa, sino también de técnicas de enseñanza contextualizada, significativa y comunicativa de este componente en el aula, sobretodo en lo referente al área de mayor dificultad, los aspectos suprasegmentales del inglés.

Las editoriales de manuales de inglés para B1 deben tomar la iniciativa e incluir contenidos y actividades de ritmo y entonación en cada una de las unidades de sus textos de una forma integrada.

Notas

i El nivel B1 representa el nivel umbral o nivel intermedio dentro de los seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) establecidos por el Marco Europeo de Referencia.

ii El "Threshold Level" o "Nivel Umbral" fue un innovador proyecto creado para investigar la viabilidad de un sistema de créditos que sirviese para garantizar unos mínimos de calidad dentro de la enseñanza de idiomas en s adultos. Sus principios y objetivos fueron la base sobre la que más tarde se diseñaron los libros de texto del método comunicativo.

iii El Marco Europeo de Referencia es un nuevo programa para la enseñanza de idiomas que ha sido auspiciado por el Consejo de Europa con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas, y de promover la homologación y estandarización de todos los niveles y títulos de idiomas que se imparten o expiden en Europa. Con este programa también se pretende dotar al estudiante adulto de los medios para que pueda autoevaluar y monitorizar su aprendizaje de idiomas en un contexto de aprendizaje continuo. El Marco Europeo de Referencia establece 6 niveles para el aprendizaje/enseñanza de cualquier idioma: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Para la evaluación de cada uno de estos niveles, se establecen 5 bloques o destrezas, siendo una de ellas toda una novedad, la destreza "conversación".

Bibliografía general:

- Brazil, D., 1997: *The Communicative Value of Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D. Coulhart, M. y Johns, C., 1980: *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Cutler, A., 1990: "Exploiting Prosodic Possibilities in Speech Segmentation". En Altman, G.T.M. *Cognitive Models in Speech Processing*. Cambridge: Mass.
- Cutler, A. y Carter, D.M., 1987: "The predominance of Strong Initial Syllables in the English Vocabulary". *Computer Speech and Language*, 2: 133-142.
- Ellis, G., 1993: "Second Language Acquisition and the Structural Syllabus". *TESOL Quarterly*, 27: 91-113.
- Field, J., 1997: "Promoting Perception: The Role of Phonetics in diagnosing and Rectifying Breakdowns of Understanding". En *Speak Out: IATEFL Newsletter*. Issue N° 20. Summer 1997, pp. 44-52.
- Firth, S., 1992a: "Pronunciation Syllabus Design: A Question of Focus". En Avery P. y S. Ehrlich (Eds.), *Teaching American English pronunciation (173-182)* Oxford: O.U.P.
- Gilbert, J., 1993: *Clear Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gimson, A.C., 1985: *A Practical Course of English Pronunciation*. London: Edward Arnold Publishers.

- Gimson, A.C., 1989: *An Introduction to the Pronunciation of English*. London: Edward Arnold.
- Grosjean, F. y Gee, JUL., 1987: "Prosodic Structure and Spoken Word Recognition". *Cognition*, 25: 135-155.
- Gutiérrez, F., 1995: *La Función Demarcativa de la Entonación en Inglés, Castellano y Catalán*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Gutiérrez, F. et al., 2001: "En Torno al Debilitamiento Vocálico del Inglés: Errores de Alumnos Avanzados de ILE cuya Primera Lengua es el Español". En Moreno, A. y Colwel, V. (Eds). *Perspectivas Recientes sobre el Discurso*. Universidad de León.
- Kenworthy, J., 1987: *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman.
- Lennenberg, E., 1967: *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Morley, J., 1979: *Improving Spoken English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Naiman, N., 1992: "A communicative Approach to Pronunciation Teaching". En Avery P. y Ehrlich, S. (Eds.). *Teaching English American Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press., pp. 163-169.
- O'Connor, J.D., 1980: *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, M.C., 1996: *Phonology in English Language Teaching*. London: Longman.
- Roach, P., 1991: *English Phonetics and Phonology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scovel, T., 1969: "Foreign Accent: Language Acquisition and Cerebral Dominance". *Language Learning*, 19, 245-254.
- Stockwell, R.P. y Bowen, D., 1965: *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Ek, J.A., 1990: *The Threshold Level for Modern Languages Revisited*. Londres: Longman.

Bibliografía sobre práctica comunicativa, contextualizada e interactiva de pronunciación inglesa:

- Bowler, B. y Cunningham, S., 1992: *The New Headway Intermediate Pronunciation Course. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Bowler, B. y Parminter, S., 1994: *The New Headway Pronunciation Course. Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Bradford, B., 1988a: *Intonation in Context. Intonation Practice for Upper-intermediate and Advanced Learners of English. Teacher's Book*. Cambridge: C.U.P.
- Cunningham, S. y Bowler, B., 1999: *The New Headway Pronunciation Course. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Cunningham, S. y Moor, P., 1996: *Headway Elementary Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Graham, C., 1978: *Jazz chants*. Oxford: O.U.P.
- Hancock, M., 1995: *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haycraft, B., 1994a: *English Aloud I*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- Haycraft, B., 1994b: *English Aloud II*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- Hewings, M., 1993a: *Pronunciation Tasks. Student's Book*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- Kenworthy, J., 1987: *Teaching English Pronunciation*. Harlow: Longman.
- Krashen, S., 1973 Lateralization, Language Learning, and the Critical Period: Some New Evidence. *Language Learning*, 23, pp. 63-74.
- Maley, A. y Duff, A. 1982: *Drama Techniques in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortimer, C., 1985: *Elements of Pronunciation. Intensive Practice for Intermediate and More Advanced Students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogertson, P. y Gilbert, J. B., 1990a: *Speaking Clearly*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, L., 1993: *Pronunciation in Action*. Trowbridge: Prentice Hall International.
- Thompson, I., 1998: *Intonation Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Vaughan-Rees, M., 1992a: *Rhymes and Rhythm*. London: MacMillan.

Bibliografía sobre contenidos teóricos y práctica mecánica:

- Dale, P. y Poms, L., 1985a: *English Pronunciation for Spanish Speakers. Vowels*. London: Prentice Hall.
- Dale, P. y Poms, L., 1985b: *English Pronunciation for Spanish Speakers. Consonants*. London: Prentice Hall.
- Kelly, G., 2000: *How to Teach Pronunciation*. Harlow (Essex): Pearson Education Limited.
- Monroy, R. y Cases de Lara, M., 1989: *La Pronunciación Inglesa Simplificada. Los Fonemas*. Madrid: SGEL.
- Monroy, R., 1992^a: *La pronunciación simplificada del inglés. Acento léxico*. Madrid: SGEL
- Monroy, R. y Gutiérrez, F., 1993: *La Pronunciación Inglesa Simplificada. El Ritmo Inglés*. Madrid: SGEL.
- Monroy, R. y Gutiérrez, F., 1994: *La Pronunciación Inglesa Simplificada. Entonación*. Madrid: SGEL.
- Monroy, R. y López, R., 1989: *La Pronunciación Inglesa Simplificada. Fonemas en Cadena*. Madrid: SGEL.
- Mott, B., 1991: *A Course in Phonetics and Phonology for Spanish Learners of English*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- O'Connor, J. D. y Fletcher, C., 1989: *Sounds English*. Harlow: Longman.
- O'Connor, J.D., 1980: *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Benedito, F., 2001: *Manual de Pronunciación Inglesa Comparada con la Española: Intermedio-alto*. Granada: Comares.
- Tench, P., 1981: *Pronunciation Skills*. London: Macmillan.
- Trim, J., 1992: *English Pronunciation Illustrated*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Underhill, A., 1994: *Sound Foundations*. Oxford: MacMillan Heinemann.

Apéndice 1:

HOJA DE CORRECCIÓN DE LA PRUEBA DE PRONUNCIACIÓN

Nombre:.....
 Grupo:..... Fecha:.....

THROUGHOUT THE TEST, MARK ONLY THE CORRECT ANSWERS:

PARTE I

it \ɪ\		eat \i:\		bag \g\		back \k\	
cat \&\		cart \a:\		bad \d\		bat \t\	
cap \&\		cup \ʌ\		sin \n\		sing \ŋ\	
spot \ɒ\		sport \ɔ:\		thing \ŋ\		think \ŋk\	
full \u\		fool \u:\		rise \z\		rice \s\	
bed \e\		bird \ɜ:\		she \ʃ\		sea \s\	
workman \@		workmen \@		jet \dʒ\		yet \j\	
now \aʊ\		know \@ʊ\		nation \ʃ\		occasion \z\	
kite \aɪ\		coat \@ʊ\		day \d\		they \ð\	
toy \ɔɪ\		tour \ʊ@		thin \T\		this \ð\	
hair \e@		hear \I@		wood \w\		good \g\	
rail \eɪ\		real \I@		vet \v\		bet \b\	
player \eɪ@		royal \ɔɪ@		sip \s\		slip \s\	
hour \aʊ@		higher \aɪ@		long \ɒ\		wrong \r\	
slower \@ʊ@		shower \aʊ@		ear \- \		hear \h\	

PARTE II

journalist		successful		generous		vegetable	
expensive		conversation		familiar		favourite	
adventure		vocabulary		dessert		secretary	
complete		describe		decide		biscuit	
downstairs		newspaper		handbag		address	

PARTE III

1 2 3 4
Bill: /John, Are you /going to the/shops /now?/

5 6 7
John: /* Can I/ buy you/ something?/

8 9 10 11 12
Bill: /*Can you/ bring me a/ pound of/ carrots, a/ kilo of

13 14 15
po/tatoes and a/ carton of/ milk , please?/

16 17 18 19
John: /certainly./ *you can/ give me the/ money when

20 21
I/ bring you the/ things./

CURSOS ESPECIALES LITERATURA NORTEAMERICANA Y APRENDER A APRENDER INGLÉS

Jesús Ángel GONZÁLEZ LÓPEZ
Carmen SANTOS MALDONADO
(EOI Santander)

En esta ponencia vamos a presentar dos ejemplos concretos de cursos especiales, diferentes al ritmo habitual de 1º a 5º: el primero es un curso monográfico de Introducción a la Cultura y Literatura Norteamericana y el segundo un curso-taller de Aprender a Aprender Inglés. Ambos se han desarrollado en la EOI de Santander.

1. INTRODUCCIÓN A LA CULTURA Y LITERATURA NORTEAMERICANA (Jesús Ángel González)

Se trata de un curso impartido por el autor durante 4 años (desde el curso 2000-2001 hasta el curso 2003-2004) y siete ediciones (en el último año compartió cartel con un curso de cine y literatura). Es un curso cuatrimestral de 50 horas de duración (dos sesiones semanales de 2 horas cada una) que forma parte de la programación general de cursos monográficos de la EOI de Santander, compuesta por un número variable de cursos, aproximadamente entre 6 y 10 según el año. Está dirigido a alumnos con un nivel alto de inglés (4º ó 5º aprobado) interesados en hablar, leer, escuchar y conocer más sobre la cultura y la literatura norteamericana.

Desde un principio, tuve muy claro que no podía perder de vista el **entorno** en el que estaba: una Escuela Oficial de Idiomas, no una Facultad de Filología, lo cual podía tener la desventaja de la falta de conocimientos ‘técnicos’, filológicos, por parte de los alumnos, pero también dos grandes ventajas: la ausencia de presión para aprobar una asignatura de la carrera y el elevado conocimiento de inglés de los alumnos. Ambos hechos me permitían centrarme en los procesos de lectura de libros y conversación sobre los mismos como un proceso lúdico, es decir, en tratar la literatura como objeto de placer. Del mismo modo, tenía claro que el curso debía compaginar objetivos de conocimiento literario con objetivos culturales y objetivos eminentemente lingüísticos: la utilización del inglés a un nivel avanzado. Esto me permitía rellenar un hueco que nuestra oferta tradicional no cubre: el de los alumnos con 5º aprobado que desean seguir

utilizando el idioma. Siguiendo el mismo razonamiento, no podía perder de vista otro factor fundamental del grupo de estudiantes a los que me dirigía: alumnos que acuden a la escuela después de una jornada completa de estudio o trabajo, difícilmente receptivos a un curso con excesiva carga teórica.

Así las cosas, en cuanto a la selección de **contenidos**, en el apartado **literario**, y dado el carácter introductorio, lúdico y divulgativo del curso, el énfasis debía ponerse en el siglo XX y en la ficción, de modo que, como se puede comprobar en el programa que se incluye en el Apéndice 1, se dedica una sesión al modernismo y cuatro a la ficción contemporánea (Jewish Fiction, Southern Fiction, African-American Literature, New Realists, Post-Modernism), frente a sólo tres sesiones para todo el período anterior al siglo XX, una sesión más para la poesía y otra para el teatro. En cuanto a los **contenidos culturales**, en un principio suponían menos de la mitad del curso, pero, ante el buen resultado obtenido, han ido adquiriendo cada vez más protagonismo. Así, en la última edición del curso ha habido dos sesiones dedicadas al cine, una a los cómics y otras varias dedicadas a la historia, la geografía, el inglés americano y a aspectos generales de la cultura y sociedad norteamericana, tales como el sueño americano, el ‘melting pot’, el diseño urbano y sus consecuencias, el racismo, la violencia, la educación, los medios de comunicación, el humor, la corrección política, la religión, la actitud ante el trabajo y el ocio o la política.

A la hora de combinar estos contenidos, un criterio fundamental ha sido el de que no se podían analizar los **textos literarios** sin que los hubieran leído todos los alumnos. Los textos elegidos son una novela (*The Great Gatsby*), una selección de poemas y relatos cortos (uno de Edgar Allan Poe, otro de Jack London y otro de Flannery O’Connor), y otra novela sobre la que los alumnos deben realizar una presentación (*The Scarlet Letter* de Nathaniel Hawthorne, *Huckleberry Finn* de Mark Twain, *As I Lay Dying* de William Faulkner, *The Bluest Eye* de Toni Morrison o *Moon Palace* de Paul Auster). Las novelas se han elegido según los criterios de representatividad dentro de un período o movimiento, brevedad y calidad literaria.

Para **garantizar la lectura** por parte de los alumnos se han tomado tres medidas. En primer lugar, se destinan 10 horas de las 50 del curso a la lectura de textos y atención personal mediante entrevistas. En estas entrevistas, se resuelven dudas (con respecto a la primera novela y los textos breves) y se preparan las presentaciones (mediante la entrega de materiales y de indicaciones generales). Pero cada alumno sólo tiene que venir obligatoriamente una hora al centro, de modo que puede utilizar el resto

de las horas para la lectura. Estas 10 horas se certifican como **horas no presenciales**. En segundo lugar, se retrasan los contenidos literarios a la segunda parte del curso, para poder dar tiempo material a la lectura. Y, por último, se suministran unas fichas de lectura, de cumplimentación obligatoria, que sirven para orientar la discusión en el aula.

En este sentido, es muy importante destacar un aspecto fundamental de la **metodología** en cuanto al análisis de textos literarios. Siguiendo un método muy típico de la enseñanza de idiomas, se parte de la opinión individual para contrastarla en grupos pequeños y pasar finalmente a un debate en el que participa toda la clase. Este método de trabajo permite las intervenciones de todos los alumnos (en la primera fase), la maduración de las opiniones y unos resultados finales realmente fructíferos. Este mismo método se utiliza para las **lecturas** que tienen lugar **dentro del aula**. Aunque esta actividad no se puede utilizar demasiado, dada la ausencia de tiempo suficiente y la dificultad de encontrar textos apropiados (breves, pero lo suficientemente atractivos y ambiguos para motivar la discusión), con textos bien elegidos ha dado un resultado excelente. Un ejemplo es “Hills Like White Elephants”, de Ernest Hemingway: siguiendo la máxima del autor (que él denomina la ‘técnica del iceberg’) de contar la octava parte e implicar el resto, el trabajo de aula consiste en rescatar esos siete octavos restantes, que evidentemente nunca son iguales para todos los lectores, lo que facilita el intercambio de opiniones. En el caso de este relato, los enigmas son el tiempo y lugar donde transcurre la historia, las características de los personajes y el tema central del texto (que no voy a desvelar en esta ponencia para animar a su lectura). Otro buen ejemplo es “Subtotals”, un texto bastante desconocido de Gregory Burnham que he utilizado con mucho éxito para ilustrar el tema del post-modernismo. En cuanto a los poemas, han dado muy buen resultado los de Robert Frost, de engañosa simplicidad, y los de Emily Dickinson, con sus sugerentes contrastes imposibles. Pero incluso la profundidad metafísica de Wallace Stevens y sus “Thirteen Ways of Looking at a Blackbird” puede funcionar perfectamente si se prescinde de dogmatismos y se deja a cada alumno elegir uno de los trece micropoemas y dar una interpretación personal. En general, creo que la mejor enseñanza que he extraído de estos años de trabajo es que, siguiendo el ejemplo de la novela de detectives, hay que buscar textos accesibles, pero ambiguos, es decir, textos que planteen enigmas intelectuales lo suficientemente interesantes como para posibilitar el intercambio de opiniones. Si se dan estas condiciones, los debates en el aula son realmente enriquecedores, tanto a nivel intelectual como lingüístico.

Siguiendo con la metodología, y teniendo en cuenta el carácter no especialista del alumnado, he intentado siempre **combinar textos escritos, audiovisuales y cómics** para ilustrar determinados aspectos de la historia de la literatura norteamericana. Por ejemplo, para ilustrar el tema del post-modernismo, se utiliza el texto de “Subtotals” mencionado anteriormente, junto a la presentación de la novela *Moon Palace* y el visionado de un fragmento de *Pulp Fiction* (las hilarantes conversaciones entre los personajes de John Travolta y Samuel L. Jackson previas a la sangrienta matanza con la que comienza la película). O para presentar a Hemingway, después de la lectura de “Hills Like White Elephants”, se procede a visionar un programa de la BBC en el que el dicharachero reportero Michael Palin sigue los pasos de Hemingway por España, lo cual nos lleva inevitablemente a analizar la imagen de nuestro país creada por representaciones como las de Hemingway y Palin. O ¿qué mejor modo de ilustrar el tema del ‘melting pot’ que un programa de *Northern Exposure (Doctor en Alaska)* en el que, junto a la descripción de un festival nativo-americano, al bueno de Maurice le aparece un hijo coreano? ¿Y ofrecer visiones tan dispares sobre el sueño americano y sus pesadillas cotidianas como *The Great Gatsby*, *American Beauty*, *Blue Velvet* o *Bowling for Columbine*? Precisamente, una de las enseñanzas que se pueden extraer del estudio de la literatura y la cultura norteamericana, como señala Carlos Fuentes, es que los mayores críticos de la sociedad norteamericana están dentro del propio país:

“El país del optimismo de fundación, la única nación que inscribe el derecho a la felicidad en su Constitución, los USA del ‘sueño americano’, iban acompañados desde el principio por la pesadilla americana, la literatura crítica nugatoria de la ‘inocencia’, proclamada mil veces y perdida otras tantas” (*El País*, *Babelia*, 2 Marzo 2002, p. 24)

Y esto es fácil de comprobar si analizamos a autores como Hawthorne, Poe, Steinbeck, West, Faulkner, Baldwin o, salvando las distancias, Billy Wilder, David Lynch o Michael Moore.

En cuanto a **los cómics y el cine**, el planteamiento utilizado ha sido que la cultura popular nos ofrece, además de ejemplos contemporáneos de uso lingüístico, un excelente espejo crítico de la sociedad a la que se dirige. Si a esto unimos la posibilidad de encontrar en ambos medios obras de excelente calidad, creo que su inclusión en un curso de estas características está plenamente justificada. En el terreno del cine, el énfasis se pone en dos géneros que vienen a representar la cara y la cruz del sueño americano: el ‘western’ y el cine negro. El ‘western’ se analiza mediante extractos de un clásico como *Stagecoach* y sus evoluciones manieristas en *The Man Who Shot Liberty*

Valance y *The Searchers*. El cine negro, mediante el visionado completo de *The Killers* (de Robert Siodmak), que nos permite tratar además el tema del cine y la literatura al compararlo con su antecedente literario: el relato de Hemingway en el que se basa. En cuanto a los cómics, se utilizan de modo monográfico en una sesión y de manera transversal para ilustrar diversos aspectos de la sociedad norteamericana. Algo similar se puede decir en cuanto a la **televisión y la prensa**. Si un programa de *E.R. (Urgencias)* situado en el *Deep South* nos sirve para hablar del contraste Norte/Sur dentro del tema de la geografía, un episodio de *The Flintstones* (los *Picapietra*) puede ser un modo excelente de ilustrar el tema de la disposición urbana y el contraste entre el centro y las zonas residenciales; y nada mejor que una entrevista de Oprah Winfrey a George W. Bush en plena campaña electoral para apreciar las peculiaridades de la política norteamericana vista desde dentro del país. Pero además de esta utilización transversal, se dedica una sesión a analizar la televisión norteamericana en el contexto general de los medios de comunicación. Y se ponen ejemplos tanto de lo peor y más chabacano (fragmentos de *The Jerry Springer Show*) como de lo mejor (*Sesame Street*, *Northern Exposure*).

El resultado de esta combinación de contenidos y de la metodología utilizada ha sido un total de 197 solicitudes a lo largo de 4 años, con un total de 127 matrículas (18 de media por curso cuatrimestral, 36 por año) y 91 certificados (que reflejan la asistencia como mínimo al 85 % de las sesiones). Un factor muy importante para explicar el éxito de la oferta ha sido la **colaboración con el Centro de Profesores** en las cinco últimas ediciones. Esta colaboración se plasmó en el acuerdo para ceder un cupo de matrícula (de aproximadamente la mitad de las plazas) al Ciefp, de modo que los profesores interesados se pudieran beneficiar de las condiciones de matrícula y certificación de los Ciefps. Las valoraciones de los alumnos han sido unánimemente positivas y han supuesto un factor muy importante para decidir ofertar en el último año un curso sobre cine y literatura, que ha seguido la estela del curso aquí descrito y que ha tenido resultados igualmente positivos. En definitiva, y pese a que a nadie se le escapa la cantidad de trabajo necesaria para ponerla en marcha, se trata de una experiencia muy gratificante desde el punto de vista profesional que puedo recomendar a todos los profesores interesados.

2. CURSO-TALLER DE *APRENDER A APRENDER INGLÉS*

(Carmen Santos Maldonado)

El principio de *aprender a aprender* forma parte de la filosofía educativa que subyace en documentos y proyectos fundamentales recientemente promovidos por el Consejo de Europa, tales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001; MCER para abreviar), el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), Dialang, etc. La extraordinaria relevancia que todos estos proyectos tienen para las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOIs) ya ha sido puesta de manifiesto en numerosas ocasiones, y sin duda lo será nuevamente en este IV Congreso Nacional. El curso-taller sobre *Aprender a Aprender Inglés* que se describe a continuación debe verse en el contexto de un aprendizaje de idiomas más autónomo y responsable, alentado precisamente por la publicación del MCER.

El alumnado de las EOIs es idóneo para trabajar la filosofía de *aprender a aprender*, porque en general se trata de estudiantes adultos, que acuden a clase libremente y bastante motivados para aprender, con perfiles muy diversos de edad, profesión, objetivos de aprendizaje, experiencia lingüística, formación educativa y profesional, y situación laboral y personal. Para el profesor esta diversidad supone un gran reto, pero a la vez proporciona un gran repertorio de maneras distintas de enfrentarse con la tarea de aprender idiomas. Muchos alumnos vienen huyendo de la ‘típica clase de inglés de gramática’, y son receptivos a todo lo que sea un enfoque diferente. Por otro lado, al trabajar con clases grandes, la implicación de los alumnos es fundamental para obtener una mayor rentabilización del tiempo y adecuación de los recursos.

Cuando un profesor quiere ayudar a sus alumnos a *aprender a aprender*, lo que busca es que sean capaces de ‘elevarse’ por encima de la tarea misma de aprender inglés, para que puedan ver el proceso de aprendizaje ‘por dentro’. En el MCER se explica que *la capacidad de aprender tiene varios componentes, como por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis* (p. 104). Hay básicamente dos enfoques distintos a la hora de ayudar a nuestros alumnos a *aprender a aprender*, y no son excluyentes:

- De forma integrada en la gestión y actividades de clase. Son nuestras actividades de siempre en las que poco a poco introduciremos elementos de reflexión sobre las tareas mismas, sobre su utilidad, sobre la actitud de los alumnos, etc.
- Con tareas específicamente diseñadas para fomentar la reflexión sobre el aprendizaje y la lengua de estudio, como por ejemplo, con actividades relacionadas con estilos y preferencias de aprendizaje, estrategias y actitudes lingüísticas, perfil de estudiante, motivación, destrezas y hábitos de estudio, uso del diccionario, recursos en internet, etc.

Es precisamente esta segunda opción la que adopta el curso-taller de *Aprender a Aprender Inglés*. La idea inicial de este curso surgió de un Grupo de Trabajo sobre *Las EOIs y el Aprendizaje Autónomo y Responsable sugerido en el MRE*, desarrollado durante el curso 2002-03 en la EOI de Santander. Es un curso de carácter totalmente experimental impartido únicamente en dos ediciones durante el presente curso académico (2004-05), en horario de tarde. Consta de doce sesiones de trabajo, de una hora semanal, para un grupo de 20 alumnos de 3º, 4º y 5º de inglés, que se imparten al margen de las clases normales, como ‘horas de refuerzo’ dentro del horario complementario de la profesora. Los alumnos asisten voluntariamente a estas clases, que para ellos son gratuitas (ver *póster divulgativo* en Apéndice 2). Al principio de cada cuatrimestre los alumnos de 3º, 4º y 5º de inglés que lo deseen pueden apuntarse para participar en el curso. Una vez cerrado el plazo de inscripción, las 20 plazas se adjudican por sorteo alfabético.

El taller se desarrolla enteramente en inglés y tiene dos objetivos primordiales. Se trata por un lado de ayudar a los alumnos a ser más conscientes de su proceso de aprendizaje de idiomas, y, por otro, de proporcionarles una oportunidad más de practicar el idioma en un contexto totalmente comunicativo, hablando de sí mismos como alumnos, y lejos del estudio formal de la lengua. El fin último es generar una mayor conciencia de los aspectos que entran en juego en el aprendizaje de idiomas, lo que a su vez generará una mayor responsabilidad y cooperación. Se produce en palabras de L. Dam (1995) un círculo virtuoso: una mayor conciencia de *cómo* se aprende facilita el *qué* se aprende, lo que a su vez estimula un mayor entendimiento de *cómo* se aprende.

Por lo que respecta a los **contenidos** del taller, éste se divide en dos mitades diferenciadas. Hay un primer bloque más claramente orientado hacia la reflexión del alumno como agente principal del proceso de aprendizaje, y un segundo bloque de técnicas específicas orientadas a mejorar el aprendizaje de aspectos concretos de la lengua.

El bloque sobre **el alumno como agente principal del proceso de aprendizaje** (seis primeras sesiones) pretende mostrar al alumno que el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje (y el único beneficiario) es él. El profesor puede facilitar el aprendizaje, inspirar entusiasmo por la lengua, seleccionar y secuenciar actividades apropiadas para su nivel, supervisar su trabajo, pero en última instancia, el que aprende (o no) es el alumno. Los temas que se trabajan en estas sesiones son los siguientes:

- Diferencias y similitudes entre aprender inglés y otros aprendizajes; y repaso de la biografía lingüística del alumno.
- Objetivos y planes de aprendizaje a corto y medio plazo; actitudes favorables y prejuicios del alumno hacia ‘lo inglés’, y hacia el uso de lenguas extranjeras.
- ¿En qué se diferencia un buen alumno de uno que no lo es? ¿Qué estrategias utiliza un buen estudiante de idiomas que hacen que su aprendizaje sea mejor y más eficaz? Y lo más importante, ¿qué podemos aprender los demás de sus técnicas y métodos de trabajo?
- Estilos y preferencias de aprendizaje del alumno: si le preocupa lo que otros puedan pensar de su inglés, si tiene que entender cada palabra del mensaje o le basta la idea general, su actitud frente a los errores y la corrección, tolerancia a la incertidumbre de no entender o no ser entendido, si prefiere aprender en solitario o en compañía de otras personas, si es más impulsivo que reflexivo en el uso de la lengua, etc.
- Inteligencia múltiple y aprendizaje: además de las tradicionales inteligencias matemática y verbal, las inteligencias corporal, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal influyen en la capacidad para aprender idiomas.

- La autoevaluación en el contexto de los seis niveles de competencia lingüística descritos en el MCER (A1 a C2): actividades de evaluación de lo que el alumno realmente sabe hacer en distintas destrezas y subdestrezas, con ayuda de la tabla de autoevaluación y los ‘can-do statements’ del Portfolio Europeo de las Lenguas.

La segunda mitad del curso tiene una orientación más práctica, aunque siempre manteniendo el elemento de mirada sobre el propio aprendizaje. Se trata de identificar **estrategias y actitudes, conductas concretas que puedan fomentar un aprendizaje más eficaz**. Abarca las seis últimas sesiones. En todo momento se busca que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje, tomando decisiones sobre lo que más le conviene, sin esperar que sea el profesor el que decida por él. En este bloque se trabajan temas como los siguientes:

- qué puede hacer el alumno para rentabilizar al máximo su tiempo en la clase de inglés;
- técnicas para identificar y recordar estructuras lingüísticas; elementos que intervienen en ‘saber’ una palabra o una expresión léxica;
- la importancia del estudio personal y cómo identificar el trabajo que a cada uno le resulta más productivo;
- ideas concretas para mejorar la pronunciación y utilidad de técnicas como ‘shadow reading’ para mejorar el acento y la comprensión oral;
- cómo aprovechar internet para aprender inglés;
- qué hacer y qué no hacer para mejorar el rendimiento en los exámenes de inglés.

Por lo que respecta a los **materiales** para las actividades de clase, aproximadamente la mitad de ellos han sido diseñados por la profesora específicamente para este curso. El resto es una selección de materiales obtenidos o adaptados de internet, y de libros sobre el tema de ‘aprender a aprender’, entre los que cabe destacar fundamentalmente dos: *Strategies for Success. A Practical Guide to Learning English*, de H. D. Brown (Longman, 2001) y *Helping Students to Learn. A Guide to Learner Autonomy*, de R. Lowes y F. Target (Richmond, 1998).

En cuanto a la **metodología** de trabajo, la profesora generalmente introduce el tema brevemente invitando también contribuciones de la clase. A continuación los alumnos trabajan individualmente en una tarea concreta, sobre la base de algún texto corto, pequeño cuestionario o problema que tienen que resolver (ver ejemplo de actividad en Apéndice 3). Después los alumnos trabajan en pequeños grupos poniendo en común sus impresiones o resultados para luego transmitirlos al resto de la clase, y concluir con un debate abierto a todos. Como ya se ha dicho anteriormente, en el curso intervienen alumnos de distintos niveles de lengua (tres cursos), pero esto de momento no ha sido un problema. Los alumnos hablan en grupos de tres o cuatro personas de nivel similar, y toda la clase trabaja sobre los mismos contenidos, textos, cuestionarios, etc.

La valoración del curso *Aprender a Aprender Inglés* en las dos ediciones desarrolladas hasta la fecha ha sido muy positiva. Los alumnos han respondido con mucho interés a las dos convocatorias, ya que se han inscrito más de cien alumnos para las 40 plazas disponibles. En sucesivas ediciones, la idea es ampliar el plan de trabajo a 15 sesiones para incluir en el programa más actividades relacionadas con el Portfolio. Quizá sea posible ofrecer el curso-taller también en horario de mañana para dar respuesta a la demanda que alumnos de esta franja horaria ya han manifestado. En todo caso, lo que se pretende con esta iniciativa es contribuir a una mayor difusión entre nuestros estudiantes de los principios de autonomía y responsabilidad, ayudándoles a desarrollar una actitud más crítica y responsable sobre su trabajo.

APÉNDICE 1: PLAN DE TRABAJO



**INTRODUCTION TO
NORTH AMERICAN LITERATURE AND CULTURE**
Jesús Ángel González
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS, SANTANDER



FIRST TERM 2002-2003

11-13 Feb	Introduction “Hills Like White Elephants” AMERICAN ENGLISH	AMERICAN ENGLISH AMERICAN HISTORY
18-20 Feb	AMERICAN HISTORY AMERICAN GEOGRAPHY	AMERICAN CULTURE I The American Dream and Crime Articles
25 Feb	AMERICAN CINEMA I Genres: western and noir Film and literature	
4-6 Mar	AMERICAN CINEMA II The Killers Watch First part of “The Killers”	AMERICAN CINEMA III Watch Second Part of “The Killers” Discuss adaptation
11-13 Mar	Reading and Counseling	Reading and Counseling
18-20 Mar	The Great Gatsby “Gatsby film extracts” AMERICAN COMICS	AMERICAN CULTURE II The Melting Pot Suburban Life
25-27 Mar	AMERICAN CULTURE III Family Life Articles	THE BEGINNING OF AMERICAN LITERATURE “Extracts” The Media I
1-3 April	Reading and Counseling INTERVIEWS	Reading and Counseling INTERVIEWS
8-10 April	ROMANTICISM “Poe’s short stories” The Scarlet Letter	Reading and Counseling INTERVIEWS
15 April	REALISM “To Build a Fire” Huckleberry Finn The Media II	EASTER
29 April	MODERNISM U.S.A. ‘s Extracts As I Lay Dying	
6-8 May	AMERICAN POETRY “Selected Poems” AMERICAN MUSIC	POPULAR FICTION AMERICAN THEATER Current events Articles
11-15 May	CONTEMPORARY FICTION JEWISH FICTION “The First Seven Years” American Education	AFRICAN-AMERICAN LIT The Bluest Eye (Political Correctness)
20-22 May	SOUTHERN FICTION “The Life You Save May Be Your Own” NEW REALISTS American Politics	POST-MODERNISM “Subtotals” Moon Palace

50 hours: 40 attendance (20 sessions),
10 personal work (Reading and Group Projects)

In Blue: Reading Assignments
In Red: Presentation Projects
In Green: In-Class Reading

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE SANTANDER**Aprender a Aprender Inglés
(en inglés)**

Si quieres trabajar sobre aspectos relacionados con el aprendizaje de idiomas, y en particular con tu aprendizaje de inglés, estas clases te interesan. Te ofrecemos un taller de 12 clases en inglés sobre *APRENDER A APRENDER*, donde vas a saber más cosas sobre...

- ✓ Cómo determinar tus necesidades y objetivos de aprendizaje
- ✓ Tu perfil como estudiante de idiomas
- ✓ Diferentes estilos y técnicas de aprendizaje
- ✓ Diferentes estrategias en el uso de una lengua extranjera
- ✓ Tus puntos fuertes y tus puntos débiles como estudiante
- ✓ Cómo abordar mejor cada destreza del idioma (hablar, escuchar, leer y escribir)
- ✓ Cómo organizar y mejorar tu estudio
- ✓ Cómo sacarle más partido al Aula de Autoaprendizaje
- ✓ Cómo aprovechar Internet para aprender inglés
- ✓ Cómo autoevaluarte mejor
- ✓ Qué es el Portfolio Europeo de las Lenguas
- ✓ Cómo afrontar los exámenes en mejores condiciones
- ✓ Cómo ser más autónomo en tu aprendizaje

CUÁNDO: Miércoles de 6-7 tarde	DURACIÓN: 12 clases: 23 feb/25 mayo 05
CUÁNTO: Nada, es GRATIS	DÓNDE: Aula 101 (entreplanta)
QUIÉN: Alumnos 3º, 4º ó 5º Inglés	PLAZAS: 20
IDIOMA: En INGLÉS	PROFESORA: CARMEN SANTOS

Si te interesa, apúntate hasta el viernes 18 de febrero en el primer piso en las hojas que hay a la derecha de la biblioteca. Las plazas se adjudicarán por sorteo.

Para más información, pregunta por Carmen en la Jefatura de Estudios (1ª planta) los lunes, martes, miércoles y viernes por la tarde y los jueves por la mañana.

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE SANTANDER

Learning to learn English

ENHANCING ENGLISH LEARNING TECHNIQUES

Look at the following aspect of language teaching and learning. Think of what things YOU and your TEACHER can do to make the most of the time, opportunities and effort dedicated to learning English. Here are some examples to get you started.

WORK IN THE CLASSROOM	
<u>What YOU can do</u>	<u>What TEACHER can do</u>
☐ I only speak English in class (no Spanish)	☐ T allows SS to check answers in pairs
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

MATERIAL TELEMÁTICO PARA EL AUTO-APRENDIZAJE DEL ALEMÁN

Anselmo Gómez Quintano (EOI Carabanchel)

Aunque la historia de lo que se denomina *Computer Assisted Language Learning* (CALL) es relativamente breve, se pueden demarcar 3 movimientos básicos. El principio de la historia de CALL se caracterizó por el **enfoque behaviorista** desarrollado en los años 50 e implantado en los años 60 y 70. A continuación, a finales de los años 70 se impuso el **enfoque comunicativo**, y finalmente, en los últimos años de la década de los 80 se introdujo lo que se puede denominar **CALL ecléctico**.

El enfoque behaviorista de CALL era parte de un concepto más amplio de instrucciones de ordenador que se basaba sobre todo en ejercicios tradicionales de repetición. El ordenador se consideraba un instructor mecánico que le permitía a los alumnos trabajar a su ritmo, que evaluaba los ejercicios y producía un *feedback* objetivo y adecuado.

El salto al CALL comunicativo exigía que los ejercicios se basaran más en el uso del lenguaje que en la forma. La gramática se debería enseñar implícitamente y no explícitamente como se había hecho hasta el momento. El software desarrollado en esta época se concentraba sobre todo en la reconstrucción de textos y en simulaciones.

Este avance, frente a una teoría demasiado formalista basada sobre todo en la gramática y la traducción, desembocó en un concepto más ecléctico de CALL (Warschauer 1996). Dicho enfoque está basado en el desarrollo de tareas, proyectos y contenidos más amplios. Se pretende sumergir al alumno en un contexto socio-lingüístico lo más auténtico posible. Este concepto ha supuesto la plena integración de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje de las lenguas.

Aunque en un principio se piense que es mejor, por más moderno, el enfoque ecléctico de los años 80 y 90, recientemente se han llevado a cabo varios estudios cuyos resultados demuestran que en este medio no se debe subestimar la ventaja que tienen los

ejercicios formales que se concentran en gramática, léxico, pronunciación, etc. Especialmente la publicación de Egbert y Jessup (1996) ha demostrado que los alumnos que trabajan con el método behaviorista tienen la impresión de progresar más que los grupos que han estado sometidos al método ecléctico. Aunque los ejercicios del tipo “tradicional” no son “auténticos” según el enfoque comunicativo, sino meramente formales, los alumnos los perciben como auténticos y afirman que tienen más oportunidades de producción que con los ejercicios de tipo ecléctico, y además aprecian los alumnos la ventaja añadida de poder controlar ellos mismos el entorno. Según Egbert y Jessup esto indica que el trabajo individual frente a la computadora - al crear responsabilidad en el alumno - impulsa la interacción, que ciertos alumnos tienden a evadir cuando trabajan en grupo.

1. EL MATERIAL TELEMÁTICO

La principal motivación para desarrollar material telemático para el aprendizaje del alemán era proporcionar a los alumnos una herramienta más, para que pudieran por sí mismos trabajar sobre aspectos en los que deseen profundizar de forma autónoma. Debido al tipo de alumnado que tenemos, muchos de ellos no pueden asistir regularmente a clase y se sienten, sobre todo en los cursos más bajos, perdidos si dejan de venir durante una semana. Para estos estudiantes es importante tener ejercicios con los cuales repasar el material que se ha dado en sus horas de ausencia.

Para que el alumno pueda dedicarle el máximo tiempo posible a los ejercicios en sí, la estructura de los mismos tiene que estar clara y debe ser fácilmente accesible para el mayor número de personas. Así era muy importante que se pudiera trabajar *offline* una vez que se hubiera visitado la página, sin tener que volver a conectarse a la red.

De esta forma la página tiene una estructura jerárquica que, a su vez, intenta ser sistemática y coherente a lo largo de todos los ejercicios incluidos en ella. La distribución del espacio es muy similar para todos los ejercicios, lo que hace que el acceso sea rápido y fácil a todos los niveles.

Las páginas inicial (fig. 1), de nivel y de ejercicios están divididas en 2 partes; la parte del epígrafe y el cuerpo de la página. La página inicial incluye el tema de la aplicación en el epígrafe y los niveles disponibles en el cuerpo.

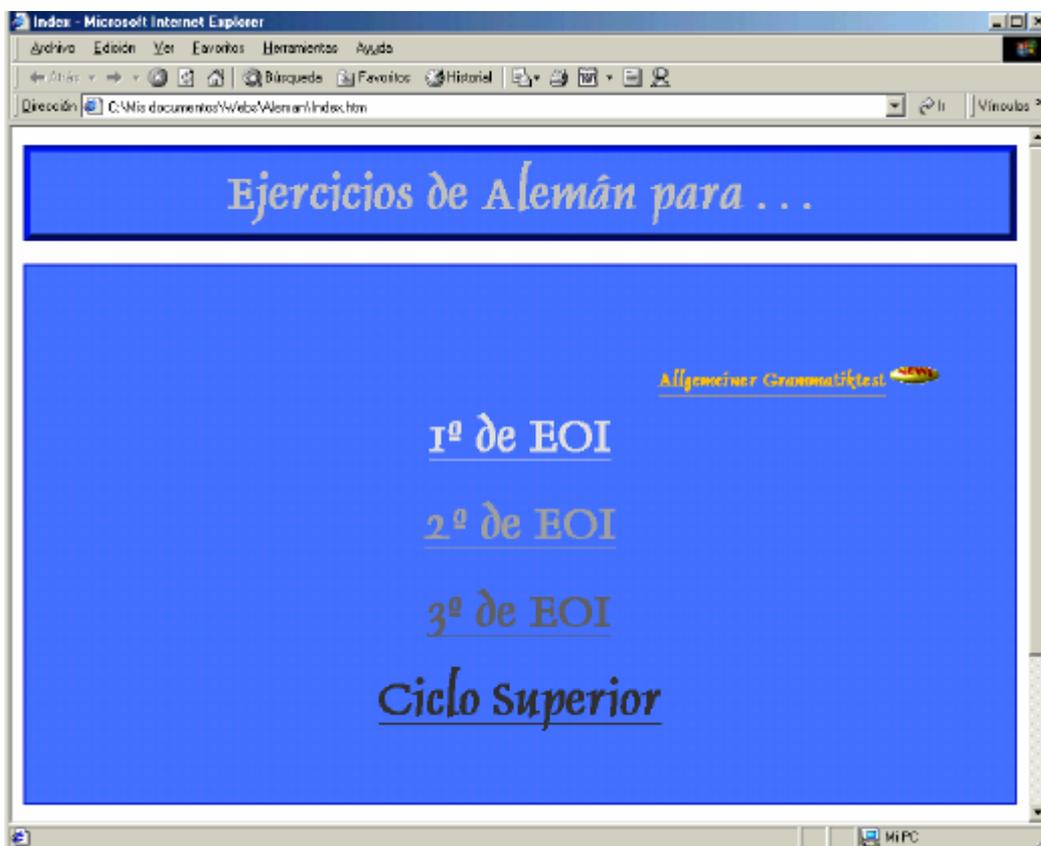


fig. 1: página inicial

En la página de nivel, el epígrafe indica el nivel en el que se encuentra el navegador mientras que el cuerpo presenta el tipo de ejercicios con los que se va a encontrar el alumno. Estos ejercicios están relacionados con un icono que sirve de vínculo y a la vez facilita la identificación a través de diferentes niveles. En la página de ejercicios el epígrafe indica el tipo de ejercicio disponible con su correspondiente icono y en el cuerpo se encuentran los ejercicios a los que finalmente se accede.

Los dos últimos tipos de páginas descritos tienen en la esquina superior izquierda del cuerpo un icono para subir un nivel en la jerarquía de la página.

En cuanto a los ejercicios, se encuentran dos tipos de distribuciones, las distribuciones simples, que contienen solamente un ejercicio, y las complejas que

contienen un conjunto de ejercicios que generalmente van precedidos de explicaciones, bien sean de contenido gramatical, fonético, etc. Cuando se trata de un único ejercicio, éste incluye en el centro superior o inferior un vínculo para volver al menú de ejercicios.

Si hay varios ejercicios para un tema, la pantalla está dividida verticalmente, reservando un amplio espacio para los ejercicios y las explicaciones formales a la derecha y un espacio menor a la izquierda, a modo de margen, que contiene los vínculos a los diferentes ejercicios y explicaciones (fig. 2).

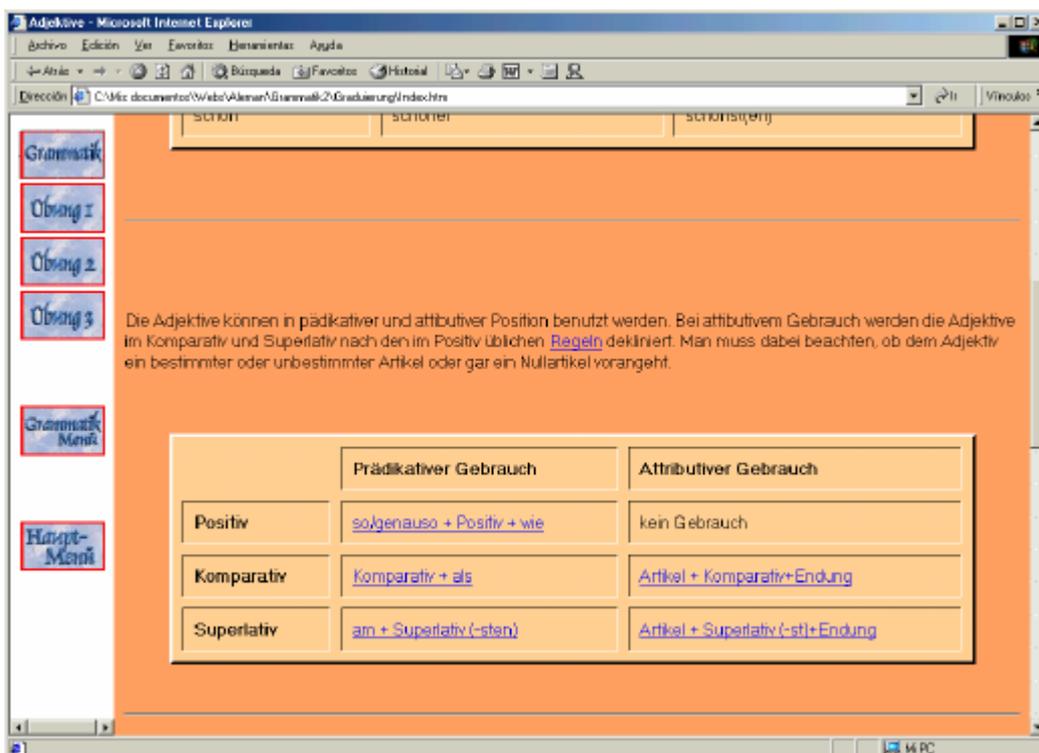


fig. 2: página de ejercicios

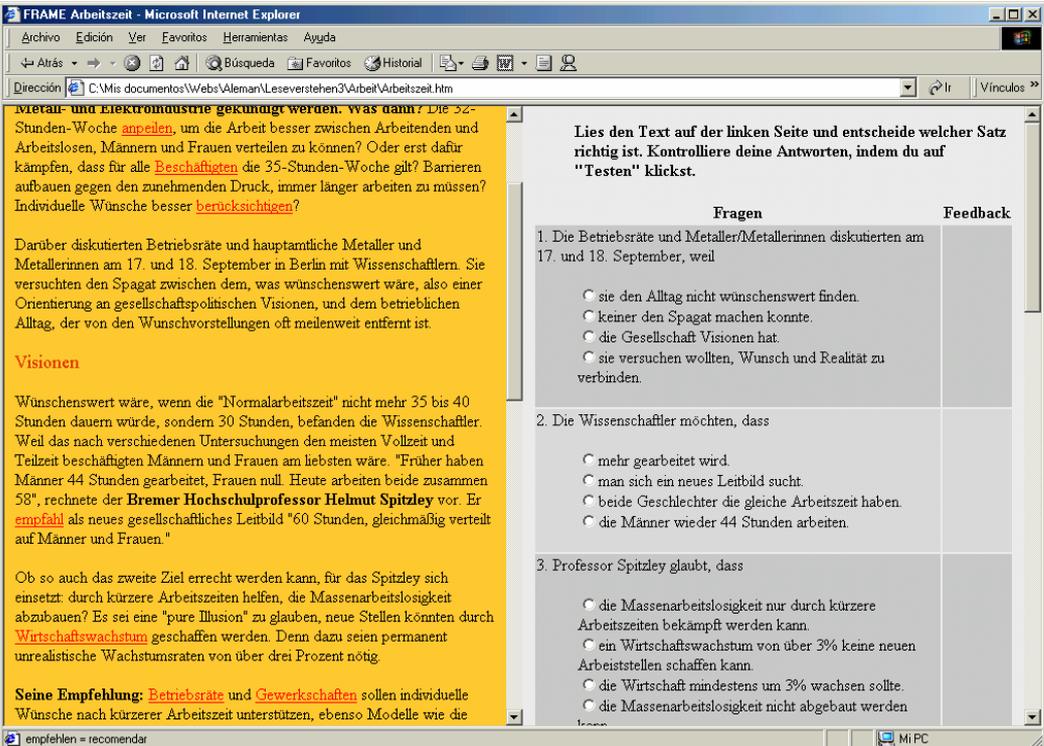
Las explicaciones de la gramática se ajustan al nivel a través del cual se accede, pero también contienen vínculos tanto para profundizar sobre un tema como para recordar temas relacionados. Generalmente hay un mínimo de tres ejercicios por cada unidad, cuyo nivel de dificultad aumenta conforme se va avanzando. Para facilitar la identificación de los contenidos se ha vinculado cada tema a un color.

2. TIPO DE EJERCICIOS

- Elección múltiple (tipo test)
- Rellenar huecos
- Arrastrar y soltar (drag-and-drop)
- Ejercicios aleatorios

2.1. Elección múltiple

Se han diseñado de varios tipos. Aquellos en los que la elección se hace entre dos posibilidades (generalmente las opciones de “correcto” y “falso”) y aquellos en los que se hace entre más de dos posibilidades (normalmente entre 3 y 6 opciones a elegir). Dentro de este último tipo existe el modelo tradicional, en el cual sólo una de todas las opciones es correcta (fig. 3); y otro modelo menos convencional, en el que la respuesta correcta consiste en señalar a la vez varias de las opciones.



The screenshot shows a web browser window with a multiple-choice exercise. The left pane contains text about working hours and a feedback section. The right pane contains three questions with radio button options.

Left Pane Text:

metaller- und elektroindustrie gekündigt werden. was damit? Die 32-Stunden-Woche **anpeilen**, um die Arbeit besser zwischen Arbeitenden und Arbeitslosen, Männern und Frauen verteilen zu können? Oder erst dafür kämpfen, dass für alle **Beschäftigten** die 35-Stunden-Woche gilt? Barrieren aufbauen gegen den zunehmenden Druck, immer länger arbeiten zu müssen? Individuelle Wünsche besser **berücksichtigen**?

Darüber diskutierten Betriebsräte und hauptamtliche Metaller und Metallerinnen am 17. und 18. September in Berlin mit Wissenschaftlern. Sie versuchten den Spagat zwischen dem, was wünschenswert wäre, also einer Orientierung an gesellschaftspolitischen Visionen, und dem betrieblichen Alltag, der von den Wunschvorstellungen oft meilenweit entfernt ist.

Visionen

Wünschenswert wäre, wenn die "Normalarbeitszeit" nicht mehr 35 bis 40 Stunden dauern würde, sondern 30 Stunden, befanden die Wissenschaftler. Weil das nach verschiedenen Untersuchungen den meisten Vollzeit und Teilzeit beschäftigten Männern und Frauen am liebsten wäre. "Früher haben Männer 44 Stunden gearbeitet, Frauen null. Heute arbeiten beide zusammen 58", rechnete der Bremer Hochschulprofessor Helmut Spitzley vor. Er **empfahl** als neues gesellschaftliches Leitbild "60 Stunden, gleichmäßig verteilt auf Männer und Frauen."

Ob so auch das zweite Ziel erreicht werden kann, für das Spitzley sich einsetzt: durch kürzere Arbeitszeiten helfen, die Massenarbeitslosigkeit abzubauen? Es sei eine "pure Illusion" zu glauben, neue Stellen könnten durch **Wirtschaftswachstum** geschaffen werden. Denn dazu seien permanent unrealistische Wachstumsraten von über drei Prozent nötig.

Seine Empfehlung: **Betriebsräte** und **Gewerkschaften** sollen individuelle Wünsche nach kürzerer Arbeitszeit unterstützen, ebenso Modelle wie die

Right Pane Text:

Lies den Text auf der linken Seite und entscheide welcher Satz richtig ist. Kontrolliere deine Antworten, indem du auf "Testen" klickst.

Fragen	Feedback
1. Die Betriebsräte und Metaller/Metallerinnen diskutierten am 17. und 18. September, weil	
<input type="radio"/> sie den Alltag nicht wünschenswert finden.	
<input type="radio"/> keiner den Spagat machen konnte.	
<input type="radio"/> die Gesellschaft Visionen hat.	
<input type="radio"/> sie versuchen wollten, Wunsch und Realität zu verbinden.	
2. Die Wissenschaftler möchten, dass	
<input type="radio"/> mehr gearbeitet wird.	
<input type="radio"/> man sich ein neues Leitbild sucht.	
<input type="radio"/> beide Geschlechter die gleiche Arbeitszeit haben.	
<input type="radio"/> die Männer wieder 44 Stunden arbeiten.	
3. Professor Spitzley glaubt, dass	
<input type="radio"/> die Massenarbeitslosigkeit nur durch kürzere Arbeitszeiten bekämpft werden kann.	
<input type="radio"/> ein Wirtschaftswachstum von über 3% keine neuen Arbeitsstellen schaffen kann.	
<input type="radio"/> die Wirtschaft mindestens um 3% wachsen sollte.	
<input type="radio"/> die Massenarbeitslosigkeit nicht abgebaut werden kann.	

fig. 3: ejercicio de elección múltiple con una opción correcta y explicaciones en la barra de estado

La elección correcta puntúa, pero la incorrecta no es penalizada. Aunque esto se podría cambiar fácilmente, el hecho de que una respuesta errónea reste puntos hace en muchos casos que el alumno no se aventure a contestar preguntas de las que no está seguro. Hay que tener en cuenta que esta inseguridad es la que se quiere eliminar mediante este tipo de ejercicios y, por tanto, se debe proporcionar al alumno un *feedback* lo más positivo posible.

Hay también algunos textos dentro de la comprensión lectora que son útiles para combinar tanto la elección múltiple donde sólo hay una respuesta correcta como la que ofrece varias posibilidades. En este caso el alumno debe prestar especial atención a las indicaciones del ejercicio.

Una gran ayuda para trabajar con los textos de comprensión lectora es la posibilidad de acceder de forma rápida a explicaciones sencillas o traducciones de vocabulario desconocido que aparecerán en la barra de estado al pasar el cursor por encima de la palabra (fig. 3). Así, al estar los textos adaptados al nivel a través del cual accede el alumno, éste no necesitará utilizar el diccionario.

2.2. Rellenar huecos

De la misma forma que los ejercicios de elección múltiple, los de rellenar huecos pueden aceptar también una sola respuesta o varias. Se trata de ejercicios en los que el alumno debe escribir la palabra correspondiente en el hueco (fig. 4). Estos ejercicios se suelen utilizar sobre todo para casos muy concretos en los que el tipo de ejercicio sólo admite un número fijo de respuestas correctas que puede evaluar la máquina de forma sencilla.

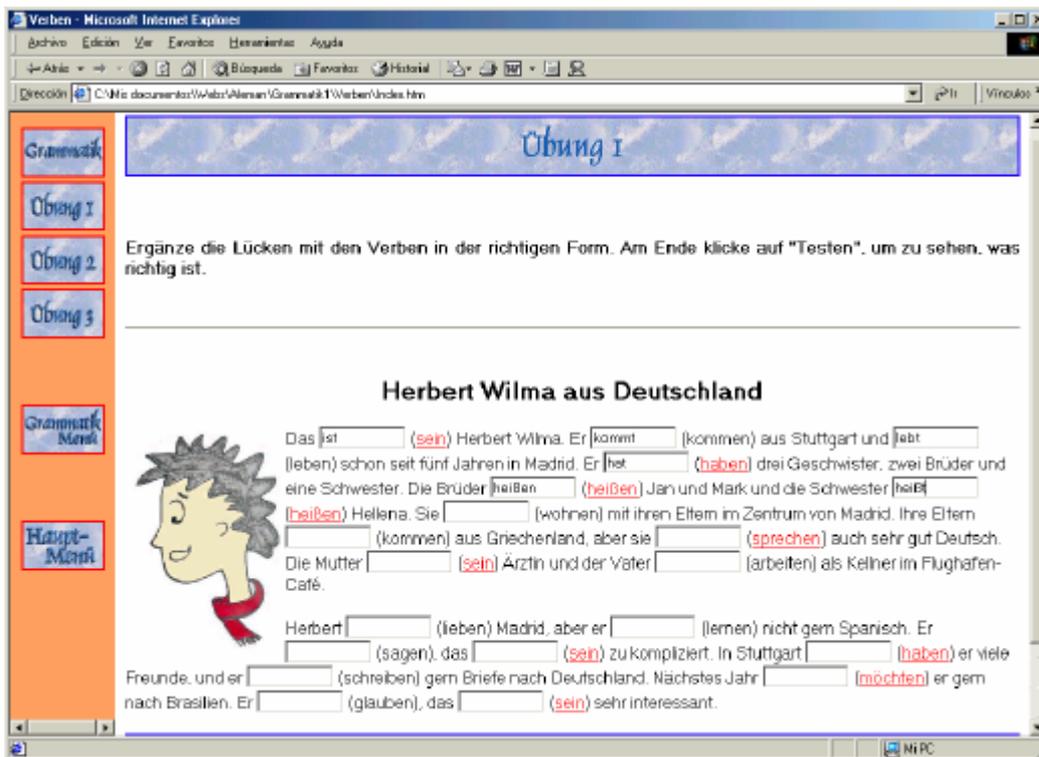


fig. 4: ejercicio de rellenar huecos con vínculos de ayuda

Muchos de los ejercicios aquí diseñados aceptan una palabra y, por ser sobre todo ejercicios de gramática, solamente reconocen una respuesta como correcta. No obstante, sobre todo para niveles avanzados, se han diseñado también actividades de reordenación y de transformación de oraciones, que naturalmente aceptan varias respuestas. Debido a la dificultad que conllevan estas tareas, en varios casos se ha optado por incluir vínculos que ayudan a solucionar el ejercicio.

2.3. Arrastrar y soltar (drag-and-drop)

Este tipo de ejercicios suele ser muy popular y se ofrece particularmente como una actividad nueva y típica en el ámbito telemático. Se trata de tener dos o más partes de un elemento, ya sea una expresión u oración, y de relacionar estas partes arrastrándolas a la posición correcta de la pantalla para soltarlas allí (fig. 5). Existe un amplio abanico de dificultad en este tipo de actividades que va desde ejercicios muy sencillos a aquellos de extremada complejidad. Además, aquí se permite la incorporación de imágenes, iconos, archivos de audio, etc.

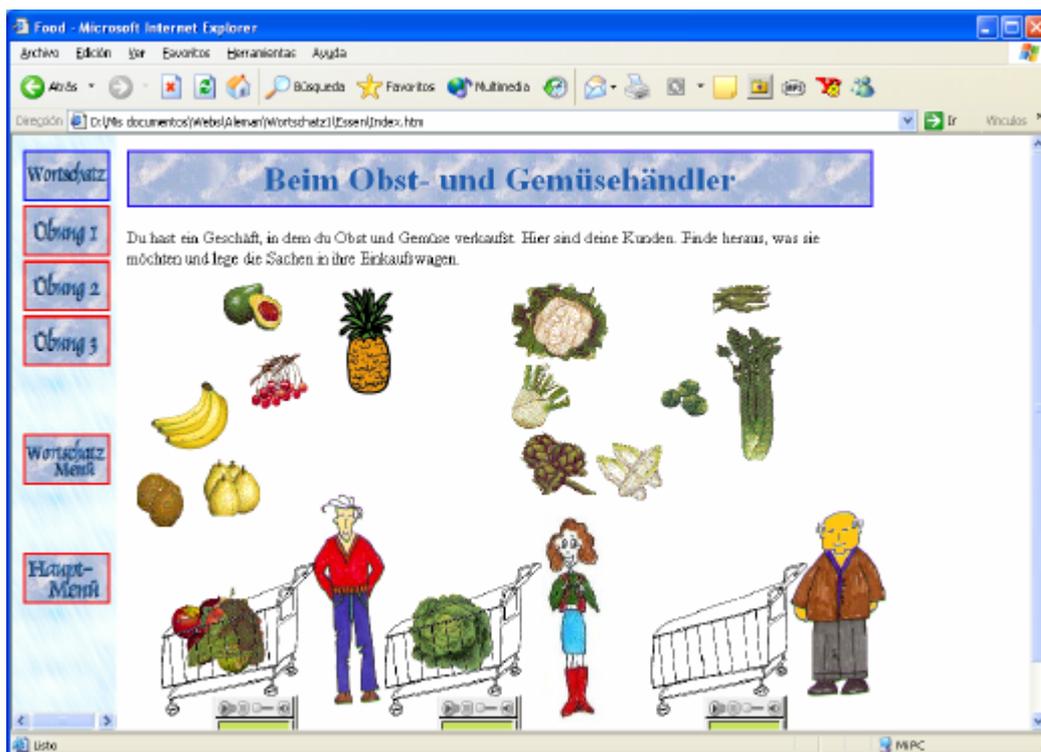


fig. 5: ejercicio de arrastra y soltar con audiciones

El programa de autor *HotPotatoes* incluye una aplicación con la que se pueden crear ejercicios básicos de arrastrar y soltar. De esta manera es muy fácil hacer ejercicios para reconstruir expresiones o reordenar oraciones.

2.4. Ejercicios aleatorios

En estas actividades el ordenador elige de forma aleatoria un ejemplo de una base de datos, y lo presenta en la pantalla. Estos ejercicios se pueden combinar con los anteriormente mencionados.

El modo aleatorio es un método que se puede utilizar sobre todo para los ejercicios de vocabulario (fig. 6) y en los tests iniciales o de nivel. Aquí ha sido utilizado tanto para estas pruebas como también para las pruebas de transformación en el ciclo superior.

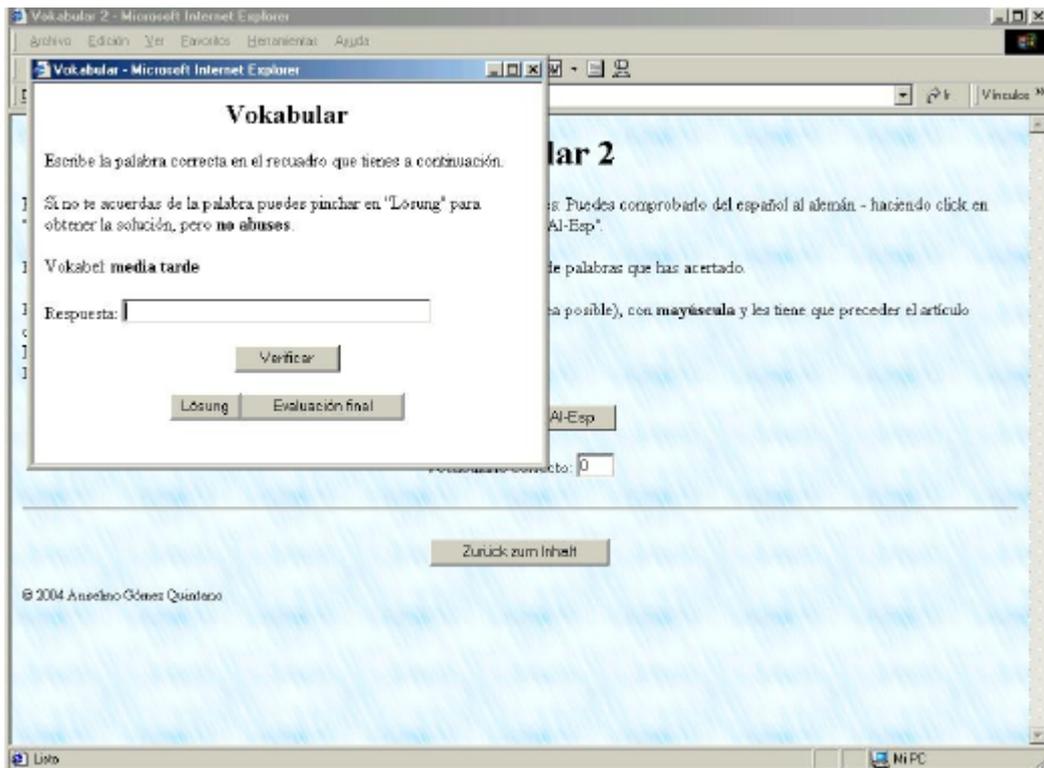


fig. 6: ejercicios de elección aleatoria

3. FEEDBACK

En cuanto al *feedback*, el material telemático nos brinda la oportunidad de evaluar el trabajo del alumno instantáneamente y presentar esta evaluación de forma significativa para el alumno.

En los diferentes ejercicios se ha utilizado un amplio abanico de formas de evaluar y dar *feedback* dependiendo de la tarea que debe realizar el alumno, siendo el más elemental el que simplemente indica al alumno si una opción que ha marcado es correcta o no. El resultado se presenta mediante iconos que permiten deducir si el ejercicio ha sido resuelto con acierto. Estos iconos pueden aparecer en diversos momentos: inmediatamente después de terminar cada ejemplo, al salir de un cuadro de texto (correspondiente a un hueco), o después de haber terminado el ejercicio completo y haber pinchado el botón de evaluación. En algunos casos se ha utilizado también un archivo de audio para indicar que el ejercicio se ha completado con éxito. En los

ejercicios de pronunciación, además del icono correspondiente aparece la opción que se ha oído de forma escrita (fig. 7).

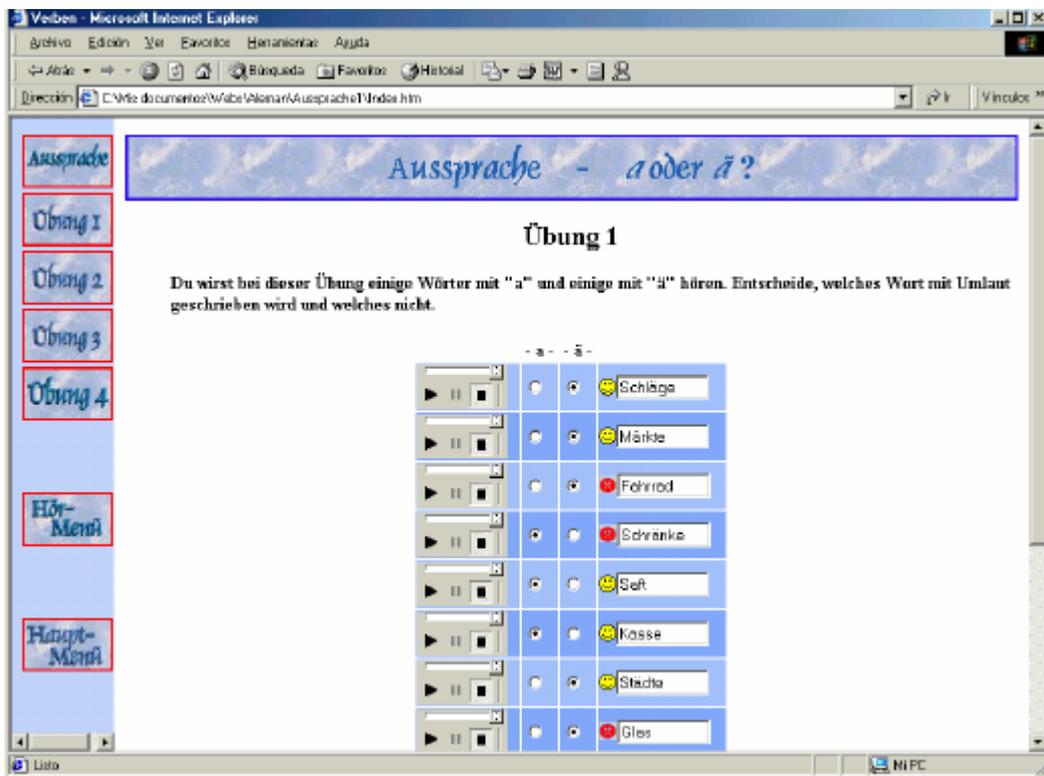


fig. 7: *feedback* en un ejercicio de pronunciación

Cuando se trata de completar escribiendo una palabra en el cuadro de texto, si esta palabra es incorrecta el programa la borrará automáticamente para, de esta forma, darle al alumno la opción de intentarlo de nuevo. Además, existe la posibilidad de ver las soluciones correctas en la parte inferior del ejercicio (fig. 8). En algunos casos las soluciones se dan inmediatamente después de haber completado el ejercicio, en otros el alumno debe realizar dos intentos antes de poder ver las respuestas.

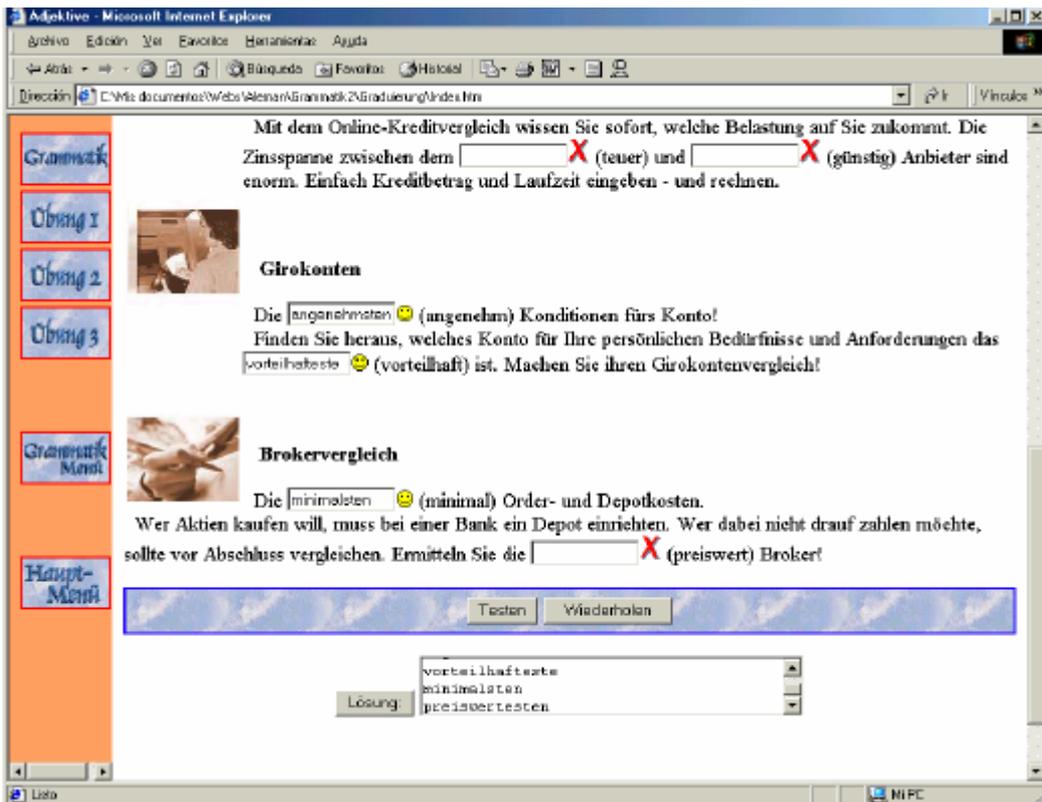


fig. 8: ejercicio con soluciones al final

Los ejercicios aleatorios que se hacen en una ventana emergente contienen un contador de aciertos y en los casos que se preste ayuda para resolver la actividad se contabilizará también el número de ayudas (fig. 9), aunque sin penalización. El alumno puede abandonar estos ejercicios cuando estime oportuno. La evaluación se hará con respecto al número de ítems que haya completado hasta ese momento. Un cuadro de diálogo le indicará el porcentaje de aciertos que ha obtenido.

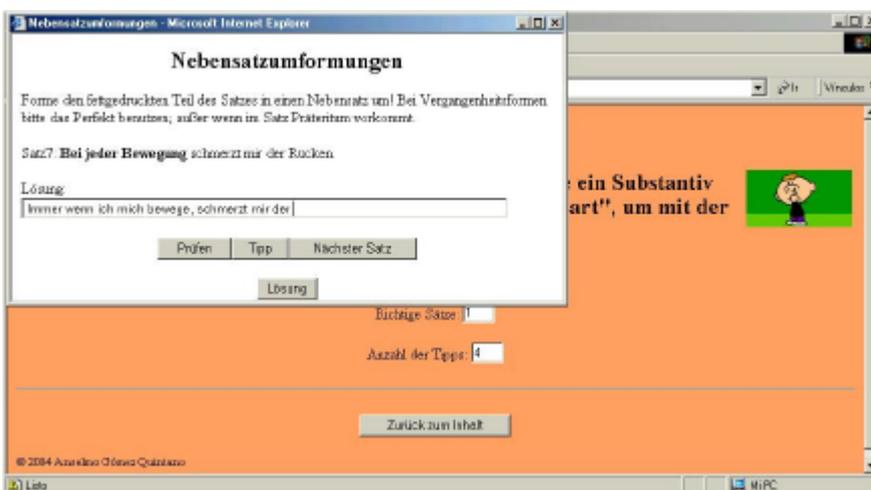


fig. 9: ejercicio con ventana emergente y contador de ayudas

Este tipo de feedback también se ha aplicado a muchos ejercicios de gramática. El cuadro de diálogo dirigirá al alumno a las pertinentes explicaciones de gramática en caso de que el resultado en la realización del ejercicio sea poco satisfactorio (fig. 10), es decir, con un porcentaje de aciertos inferior al mínimo deseado. Evidentemente, la cifra que estipula este porcentaje mínimo puede variar dependiendo de lo que se estime oportuno en cada caso.

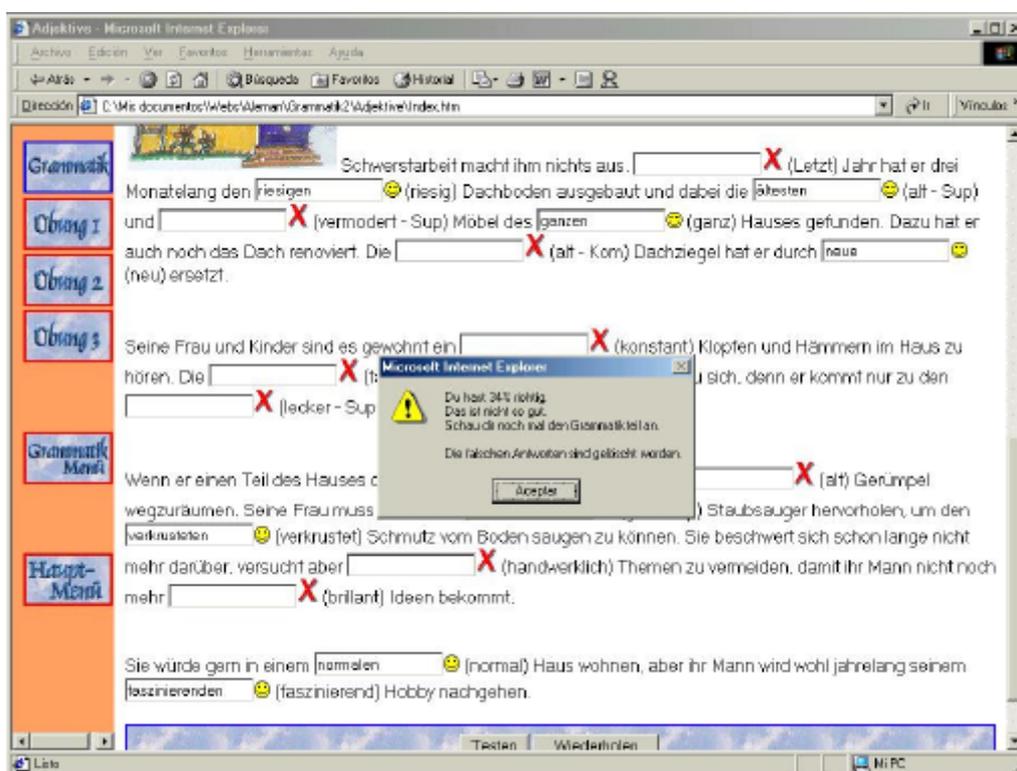


fig. 10: ejercicio con feedback en el cuadro de diálogo

En el test inicial, que aparece en la página principal (fig. 11), el feedback es más detallado debido a que éste abarca diferentes aspectos de gramática y vocabulario que se suelen abordar durante el ciclo elemental. Así, además de indicarse el porcentaje de aciertos, en caso de error aparece la categoría a la que pertenece dicho error a modo de título, la respuesta incorrecta en rojo con el ítem de la categoría indicada previamente en negrita; y finalmente la respuesta correcta en azul. De esta forma, el alumno podrá profundizar sobre aquellos aspectos que no domine.

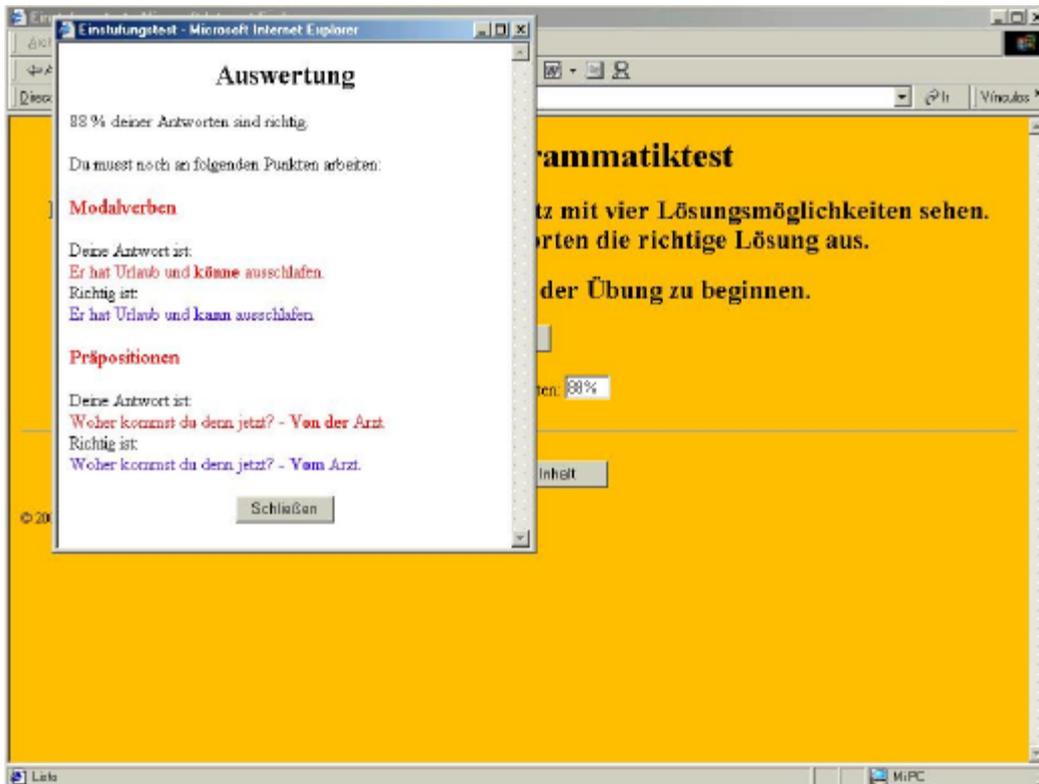


fig. 11: test inicial con feedback detallado

Los ejercicios de arrastrar y soltar que se elaboran con el programa de HotPotatoes también suelen dar el porcentaje de aciertos pero no indican las soluciones correctas. Si un ítem no es correcto, devuelve la parte arrastrada a su posición inicial para poder intentarlo de nuevo hasta conseguir acertar.

Con esta página quisiera ofrecer tanto a los alumnos como a los profesores la posibilidad de trabajar individualmente en casa o de forma conjunta en las aulas de informática de la escuela. Para los profesores, esta aplicación ofrece la posibilidad de utilizar en el aula ejercicios diseñados específicamente para el alumnado de la EOI, sin a penas ningún tiempo de preparación. Por supuesto, es aconsejable haberla probado previamente para saber como funciona. Finalmente, sólo queda decir que la página de alemán se puede visitar en <http://www.geocities.com/anselmaleman/Index.htm>. Una versión reducida en inglés está disponible en la dirección <http://acercade.net/ingles/Index.htm>.

Las personas que estén interesadas en crear algunos ejercicios básicos pueden hacerlo con la aplicación de HotPotatoes que se puede descargar desde la dirección <http://web.uvic.ca/hrd/hcmc>.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, Terry y Graham Davies, 2005: "Computer Aided Assessment (CAA) and language learning" ICT4LT 4.1.
- Egbert, Joy y Leonard Jessup, 1996: "Analytic and Systemic Analyses of Computer-Supported Language Learning Environments" TESL-EJ 2: 1-24.
- Gimeno-Sanz, Ana y Graham Davies, 2005: "CALL software design and implementation" ICT4LT 3.2.
- Warschauer, Mark, 1996: "Computer-assisted language learning: an introduction" Multimedia Language Teaching. Tokyo: 3-20.
- Warschauer, Mark y Deborah Healey, 1998: "Computers and language learning: an overview" Language Teaching 3.1: 57-71.

EOI CAMPUS: IDIOMAS A TU ALCANCE

Birgitt FERRÁN EICHMANN
Sonia SÁEZ GALINDO

(Departament d'Educació Generalitat de Catalunya)

Desde hace más de 10 años, diferentes Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña han llevado a cabo proyectos para organizar recursos y crear actividades de apoyo a la formación permanente y autoaprendizaje de idiomas. Dentro de este marco, el proyecto EOICAMPUS de creación de materiales en línea para el aprendizaje de idiomas pretende integrar estas experiencias y facilitar su difusión y su uso entre todos los alumnos de todas las EOI de Cataluña, con el fin de facilitar el autoaprendizaje autónomo. Asimismo, mediante EOICAMPUS se permite el intercambio de materiales y experiencias entre todos los profesores de las EOI de Cataluña en un entorno de colaboración, con el fin de mejorar el servicio docente de idiomas.

En este artículo, base de la ponencia **EOICAMPUS: IDIOMAS A TU ALCANCE** presentado en el IV Congreso Nacional de Escuelas Oficiales de Idiomas en Murcia el 8 de abril de 2005, se describe el proceso de diseño y desarrollo del entorno EOICAMPUS, proyecto que comenzó en octubre de 2003 y que todavía se encuentra en fase de desarrollo.

1. OBJETIVOS DEL PROYECTO Y TRABAJO REALIZADO (2003-2005)

El proyecto EOICAMPUS tiene como objetivos:

- generar recursos en línea para el aprendizaje de idiomas
- potenciar las estrategias de aprendizaje y la autonomía de los alumnos
- facilitar al profesorado herramientas innovadoras para la docencia

Hasta la fecha, se ha llevado a cabo el trabajo especificado a continuación:

- Diseño del proyecto

- Creación de una herramienta de autor
- Estructuración del entorno y creación de una plataforma
- Creación y etiquetaje de materiales
- Pilotaje de algunos itinerarios

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES Y DEL ENTORNO

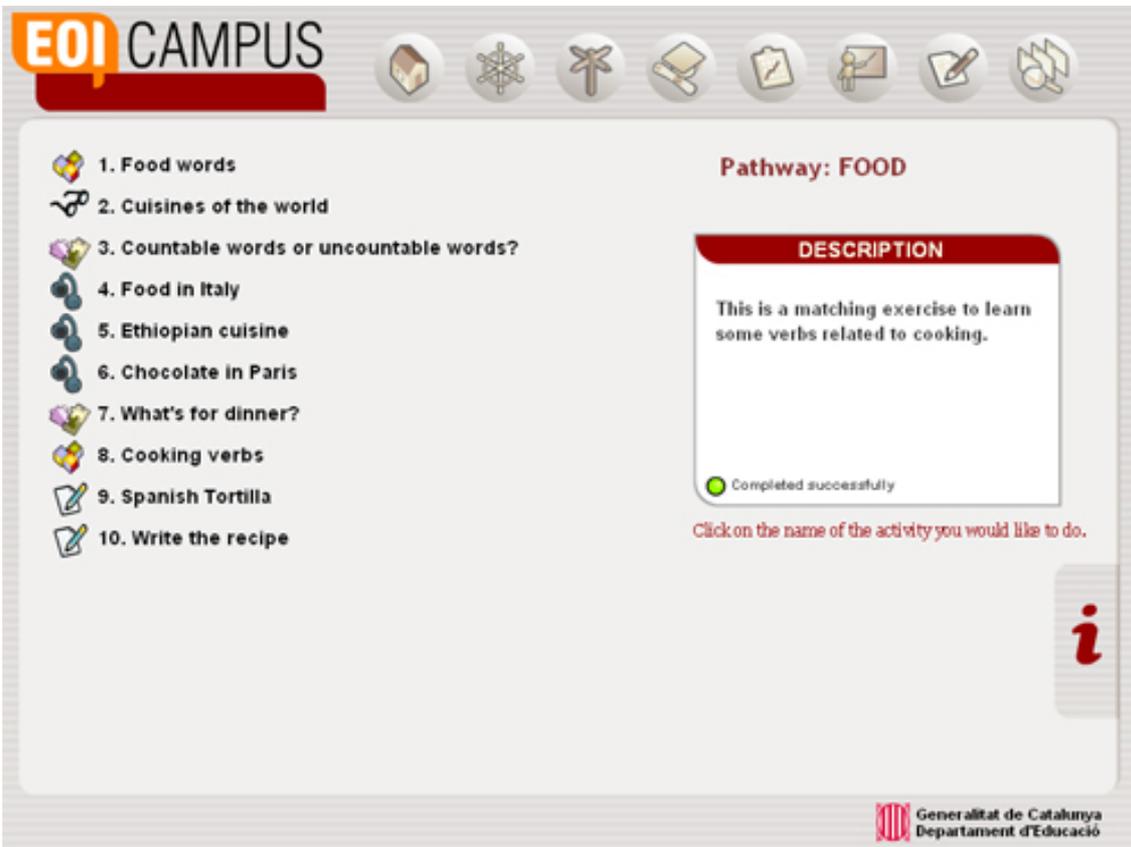
Tras consultar diversos estudios sobre el diseño de entornos virtuales, se identificaron los aspectos principales a tener en cuenta a la hora de diseñar el entorno y los materiales para el aprendizaje de idiomas en línea, que se explican a continuación.

Flexibilidad

Dada la variedad de intereses, niveles y estilos de aprendizaje del alumnado de EOI, resulta imprescindible que tanto el entorno como las actividades cuenten con la suficiente flexibilidad para sostener la motivación del alumno. Una de las ventajas más importantes asociadas con el aprendizaje en línea es la capacidad del usuario de controlar el momento y lugar de acceso a los materiales así como la de escoger el ritmo de trabajo deseado. Pero esto por sí solo no constituye un entorno flexible, ya que para ser realmente flexible, el entorno tiene que adaptarse en tiempo real a las necesidades del alumno, haciendo de éste el verdadero centro del proceso de aprendizaje, hacia el que convergen los recursos del sistema, y no al revés.

Para cumplir con el requisito de flexibilidad, las actividades del entorno EOICAMPUS están organizadas en objetos de aprendizaje (*learning objects*), que según el IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC) son “*any entity, digital or nondigital that can be used, reused, or referenced during technology-supported learning*”, y permiten adoptar una organización dinámica y modular que hace posible la reutilización de materiales en diferentes contextos de aprendizaje, en vez de una organización lineal, como es el caso en los cursos tradicionales. Los objetos de aprendizaje están etiquetados de manera que pueden combinarse de una manera flexible en itinerarios “a la carta” que el alumno configura. Así, por ejemplo, el motor de búsqueda permite al alumno encontrar actividades que cumplan con sus preferencias y

necesidades y crear un itinerario personalizado. Junto a los resultados de la búsqueda, el alumno puede leer una breve descripción de la actividad y sus objetivos. Cada actuación del alumno queda almacenada en la base de datos y sirve para crear un perfil personal con información que le ayudará no tan sólo a crear un itinerario a medida sino también a conocer el nivel de progreso en cada una de las destrezas a través del tiempo.



The screenshot shows the EOI CAMPUS interface. At the top, there is a navigation bar with the logo 'EOI CAMPUS' and several icons representing different educational activities. Below the navigation bar, there is a list of 10 activities, each with a small icon and a number:

1. Food words
2. Cuisines of the world
3. Countable words or uncountable words?
4. Food in Italy
5. Ethiopian cuisine
6. Chocolate in Paris
7. What's for dinner?
8. Cooking verbs
9. Spanish Tortilla
10. Write the recipe

To the right of the list, there is a section titled 'Pathway: FOOD'. Below this title, there is a box with the heading 'DESCRIPTION' containing the text: 'This is a matching exercise to learn some verbs related to cooking.' Below the description, there is a green circle and the text 'Completed successfully'. At the bottom of this section, there is a red text prompt: 'Click on the name of the activity you would like to do.' In the bottom right corner of the interface, there is a red lowercase letter 'i' inside a white box, and the logo of the 'Generalitat de Catalunya Departament d'Educació'.

Ilustración 1: Ejemplo de un itinerario

Paralelamente, también existen una serie de itinerarios preestablecidos. Estos itinerarios están organizados por temas y niveles e incluyen actividades de tipología variada para practicar cada una de las destrezas. La organización de las actividades en itinerarios permite una mejor secuenciación del proceso de aprendizaje ya que unas actividades pueden servir de andamiaje para las siguientes. Además se ha hecho especial hincapié en que las actividades de un itinerario vayan reciclando el vocabulario y las estructuras presentes en dicho itinerario con el fin de reforzar la retención de los conocimientos adquiridos.

Interactividad

Una de las claves principales a la hora de diseñar las actividades ha sido la interactividad, ya que la interactividad en el aprendizaje parece aumentar la retención de conocimientos. La interactividad permite al alumno participar activamente en las decisiones de contenido, espacio y tiempo: determinando qué y cuánta información desea obtener y cuándo la desea ver.

Según Borsook (1991), para que una actividad sea interactiva debe simular una comunicación interpersonal con las características siguientes: *“inmediatez en la respuesta, acceso no secuencial a la información, adaptabilidad, retroalimentación, bidireccionalidad, opciones e interrupciones.”* Las actividades de EOICAMPUS simulan estas características interactivas, ya que desde cualquier actividad se puede acceder directamente a los materiales de ayuda, pautas, consejos e información sobre los resultados obtenidos. Asimismo, el alumno dispone de un diccionario integrado que se activa seleccionando con el ratón cualquier palabra en la pantalla. El alumno también puede controlar todos los elementos audio y vídeo y decidir cuándo parar o continuar, así como comprobar su nivel de comprensión mediante la lectura de la transcripción o el uso de subtítulos con los vídeos.

El *feedback*, o retroalimentación, tiene ventajas que se derivan de su carácter interactivo y que apuntan a beneficios personales para los alumnos, que, de este modo, no tan sólo obtienen información sobre su progreso y nivel de competencia, sino que también ven aumentadas su motivación y autoconfianza. Jonassen (1985) la considera el elemento esencial del aprendizaje interactivo y Maul & Spots (1993) la definen como *“the flow of information about the outcome of an action back to the source of the action so that it can be used to improve subsequent actions”*. En un entorno interactivo, la retroalimentación, en forma de consejos y comentarios, proporciona al alumno la oportunidad de reparar acciones y mejorarlas. El hecho de poder acceder a la respuesta correcta de forma inmediata aumenta la retención de conocimientos. La posibilidad de elegir *feedback* inmediato en vez de retardado, así como la inclusión del mismo en la misma pantalla donde se encuentra la actividad, reduce la carga cognitiva para el alumno.

EOI CAMPUS

A Welshwoman Who Loves Lagoon Life

Kim Bevan, originally from Swansea, in Wales, runs and owns an English-language school in Venice.

- Why did you choose to live in Italy, and particularly in Venice?
 - It was all on impulse, really. I had just graduated from Oxford and was travelling round Europe. I found Venice a wonderful place, with very friendly local people. **Although** I wasn't thinking seriously about working here, someone showed me round the Oxford School, and when I got back to Swansea I wrote to them for a job. They asked me to come straight away, and I guess I haven't really left since then.

- What would you bring from Britain to Venice?
 - I miss the parks, the flowers and the countryside. Apart from books, I never really bring **anything** back with me now, though I wouldn't mind **seeing** British actors on Italian TV, as the standard of acting is rather awful here. The Italians could sometimes do with a dose of British calmness, as just coping with the bureaucracy here **gets** everyone feel very tense.

- Was it easy to make friends with local Venetians?
 - Venetians always feel like **5** foreigners. All Italians are like always spent time with locals, avoiding the expatriate lifestyle that exists here.

- Will you **6** go back to live in Britain?
 - Not in the near future, but wouldn't rule it out entirely. I still love Wales a lot, and **7** on the idea.

- What are Italian men like compared to men in Britain?
 - I don't think there's any more sexism here than in Britain. Most Italian men I've met are desperate to debunk the myth. I married an Italian I met here, and in our marriage **9** our son, Daniel.

- What would you miss if you **10** ?
 - The warm weather, going out in our boat on the lagoon, and, above all, the unique social life here - it just happens spontaneously as you go for a walk because you know

(Adapted from The European. Élan.)

FEEDBACK

GETS is INCORRECT

MAKES is like "causes": you cause or make someone feel something. Other examples: "if it makes you happy, we'll go to by train", "don't make your father angry, behave".

GETS: you can get ready/excited/angry/better... meaning that your mood, state or condition changes, but you don't "get someone feel ready/excited/angry/better...".

PUTS or DOES do not combine or collocate in the text: You cannot say that "you put/do someone feel tense".

Number right the first time: 2
 It has taken you 5 tries to get 3 answers right.

Generalitat de Catalunya
 Departament d'Educació

Ilustración 2: *Feedback* en pantalla

Tipología variada de actividades

Desgraciadamente, la flexibilidad ofrecida por muchas herramientas de autor es limitada. Como dice Garrett (1987) simplemente indicar si una respuesta es correcta o incorrecta resulta insuficiente cuando los alumnos son incapaces de averiguar por sí solos el origen de sus errores. La organización de los materiales didácticos, el tipo de *feedback* y las posibilidades de interactuar con el entorno están predeterminadas por la herramienta de autor. Para garantizar la existencia de una diversidad de materiales que se adecuasen a los diferentes intereses, estilos de aprendizaje y niveles de conocimientos de los alumnos fue necesario crear nuestra propia herramienta de autor.

Se diseñaron, por tanto, una serie de generadores para crear una gran variedad de tipología de actividades. Las actividades que pueden generarse mediante la herramienta de autor EOICAMPUS se pueden dividir en cinco tipos básicos y en muchas de estas tipologías existe la posibilidad de incorporar un fichero audio, vídeo o texto. A continuación pueden verse estas tipologías:

1. Selección de la respuesta correcta

Escoger la opción correcta de una lista o menú desplegable, o decidir si una afirmación es verdadera o falsa.

2. Ordenar elementos

Ordenar frases para formar un texto, palabras para formar una frase o letras para formar una palabra.

3. Arrastrar

Arrastrar palabras o frases con el fin de completar textos, tablas, relacionar o clasificar elementos.

4. Escribir

Completar o reconstruir textos, redactar respuestas breves o corregir errores.

5. Juegos

Crucigramas y el juego del ahorcado.

Mediante los generadores de actividades los profesores-autores pueden crear materiales desde cualquier ordenador conectado a Internet de una manera sencilla y que no presupone conocimientos de lenguajes de programación. La interfaz de los generadores está diseñada en FLASH y el profesor-autor debe rellenar una serie de casillas para elaborar el contenido de las actividades que se guardan en el servidor en formato XML, compatible con las especificaciones QTI (Question & Test Interoperability Specifications) del IMS Global Learning Consortium. También se pueden enviar imágenes y ficheros de sonido al servidor.

EOI CAMPUS

Select Type it in Order Drag & Drop Games Paths Upload

Court Language Try Another Combination Save Puzzle
Number of words: 14/16

INSTRUCTIONS: Click on the definitions and fill in the highlighted boxes with the right words. You can also click on the first box of each row to see the corresponding definition. If you are stuck, put your cursor in one of the boxes and click on "Hint".

Across

1. a punishment given by a lawcourt
2. the person who is charged with a crime
3. a group of people - usually 12 - who judge a court case
4. to declare that one is or is not guilty of a crime
5. a rule that deals with a particular crime
6. someone who is present when a crime or accident happens
7. a sum of money that must be paid for breaking a law or rule
8. the place where trials take place

Down

1. information that gives a reason for proving something
2. a decision reached by a jury in a law case
3. to give evidence and declare as a witness, especially in court
4. to take a case to a higher court where it can be heard again
5. someone whose job it is to make decisions in a court of law
6. someone whose job it is to represent the State in court

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Ilustración 3: Herramienta de autor: generador de crucigramas.

Integración de medios

Gracias a su carácter multimedia, el aprendizaje en línea permite presentar el contenido mediante una diversidad de medios (audio, vídeo, texto) que se refuerzan mutuamente. De esta manera se tiene en cuenta la diversidad de la población de alumnos, sus preferencias cognitivas y de percepción y sus estilos de aprendizaje. El uso de diferentes medios proporciona al alumno amplias y diversas oportunidades de exposición a la lengua meta, hecho que según la teoría de las “inteligencias múltiples” propuesta por Gardner (1983), beneficia la retención de información. De las siete inteligencias que describe, cinco están contempladas en las actividades del entorno EOICAMPUS: la verbal, la espacial, la musical, la intrapersonal y la interpersonal. A modo de ejemplo, podemos citar las actividades de gramática o vocabulario, que, a menudo presentan la opción de escuchar o leer el texto, y las actividades de

comprensión oral, en las que los alumnos pueden decidir si quieren leer la transcripción o ver el vídeo con subtítulos.

The screenshot displays the EOICAMPUS interface. At the top left is the 'EOI CAMPUS' logo. A navigation bar contains icons for home, network, compass, book, clipboard, envelope, pencil, and magnifying glass. The main content area is titled 'Wish You Were Here in Patagonia!' and includes instructions to watch a documentary and answer questions. A video player shows a person in a snowy landscape with a subtitle: 'One of the planet's few advancing glaciers. At its **snout** the ice cliffs tower 50 to 60 metres high.' To the right are four multiple-choice questions. A Cambridge Dictionary widget is open, showing the word 'snout'. A feedback bar at the bottom indicates 'You got 24 answers right after 3 tries.' and includes a 'Hide Subtitles' button. The bottom right corner features the logo of the Generalitat de Catalunya Departament d'Educació.

EOI CAMPUS

Wish You Were Here in Patagonia!

Watch the second part of this documentary on Patagonia and choose the best option for the following questions.

1. What does the reporter say about the last leg of his journey?

- That the landscape is the most impressive of all
- That he will travel all along the coastline
- That he will travel 1,000 km. south

2. What is not said about the National Park?

- That it is a wildlife reserve
- That it is convenient for the visit to the Glacier
- That it is where the reporter will be based

3. The reporter says that the Moreno Glacier is ...

- going strong
- stable
- retreating

4. According to the reporter, for a trek on this glacier you will have to...

- wear special clothing
- seek expert advice
- beware of the "icy monster"

PAUSED 0:00:39.392

One of the planet's few advancing glaciers. At its **snout** the ice cliffs tower 50 to 60 metres high.

CAMBRIDGE DICTIONARIES ONLINE

Type in or click on a word in the text and press enter

snout

You got 24 answers right after 3 tries. Click on the feedback icon to see why some of your answers are wrong and listen again.

1/2

Hide Subtitles

Generalitat de Catalunya Departament d'Educació

Ilustración 4: Integración de medios en pantalla

Aspectos funcionales y de formato

Los elementos funcionales del entorno EOICAMPUS responden a los criterios de coherencia e integración. El entorno incluye dos barras de menú como elementos funcionales principales. La barra superior es de navegación y contiene los elementos básicos del entorno (los accesos a la página principal, a la ayuda de navegación, a los itinerarios, al informe personal del alumno, al motor de búsqueda y al aula virtual). La barra de menú inferior contiene los elementos interactivos necesarios para el desarrollo específico de las actividades (acceso al diccionario, a las pautas didácticas, a la corrección, al *feedback* y a la navegación interna dentro de cada itinerario o unidad didáctica).

Puesto que las barras de menú son una parte integrada de la interfaz, el alumno puede acceder a las diferentes partes del entorno en cualquier momento y en cualquier orden. Alguna información, por ejemplo la contenida en los iconos de ayuda de la barra inferior, mientras no sea necesaria, se mantiene oculta pero se activa y visualiza cuando el alumno lo solicita. Este “diálogo” o interacción entre el entorno y el usuario establece un alto grado de correspondencia entre la ayuda proporcionada por el entorno y el nivel de conocimientos del alumno y evita un exceso de información en pantalla que pudiera distraer la atención o suponer una sobrecarga cognitiva para el alumno.

En referencia a los aspectos de formato, se ha utilizado un fondo claro y unas fuentes tipográficas sans-serif para asegurar la facilidad de lectura. Se ha limitado el número de fuentes y se han utilizado juntamente con los colores para identificar y contrastar los diferentes tipos de texto (instrucciones, texto de lectura, retroalimentación etc.). También se ha procurado que los textos de lectura sean relativamente cortos ya que en la pantalla se lee un 28% más despacio que en soporte papel y se ha limitado la anchura de las líneas porque si son demasiado largas, aumenta la dificultad de leer en pantalla. Se consideró de especial importancia que todos los elementos que pudiera necesitar el alumno estuvieran visibles en pantalla a la vez y se diseñaron las actividades en consecuencia, utilizando barras de desplazamiento cuando el cuadro de texto sobrepasaba los límites establecidos.

Características técnicas del entorno

La experiencia previa en la creación de muestras interactivas de los exámenes de certificado de las EOI de Cataluña puso de relieve las limitaciones del lenguaje DHTML. En primer lugar, las páginas web se visionan de manera diferente en los diferentes navegadores y algunos trozos de código JavaScript no son compatibles con todos los navegadores más comunes. La incrustación de los elementos audio y vídeo tampoco se podía hacer de manera compatible. Esto significaba que se tenía que recurrir a un reproductor externo, en nuestro caso el Real Media Player. El tiempo de descarga en caso de una conexión lenta hacía inviable el uso de vídeos. Y los ficheros audio o de vídeo no se podían abrir en ordenadores Mac.

Estos inconvenientes nos influyeron decisivamente para descartar algunas herramientas de autor y elegir el programa FLASH, cuya versión MX 2004 presenta mejoras significativas con respecto a la versión 5, y un lenguaje de programación orientado a objetos, el lenguaje ActionScript 2.0, también con notables mejoras respecto a la versión 1.0.

FLASH MX 2004 permite acciones que eran indiscutiblemente idóneas para el entorno educativo que pretendíamos crear:

- Un diseño personalizado de la interfaz
- Un uso flexible, independiente del sistema operativo y del navegador.
- Una reproducción fácil y consistente que sólo requiere el plug-in de FLASH que ya se encuentra en un 95% de los ordenadores que habitualmente se conectan a Internet
- La incorporación de componentes pre-programados, tanto elementos de formulario (menús desplegables, botones de radio,...) como componentes para mostrar el vídeo
- Un formato de vídeo propio (.flv) que permite una compresión óptima de los vídeos y por lo tanto un menor tamaño de éstos
- La posibilidad de que los vídeos se descarguen de forma progresiva, es decir ya no hace falta que todo el vídeo se haya descargado para empezar a visionarlo
- El uso de objetos XML que sirven para comunicarse con el servidor (mediante *scripts* escritos en PHP) y para almacenar el contenido de las actividades. De esta manera se puede mantener separado todo lo que es el contenido (en formato XML) de las películas FLASH correspondientes a cada tipología de actividad. Esto último ha resultado muy práctico, ya que ha permitido hacer cambios en el contenido sin tener que modificar la programación de la película FLASH y hacer mejoras en cuanto al funcionamiento de las actividades sin tener que retocar cada instancia de aquella tipología.

Se ha optado por una base de datos MySQL, ya que la combinación PHP-MySQL es una de las más utilizadas hoy en día y parte del movimiento de programario libre. La base de datos cuenta con una serie de tablas que contienen, por una parte, los datos

referentes al perfil y progreso de los alumnos y, por otra, un listado de las actividades en sí, etiquetadas por niveles, destrezas y subdestrezas, áreas temáticas, tipos de texto y tipos de tarea. El etiquetaje de actividades se ha hecho tomando como referencia el Currículum de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

ID_Habilitat	Habilitat_Cat	SubHabilitat_Cat	Habilitat_Ang	SubHabilitat_Ang
H10	Comprensió Escrita	Comprensió Escrita (General)	Reading	Reading (General)
H11	Comprensió Escrita	comprendre el sentit general mitjançant la lectura...	Reading	Reading for gist
H12	Comprensió Escrita	extreure informació específica sense necessitat de...	Reading	Reading for specific information
H13	Comprensió Escrita	lectura detallada	Reading	Reading for detailed understanding
H14	Comprensió Escrita	llegir i aprendre fer implicatures, inferències, L...	Reading	reading between the lines, making inferences, iden...
H15	Comprensió Escrita	estratègies d'anticipació i predicció	Reading	anticipating and predicting
H20	Expressió Escrita	Expressió Escrita (General)	Writing	Writing (General)
H21	Expressió Escrita	Aspectes gràfics. Convencions ortogràfiques.	Writing	Spelling and punctuation. Abbreviations.
H22	Expressió Escrita	Cohesió i coherència	Writing	Cohesion and coherence
H23	Expressió Escrita	Varietat i registre	Writing	Variety and register
H30	Comprensió Oral	Comprensió Oral (General)	Listening	Listening (General)
H31	Comprensió Oral	comprendre les idees generals	Listening	listening for gist
H32	Comprensió Oral	Extreure informació específica	Listening	Listening for specific information
H33	Comprensió Oral	Comprensió detallada	Listening	Listening for detailed understanding
H34	Comprensió Oral	Comprendre les implicatures, inferir i apreciar le...	Listening	Identifying style and register, shades of meaning,...

Ilustración 5: Base de datos MySQL: tabla de destrezas.

3. PILOTAJE

Para obtener información sobre la reacción de los alumnos hacia los materiales y para mejorar los elementos interactivos y garantizar la facilidad de uso del entorno, se han realizado dos pilotajes, uno en julio del 2004 y otro en marzo del 2005. En general, los resultados de los pilotajes han sido positivos. Según las propias palabras de un alumno del pilotaje: *“L’avantatge respecte a les classes tradicionals és que tot (comprensió oral, vídeo, exercicis d’escriptura) està integrat i és accessible en el mateix entorn.”* Los alumnos valoran sobre todo las actividades de comprensión oral y confirman la utilidad de los diferentes elementos interactivos. A raíz de los datos obtenidos, algunas actividades que resultaron demasiado largas han sido abreviadas, sobre todo en el caso de las actividades de comprensión lectora. Se constata en los pilotajes que los alumnos prefieren hacer las actividades en el orden que ellos eligen y quieren recibir *feedback* tanto sobre las respuestas correctas como las incorrectas.

Es importante que los resultados del pilotaje se hayan integrado en el proceso de desarrollo de EOICAMPUS, ya que, a nuestro parecer, el proceso de diseño debe ser iterativo y evaluativo. Por lo tanto, a diferencia de otros modelos organizativos que:

1) parten de unos contenidos (C) (ej.: un curso a distancia) que se ponen en formato interactivo (T) para finalmente ser presentados a unos usuarios desconocidos (U) (ilustración 6)

o bien,

2) parten de una herramienta de autor o programa (T) (ej.: HotPotatoes) que se utiliza pensando en unos destinatarios concretos (U) y que determina el tipo de formato para los contenidos (C) que quieren crearse (ilustración 7)

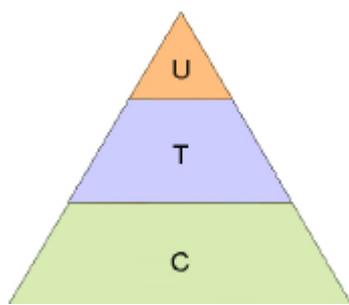


Ilustración 6

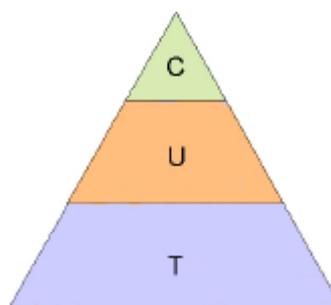


Ilustración 7

en nuestro caso, el desarrollo tanto del contenido como de las tipologías de actividades y las herramientas de autor se ha llevado a cabo de modo simultáneo, siempre pensando en las necesidades de los alumnos de EOI, de manera que se han ido nutriendo las unas de las otras (ilustración 8).

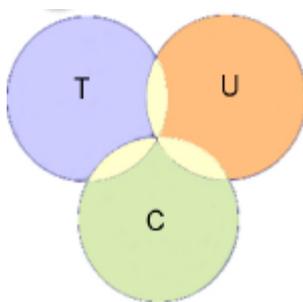


Ilustración 8: Modelo EOICAMPUS

4. CONCLUSIÓN

El proyecto EOICAMPUS sigue adelante y va cumpliendo con las fases del calendario establecido en octubre de 2003. Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer. A continuación se listan las diferentes líneas de trabajo pendientes que se deberán concretar de acuerdo con las necesidades de los alumnos y las posibilidades tecnológicas:

- pilotar los materiales con un número más amplio de alumnos para poder contar con suficientes datos empíricos para validar su nivel de dificultad
- elaborar un tutorial sobre el uso de la herramienta de autor así como especificaciones para la creación de materiales con el fin de crear una red de producción de materiales para diversos idiomas
- seleccionar e incorporar materiales de consulta que permitan no sólo la ejercitación lingüística sino que también ayuden a desarrollar las estrategias de aprender a aprender
- estudiar la gestión del alta en el entorno mediante la importación de los datos de los alumnos a la hora de realizar la matrícula
- diseñar el aula virtual y pilotarla con profesores que deseen crear un espacio virtual para sus alumnos

5. BIBLIOGRAFÍA

- Borsook, T., 1991: "Harnessing The Power Of Interactivity For Instruction." *Proceedings of the 1991 Convention of the Association for Educational Communications and Technology*. Ed. M.R. Simonson and C. Hargrave. Orlando, FL: Association for Educational Communications and Technology: 103-117.

- Gardner, Howard, 1983: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic.

- Garrett, Nina, 1987: "Computers In Foreign Language Education: Teaching, Learning, And Language Acquisition Research." *ADFL Bulletin* 19(2): 6-12.

- Jonassen, D.H., 1985: "Interactive Lesson Designs: A Taxonomy." *Educational Technology Magazine* 25(6): 7-17.

- Maul, Gary P., and David S. Spotts., 1993: "Developing Computer-Based Instructional Courses." *Industrial Management* 35(6): 9-11.

Sitios web utilizados y recomendados:

- Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña <http://pie.xtec.net/eoi/>
- Australasian Journal of Educational Technology <http://www.ascilite.org.au/ajet/>
- Canadian Journal of Learning and Technology <http://www.cjlt.ca/>
- Journal of Interactive Media in Education <http://www-jime.open.ac.uk/>
- Language Learning and Technology <http://llt.msu.edu/>
- IEEE Learning Technology Standards Committee <http://ltsc.ieee.org/>
- IMS Global Learning Consortium <http://www.imsproject.org/>
- PHP/XML & Flash Tutorial <http://www.kirupa.com/web/index.htm>

Para contactar con nosotras:

- Birgit Ferran: bferran@pie.xtec.es
- Sonia Sáez: ssaez@pie.xtec.es

ELEMENTOS CULTURALES EN LA CANCIÓN FRANCESA DE LOS ÚLTIMOS AÑOS: DOS TENDENCIAS, DOS IDENTIDADES

Josefina EGIDO SEVILLA (EOI Arévalo)

Todos tenemos presente el potencial didáctico de la canción en la clase de lengua extranjera lo que nos lleva a utilizarla como soporte de trabajo, como un instrumento más de aprendizaje; aun a sabiendas de que canciones de hace 40 años pueden ser explotadas pedagógicamente con gran provecho, hay que hacer ver al alumno hasta qué punto el panorama actual en Francia y demás países francófonos se está moviendo y qué riqueza musical hay en estos lugares. ¿Por qué? Porque el hecho de escuchar música actual nos permite seguir en tiempo real no sólo las evoluciones lingüísticas y las nuevas tendencias de la lengua sino también cuestiones de orden cultural que son en las que queremos centrarnos: *Le choix de chansons très récentes renforce l'actualité de la langue apprise, son insertion dans le monde d'aujourd'hui. Elles peuvent contribuer à consolider la complicité entre enseignants et apprenants dans le projet d'apprentissage*. Por ejemplo, con la llamada *chanson à texte* los artistas actuales privilegian un cierto realismo y ofrecen verdaderos retazos de la vida. Además, como Francia ha sido durante años tierra de acogida de personas de otros orígenes, la música actual francófona es un lugar de descubrimiento de la realidad multicultural francesa y francófona.

1. CANCIÓN FRANCESA Y DIVERSIDAD CULTURAL

Para comprender mejor lo que ha sucedido a nivel musical en Francia y antes de introducirnos de lleno en el análisis de las diferentes tendencias musicales y de sus universos culturales, hemos de tratar en primer lugar la situación de la producción, difusión y distribución. En este sentido hay que decir que en los años 90, el panorama musical francés se desarrolló en su diversidad gracias a una evolución legislativa: “la ley sobre las *quotas* de la canción francesa (la obligación de las radios de difundir un mínimo del 40% de canciones de expresión francesa y dentro de ellas, un 50% nuevos talentos o nuevas producciones); gracias también a una evolución técnica (la

multiplicación de nuevos soportes de distribución en Internet, vía satélite) además de un cambio de estrategia de las multinacionales discográficas.

Pero no podemos olvidar que los intereses económicos mandan, que son fundamentalmente las multinacionales discográficas las que manejan el mercado, y que las radios se someten a ellas por un interés básicamente también económico. En este sentido, un número de artistas, apoyados por estos monopolios de producción, invaden las ondas con tanta fuerza que dejan poco sitio para los otros. Esta situación conduce sin duda a un empobrecimiento de la diversidad cultural como advierte Jean Ferrat en su artículo “*Chanson française et diversité culturelle*” aparecido en *Le Monde Diplomatique*ⁱⁱ, que se ve modificada gracias a una intervención institucional: en marzo del 2003, el Ministro de Cultura, Jean-Jacques Aillagon le contesta: *Cette situation me préoccupe autant que vous. J’ai à cet effet, engagé l’élaboration d’un code de bonne conduite entre les radios et les producteurs privés et la mise en place d’un observatoire de la diversité musicale...* Un poco antes, en febrero del 2003, tiene lugar un encuentro de 100 organizaciones culturales internacionales sobre la necesidad de reconocer la diversidad cultural en Francia y también en el resto de los países. Y en otoño de ese mismo año, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) se hace eco del problema con el fin de establecer un texto que, frente a las reglas de la Organización Mundial del Comercio (OMC), podría servir de base legal. Jean Ferrat concluye su artículo diciendo: *Il est réconfortant de voir cette mobilisation des gens de culture pour affirmer que les produits culturels ne sont pas que marchandises et que la diversité culturelle est un des points fondamentaux des droits humains et de la liberté.* Esta intervención institucional provocó, como decíamos anteriormente, un relanzamiento desde el punto de vista musical y por lo tanto, una riqueza tanto musical como cultural.

2. CANCIÓN FRANCESA Y TENDENCIAS MUSICALES

Siguiendo la tesis de Jean-Claude Perrierⁱⁱⁱ, hay que hablar de una transformación de la canción francesa a partir de los años 80 con grupos y solistas que cantan en francés y seducen a un público mayoritario, con la nueva actitud de los sellos discográficos, -como señalábamos más arriba- que apuestan sobre todo por jóvenes músicos y con la consagración de festivales como Les Francopholies de La Rochelle,

Les Eurockéennes de Belfort, Festival des Musiques Métisses d'Angoulême, Le Printemps de Bourges, Les Victoires de la Musique, y el lanzamiento de la famosa Fête de la Musique, iniciativa del entonces Ministro de Cultura, Jack Lang. Como fundadores de esta *nouvelle chanson française* cabe mencionar a Jean-Jacques Goldman, Etienne Daho, Jean-Louis Murat, Indochine entre otros; ya en esos años grupos como Noir Désir, Les Rita Mitsouko, Les Négresses Vertes, inauguraron una vía al eclecticismo, borrando un poco las fronteras entre *variétés* y *chanson française*. A ellos se suman en los 90 grupos y solistas que van a dibujar un panorama musical de fusión de estilos y de mestizaje musical: Mano Negra y el posterior trabajo en solitario de Manu Chao, el grupo de Toulouse Zebda, Les Têtes Raides, La Tordue, Louise Attaque, Tété, Pierpoljak..., todos los cantantes raï (Faudel, Cheb Mami, Rachid Taha...), la música francófona llegada de África, además del rap y el hip hop, testimonios imprescindibles en el estudio de la realidad social de la *cit * y la *banlieue*, con grupos como IAM, NTM, MC Solaar o Doc Gyn co.

La canción francesa adquiere así una fuerza realmente significativa como se a de identidad y se resiste a una uniformización cultural. En ella, coexisten dos tendencias: 1) por un lado, cantantes y autores que integran en sus producciones elementos de la civilización occidental (Vincent Delerm, Bénabar, Thomas Fersen, Marc Lavoine, Vincent Baguian...); 2) por otro lado, los que introducen en sus canciones elementos de culturas de distintos orígenes, principalmente magrebíes (Idir, Tryo, Doc Gyn co, Zebda, Khaled, Faudel...); 3) finalmente, podíamos hablar de una tercera, ya que hay una serie de cantantes-autores que integran en su música ambas tendencias (Jane Birkin es un ejemplo de ello).

3. LE REGARD FRANÇAIS?

De forma general podemos decir que en esta primera tendencia se sitúan los artistas que dan continuación a la llamada *nouvelle chanson française*, que retoman el gusto por cuidar el texto, de ahí que reciban el nombre de *chanteurs   texte*: unos textos que les sirven para describir y comentar su entorno, que nos presentan realidades propias de la civilización occidental, del mundo francés por excelencia, y que observamos por ejemplo en Vincent Delerm, o en Bénabar del que Michel Delpech dice lo siguiente: *Avec des mots simples, un langage quotidien, il sait faire des chansons*

extrêmement bien foutues, amusantes ou émouvantes. Il décrit le monde ordinaire, mais avec un regard extraordinaire^{iv}. Además estos jóvenes autores tienen un humor, una actitud lúdica en el escenario, en el que por otro lado se mueven bien y con naturalidad: J'ai eu la chance d'avoir Delerm en première partie -dice Julien Clerc- et je l'ai vu: tous les soirs, avec son piano et son petit magnétophone, il amenait une vraie dimension théâtrale à son tour de chant. Tranquillement, il établissait une connivence avec un public qui ne le connaissait pas^v.

Se trata de una generación sin complejos, que ha asumido sin problemas sus influencias pop, rock y de la canción francesa. Son autores, compositores e intérpretes, muy a menudo autodidactas, habituales de bares y pequeñas salas y sus canciones reflejan tesoros lingüísticos y culturales. Un claro ejemplo de ello es Bénabar, influenciado por Brel y Brassens, y que cuenta con humor historias vitales cortas e instantáneas: historias de amigos (*Bon Anniversaire*), de parejas (*Y'a une fille qu'habite chez moi*, *Porcelaine*), de recuerdos... Su análisis narrativo mordaz nos acerca a Thomas Fersen o a Sanseverino. Tomemos como ejemplo *Y'a une fille qu'habite chez moi*, donde describe con ironía y humor las costumbres de la vida *en solo* frente a la vida en pareja, los cambios que esto provoca en la casa, en las actitudes de ellos así como los nuevos elementos que aparecen. Antes, cuando el protagonista vivía solo tenía *les fringues en boule*, ahora *les vêtements sont pliés et repassés*; antes *les draps, la couette et la taie d'oreiller dépareillés*, *les potes qui glandaient devant la télé, les boîtes de pizza, les paquets de chips éventrés, les mégots de cigarettes écrasés dans les assiettes*, ahora *des bougies contre l'odeur de la nicotine, des petites boules bizarres pour parfumer la baignoire*; antes *des capotes sur la table de nuit*, ahora *de l'aspirine*; antes *un drap cloué sur la fenêtre*, ahora *un vrai rideau*. Y no solo ha habido todos esos cambios sino que ha de aceptarlos: *arrête ton cinéma* -dice ella- *et le loyer je le paye autant que toi!*

Siguiendo en esta línea, como ya anunciábamos anteriormente, se encuentra Vincent Delerm, otro autor-compositor que forma parte de la nueva *chanson à texte* cuyas canciones son también descripciones minuciosas y con humor de las cosas de la vida; pequeños placeres cotidianos y gustos personales como en *Fanny Ardant et moi*, donde nos hace descubrir personajes famosos como la propia Fanny Ardant o Depardieu; lugares como Ikea o Jussieu. Canta también a las relaciones humanas en

L'heure du thé, a los recuerdos en *Châtenay-Malabry* y a las relaciones familiares en *Tes parents*; en esta canción a la vez que hace una crítica de las relaciones familiares políticas, ofrece un importante número de referencias culturales francesas para trabajar con los alumnos: como *France Inter*, *les Verts*, revistas como *Télérama*, *Figaro*, *Madame* y *Libération*, programas de televisión como *Thalassa*, lugares geográficos como *le Jura* o *Touquet*, fiestas como *Noël* o juegos como el *scrabble*; todo ello nos permitirá una explotación culturalmente rica de “elementos franceses”, de elementos de la civilización occidental.

Y para concluir esta primera tendencia, hemos tomado como ejemplo la canción de Marc Lavoine, *C'est ça la France*, que nos permite continuar con el análisis cultural, en este caso a través del retrato del estereotipo francés, con un tono caricaturesco y combinado con una denuncia de las contradicciones existentes en la actual composición del país. El autor traza el perfil de sus compatriotas y va desde el tópico de la vida cotidiana (*du chili dans les gamelles et du vin dans les bidons; ça trinque à la pétanque au comptoir chez Marseille*) a la descripción urbana (*ça bouche sur les péripchs ça rôde encore la nuit*), el funcionamiento del país (*ça lève le poing ça bouge ça manifestationne*) o la multiculturalidad y la integración igualadora (*on est tous des frères selon les déclarations / enfin je pense faut jamais les oublier / les trois mots qui terminent en têt*). Este retrato del estereotipo francés en la canción francesa, que no es tan frecuente como el del punto de vista del extranjero, nos da pie a introducir lo que al principio definíamos como la segunda tendencia, que corresponde de forma generalizada a grupos y artistas comprometidos, que transmiten con humor y pasión mensajes sociales y que introducen en sus canciones elementos de culturas de distintos orígenes. Se inspiran tanto en la tradición (la llamada *chanson française*) como en los estilos actuales (hip hop) y en los ritmos venidos de fuera como el reggae o raï.

4. LE REGARD DE L'AUTRE?

Cuando hablamos de la emergencia del reggae francés a finales de los 90, tenemos que hablar de Tryo. Este grupo desarrolla un estilo entre canción francesa y ritmos jamaicanos lo que le confiere una cierta singularidad; ellos prefieren hablar de *reggae akoustik*. Su espíritu es contestatario y sus letras chispeantes; les gusta insistir en la dimensión humana de su música: consideran que se está lejos de tener una vida

cotidiana perfecta y en sus canciones así lo ponen de manifiesto. Cuando se les pregunta si creen que su público escucha sus mensajes responden: *Si on en attrappe un sur dix, c'est toujours ça de gagné!* (Radio France Inter). Tratan por ejemplo el tema de la educación en *Récréation*, el de la abstención y el aumento del radicalismo político en *Les extrêmes*, o la crítica de los medios de comunicación en *Sortez-les*, actitud crítica que continúa en su canción *Paris*, donde nos presentan la ciudad de París como lugar mítico de cultura para ir desmontando con ironía esos atributos e incluso añadir otros detalles que la transforman considerablemente y van acabando con el mito. Así Tryo nos habla de París como *un lieu de culture et de vie, ville lumière que tout l'monde nous envie, lieu de culte et de pognon où tous les bons artistes viennent vivre leurs ambitions, lieu mythique de la musique*, pero vivir en París no es fácil por muchos motivos: *si tu veux moins cher reste devant l'Juste Prix; les artistes se laissent faire, j'te parle même pas du public; avec ses discothèques où on te mate à l'entrée des pieds jusqu'à la tête*, pero aún hay más, la crítica continúa y se hace más mordaz contra los políticos: *et sa superbe mairie qui n'entendra jamais tout c'que j'viens d'vous chanter Tibéri et Chirac son vieil ami / sont occupés à de bien vastes projets*; y por supuesto están presentes la *banlieue* y *l'étranger*: *sûr que c'est pas les banlieues qui se cultivent à Paris; o t'as intérêt avoir d'la monnaie si t'as la tête du mèteque / conseil si tu viens d'la cité ne viens pas en baskets*. A través de estas líneas conocemos mejor cómo es la vida en París que simboliza la vida en Francia en general. Pero ¿qué es ser francés? ¿quién es francés? Son las preguntas que subyacen en numerosas canciones de grupos musicales cuando se repasa la pluralidad actual de la sociedad francesa.

Con Doc Gynéco, la música se sitúa entre el hip hop, los ritmos insulares y la tradición francesa, con los que reivindica su triple cultura; podemos decir que es de los pocos raperos que lo reivindica abiertamente: no olvida que ha nacido en Francia pero no por ello ha de sentirse satisfecho con lo que tiene. Sus textos son insolentes para unos, divertidos para otros, pero en cualquier caso, no dejan indiferente con ese estilo ácido y cínico; trata temas como el racismo, la violencia, la amistad o la familia. En su canción *Hexagonal* denuncia *la grandeur* de Francia, tanto las pequeñas miserias (la mirada sospechosa de los vecinos, el que borracho, pega a su mujer...): *Ils disent que la France est grande / je me demande / à quel macro j'paye mes impôts / c'est à celui qui m'traite de negro / qui m'dit qu'ça pue dans mes escaliers / et qu'ça gêne qui? / mon voisin de palier / un mec qui se saoule au Ricard / et frappe sa femme / vivre au*

quartier est tout son drame; como las grandes miserias (la corrupción política, el estado policial...): La France est un pays des flics / à tous les coins d'rue y'en a 100 / pour faire régner l'ordre public / ils assassinent impunément / être né sous le signe de l'hexagone / on peut pas dire qu'ça soit bandant / si l'roi des cons perdait son trône / y'aurait 50 millions de prétendants.

Un grupo fundamental en el actual panorama musical nacional es el grupo de Toulouse, Zebda: palabra que quiere decir *beurre* en árabe, lo cual marca ya una posición del grupo cuyos miembros son mayoritariamente de origen extranjero y muchos de ellos magrebíes. Rock, raï, reggae, funk todo tiene cabida en la música de Zebda; son provocadores y nunca abandonan su conciencia política. Sus temas fundamentales serán la vida cotidiana en las *cités*, la familia (*Ça ...la famille*), la descripción de una sociedad hostil al extranjero (*Goota ma différence, Le bonhomme derrière*), la denuncia de un modelo de integración que no funciona (*Mêlée ouverte, J'y suis, j'y reste*). Zebda crea en el año 96 el colectivo Tactikollectif: se trata de una asociación de barrio que pretende acercar la cultura a todos y afrontar sobre el terreno los problemas de la integración. Del trabajo de este colectivo surge un año más tarde el disco *Motivés, chants de lutte* como instrumento político y social ya que muestra a través de su música una corriente de pensamiento que pretende atraer a los ciudadanos hacia su candidatura, la lista *Motivé-e-s* encabezada por varios miembros del grupo que se presentará a las elecciones de 2001. *Ils luttent* -dice Jérôme Réijasse- *pour une réelle démocratisation de la politique et leur action marque l'arrivée des Arabes actifs dans le débat politique hexagonal, qui ne sont plus juste comme quota ou alibi*^{vi}.

En todas las canciones de Zebda encontramos una afirmación de sus raíces y una apuesta por la convivencia respetuosa; afirman la pertenencia a un país y denuncian desde la condición de músicos aclamados por un público francés, la resistencia de la sociedad francesa a aceptar otro modelo de integración. *J'y suis, j'y reste* es una auténtica declaración de principios: la convivencia de habitantes de orígenes diferentes (*y'a des djembés, des sénégalais, y'a ceux de Malte ou de Jérusalem*), la lengua y el acento (*eux y z'ont l'accent mais y z'ont pas l'accès*), la ciudad habitada y amada no parece suficiente territorio de definición de identidad (*au milieu de tous ceux qui sont pas nés / de l'autre côté / ils ont pleuré mais des années durant / d'être oranais mais plus jamais d'Oran / ils veulent pas oublier / qu'y z'étaient pas les premiers*).

Debemos señalar que la música raï tiene un papel muy importante en la definición de un espacio de reconocimiento. Otra declaración de identidad semejante a la de Zebda en *J'y suis, j'y reste* se ve en la canción de Faudel, *Maintes-la-Jolie*, título que representa su lugar de nacimiento, aunque él es de origen argelino; *Maintes-la-Jolie* es una de las *cités* más afectadas por la violencia urbana; esta canción se la dedica *à tous mes amis de mon quartier*, y en ella declara: *Je n'ai pas changé juste évolué*, para terminar cantándola en árabe.

5. LES DEUX REGARDS?

Si para estos grupos de la llamada segunda tendencia (*LE REGARD DE L'AUTRE?*) la calle, el barrio, la *cité* son los espacios de referencia de la identidad, otros también eligen este mismo territorio como tema de sus canciones, por ejemplo Bénabar en *Saturne*, de quien ya hablábamos como representante de la primera tendencia (*LE REGARD FRANÇAIS?*), pero que también podemos incorporar como ejemplo de una tercera y última (*LES DEUX REGARDS?*). Si antes se caracterizaba por una descripción fina y minuciosa de lo cotidiano, y a pesar de que dice: *Ce côté "engagé" de la chanson, c'est un problème que je n'ai pas encore résolu. Je suis pourtant personnellement très politisé, mais il est facile pour un chanteur de basculer dans la démagogie. Aller jouer au Zénith pour dire: "Vous voyez, moi, je n'aime pas la guerre", c'est plutôt limité* (Radio France Inter); ahora lo encontramos con una canción *Saturne*, en la que no sólo describe sino que también critica y reivindica; es una canción llena de metáforas: desde el mismo título *Saturne* que representa Paris, *les anneaux périphériques* que podrían ser *les banlieues* y *les cités*, o *la fusée en metal rouillé* como metáfora de la Tour Eiffel. Así comienza la canción: *Au centre du système salaire / une vieille planète tourne à l'envers / protégée par ses anneaux périphériques*; pero la descripción negativa de la ciudad continúa: *un jour Saturne crèvera de son trafic, pourquoi respirer plus longtemps l'hydrocarbure?*; y la crítica llega a la sociedad y a la política: *les sans défenses sur leurs trottoirs; Saturne manque pas d'idées pour torturer les clodos; Gravoche habite Belleville il a 8 ans il est Malien / les Thénardiens de l'Hôtel de Ville / veulent l'expulser lui et les siens; c'est la faute au maire; la faute au proprio.*

Si acabamos de ver a un *chanteur à texte* que se compromete, el ejemplo siguiente es el de un inmigrante que se integra: Rachid Taha, francés de origen argelino, graba en 1986 una versión de *Douce France* de Charles Trenet con sonoridad árabe, que causa un gran escándalo mediático. Rachid Taha se expresa así: *Je ne changerai pas de route à cause de mon nom et je ne changerai pas de nom à cause de ma route*. Podemos decir que si este autor muestra muchas veces un perfil provocador y eleva su canto contra la intolerancia, el racismo..., forma parte integrante sin embargo de la cultura mestiza francesa, es incluso el pionero.

Esto también lo vemos años después con Idir, cantante *kabyle*, quien en su disco *Identités* (1999) hace una versión con sonoridades árabes de *San Francisco*, que lleva por título *Tizi Ozou*, donde Manu Chao y Maxime Le Forestier cantan en árabe e Idir lo hace en francés, lo que confirma la teoría de Éliane Azoulay: *La chanson française commence à assimiler son composant arabe*^{vii}.

Y para finalizar, vemos repetido este mismo recurso años más tarde, en la cantante Jane Birkin. Esta artista inglesa canta desde hace casi 40 años la canción francesa, sobre todo las canciones de Serge Gainsbourg, con una voz singular. En los años 90 se incorpora a las causas humanitarias: participa en las manifestaciones antirracistas de la capital parisina, en campañas contra el sida, en Bosnia para ayudar moral y culturalmente a su población en guerra y está presente también en la celebración de los 20 años de la abolición de la pena de muerte en Francia, donde acompañada por músicos *kabyles*, canta algunas canciones de Gainsbourg, como por ejemplo *Elisa*, *Couleur café* o *Haine pour aime*, lo que da pie a su album *Arabesques*, compuesto por canciones del repertorio de Gainsbourg pero versionadas con sonoridades orientales: *Éramos un modelo de convivencia: una inglesa haciendo canciones de un judío con instrumentos árabes. Eso sí, insistimos en que la gira fuera de Tel Aviv a Gaza* (El País, 8/5/2004). Estos arreglos musicales son llevados a cabo por Djamel Benyelles, leader del grupo Djamel & Fam a quien en general le gusta mezclar sonoridades y ritmos de Oriente y Occidente. Jane Birkin dice: *Serge était si juif, si slave, avait une mélancolie intense comme dans cette musique-là, et aussi la manière de soudain tout renverser et que tout le monde tape dans les mains -rire pour ne pas pleurer, toute la philosophie des personnes déplacées, arrivées avec leurs valises dans*

un autre pays. Serge aurait été très content d'être en arabesque. Et puis je suis contente de l'emmener là où il n'a pas pu aller (Radio France Inter).

Una vez analizado el panorama musical actual, hoy hay que hablar de una redefinición de la canción francesa debido a una diversidad cultural nueva con la llegada de las músicas del mundo que integran y transforman la tradición sobre todo con una huella árabe. Aunque desde ángulos distintos, uno de los aspectos presentes en las composiciones de los artistas de estos últimos 20 años es la cuestión de la identidad y su difícil articulación con respecto al modelo de integración lo que conlleva una reivindicación de una sociedad multicultural y en definitiva una redefinición del concepto de identidad.

Este análisis a través de un pequeño corpus de canciones ha pretendido establecer, desde un punto de vista práctico, las redes de correspondencias que vinculan esta expresión artística, la canción, a un determinado planteamiento de la escena sociocultural francesa en nuestros días. Por todo ello, la canción francesa actual nos parece un espacio de enorme interés para nuestros alumnos, no sólo por el tipo de acercamiento personal sino fundamentalmente por la riqueza de contenidos y las posibilidades de explotación que en este sentido permiten en el aula.

Notas

ⁱ Calvet, Jean-Louis et al., 2001: "*Musiques actuelles, quatrième génération*", *Le Français dans le monde*, nº 318 (nov.-déc. 2001) p. 55

ⁱⁱ Ferrat, Jean, 2004: "*Chanson française et diversité culturelle*", *Le Monde Diplomatique*, Paris (mai 2004) p. 25

ⁱⁱⁱ Perrier, Jean-Claude, 2002: *Nouvelle Vague. La jeune chanson française depuis 1981*, Paris, La Table Ronde

^{iv} Lehoux, Valérie, 2004: "*La nouvelle chanson française vue par...*" *Télérama*, Paris, (20-26 nov. 2004) p. 55

^v Op. cit., p. 56

^{vi} Reijasse, Jérôme, 2002: *Zebda*, Paris, Les Guides Musicbook, p. 84

^{vii} Azoulay, Éliane, 2000: *Musiques du monde*, Paris, Ed. Bayard

TRENTE ANS D'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET SECONDES EN FRANCE VUES À TRAVERS DEUX DICTIONNAIRES

Jean-Pierre CUQ (Université de Provence)

Près de trente ans ont passé entre la publication du *dictionnaire de didactique des langues* de Robert Galisson et Daniel Coste (Hachette, 1976), et celle du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de l'Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE, dir. Jean-Pierre Cuq, CLE International, 2004). L'article se propose d'étudier l'évolution de la didactique des langues et plus particulièrement du français langue étrangère et seconde pendant cette période en France à travers l'image que donnent ces deux ouvrages.

1. INTRODUCTION

Ces trente dernières années le FLES s'est peu à peu imposé au sein de l'université française parce qu'il répond, sur le plan intérieur, à un vrai besoin social, et, sur le plan extérieur, à une nécessaire participation aux efforts communs des Francophones pour le développement de leur langue. Pourtant, il rencontre toujours des difficultés importantes pour asseoir sa légitimité scientifique. Mon propos ne sera pas de discuter globalement de cette légitimité, mais de l'aborder par l'étude d'une de ses manifestations importantes, l'existence d'un dictionnaire disciplinaire. A vrai dire, et comme l'écrivaient Robert Galisson et Daniel Coste dès le début de la préface de leur *Dictionnaire de didactique des langues* (Hachette, 1976, désormais DDL), un dictionnaire n'est pas «constitutif» d'un domaine mais il en a une prétention représentative. Car, à travers un dictionnaire, c'est bien la représentation plus ou moins collective qu'une communauté scientifique se fait à un moment donné de sa discipline qui transparait et, lorsqu'un nouveau dictionnaire est édité, c'est l'image d'une nouvelle représentation qui émerge avec lui. Or, près de trente ans après le DDL, vient de paraître en France un nouveau dictionnaire de didactique, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de l'ASDIFLE (CLE international, 2004, désormais DDFLES).

C'est par la mise en regard de ces deux ouvrages que je crois effectivement représentatifs de leur temps que j'aimerais montrer ici l'évolution de notre discipline en France pendant cette période. Je prendrai, avant cela, une autre précaution. On connaît l'importance capitale, en sciences humaines, de situer la parole de l'observateur. Je dois donc préciser que j'ai dirigé la publication du DDFLES et qu'il a été rédigé, pour l'essentiel, par des chercheurs français. Aussi, bien qu'il n'y ait, cela va de soi, pas de sens à teinter de couleurs nationales une discipline scientifique, ni même à tenter de lui donner une appartenance collective plus large, fût-elle francophone, c'est bien une image vue de France qui se révélera dans ces lignes. Et encore est-elle au mieux celle d'une association, qui ne s'arroge certes pas le droit de parler au nom de toute la communauté à laquelle elle appartient. Peut-être donc une comparaison avec d'autres dictionnaires de didactique des langues publiés ailleurs, modifierait-elle plus ou moins sensiblement ses contours.

2. UN GLISSEMENT DE LA LEGITIMITE

Auteurs et organismes

Outre ses deux directeurs R. Galisson et D. Coste, le DDL a été rédigé par une vingtaine d'auteurs appartenant pour beaucoup au CREDIF, pour quelques uns au BELC, les deux organismes qui tenaient le haut du pavé dans le paysage didactique français de l'époque, et pour les autres aux principales universités françaises alors impliquées dans la didactique des langues : universités de la Sorbonne Nouvelle, de Vincennes, de Paris Nord, de Besançon, de Poitiers et de Grenoble. Il y avait aussi, au nombre des rédacteurs, un Inspecteur pédagogique régional.

Quelque trente ans plus tard, plus d'une centaine de rédacteurs ont participé à la rédaction du DDFLES. Le CREDIF n'existant plus et le BELC n'ayant plus la même vocation, ces deux sources se sont quasi taries, bien que plusieurs des rédacteurs du DDFLES aient appartenu à ces deux organismes. Du côté universitaire en revanche, les collègues sollicités appartiennent à des universités réparties sur presque tout le territoire hexagonal. On a donc assisté à une sorte de redistribution de la légitimité, passée d'organismes de recherche *ad hoc* à une recherche institutionnellement plus conventionnelle, fondue dans un moule universitaire qui a malgré tout, on l'a dit, encore bien du mal à l'absorber. Pour la plupart, les rédacteurs du DDFLES ont été choisis parce qu'ils sont membres de l'ASDIFLE (association qui n'existait pas en 1976) et que ce dictionnaire était délibérément un projet collectif. Mais

un certain nombre d'entre eux sont des personnalités extérieures à l'association, qui ont été sollicitées en raison de leurs compétences reconnues dans leur domaine mais aussi pour marquer l'ouverture de l'association à l'intérieur de son champ disciplinaire et même à ses marges. Les rédacteurs de cet ouvrage appartiennent également à toutes les catégories de professionnels de la recherche et de l'enseignement du français langue étrangère et seconde, du professeur d'université en retraite jusqu'à l'étudiant de troisième cycle, en passant par les collègues de l'Alliance française, du réseau français à l'étranger, de l'inspection ou des IUFM. C'est donc le savoir de plusieurs générations de didacticiens, de chercheurs et de praticiens de tous horizons qui a été collecté.

Bien qu'on ne puisse pas non plus tirer de conclusions de la proportion entre le nombre d'auteurs et celui des entrées, puisqu'il peut seulement s'agir d'un choix rédactionnel, on peut tout de même peut-être voir là une indication. Un plus grand nombre d'auteurs pour un moins grand nombre d'entrées peut correspondre à une plus grande spécialisation de chacun. Je veux dire par là que cette indication confirme l'impression qu'un observateur pourrait avoir du champ actuel de la DFLES en France : le nombre global de didacticiens ayant assez fortement augmenté depuis trente ans, il est donc naturel d'élargir le nombre des contributeurs légitimes à une entreprise de ce type. Tous comptes faits, il y a peut-être aussi moins de didacticiens qu'on pourrait qualifier de « généralistes », et plus de didacticiens qui, compte tenu de leur origine disciplinaire ou doctorale, sont en quelque sorte des « spécialistes » de telle ou telle partie de la discipline. Cela ne veut évidemment pas dire que leurs devanciers n'étaient pas capables de spécialité, ni qu'ils soient eux-mêmes inaptes à une vue plus large, voire relativement globale de leur discipline. Mais cette relative spécialisation me paraît être un des signes forts de l'établissement de la discipline qui, comme d'autres l'ont fait avant elle, crée en son sein des subdivisions permettant d'approfondir la recherche.

Bien qu'il ait été assez fortement coloré par le CREDIF et par la Sorbonne Nouvelle, bien aussi qu'on y trouve certainement à chaque page la belle empreinte de ses deux directeurs, on ne peut pas dire que le DDL soit celui d'une « école » didactique à laquelle se seraient affiliés tous les rédacteurs. Beaucoup d'entre eux ont d'ailleurs connu par la suite des parcours intellectuels bien différents. La grande diversité des rédacteurs du DDFLES ne pouvait à l'évidence pas non plus conduire à des choix d'école et ce dictionnaire n'est donc pas le produit d'un courant unique de pensée didactique. Il reflète au contraire une image polymorphe de la didactique du FLES et, plus largement de la didactique des langues. Ce trait

commun aux deux ouvrages me semble digne d'être souligné : bien qu'il existe certainement des lignes de partage intellectuel assez fortes, et sans aucun doute des filiations plus ou moins admises (ceux qui encore maintenant se sentent plus proches des pensées initiatrices de Galisson, de Porcher, de Rivenc, de Dabène ou de quelques autres), il n'y a pas aujourd'hui plus qu'hier d'école(s) française(s) de didactique des langues au sens propre du terme, c'est-à-dire rangée en plus ou moins bon ordre derrière un maître à penser.

Les titres

Le titre des ouvrages mérite également quelques commentaires. Dès la première page de l'introduction, les auteurs du DDL indiquent qu'ils avaient « d'abord pensé à *Dictionnaire de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues* » mais qu'ils avaient finalement opté pour « une expression valise » englobant plus ou moins la linguistique appliquée et la méthodologie « et offrant l'avantage de donner lieu à un sigle commode ». Sans en avoir alors sans doute pleinement conscience, ils donnaient avec son nom une arme forte à une discipline nouvelle, dont au moins un des deux piliers, celui de la linguistique appliquée, allait pourtant subir par la suite, et de la part même d'au moins un des deux auteurs, de si fortes attaques.

J'ai indiqué plus haut que la didactique du français langue étrangère et seconde a sa place au sein de la didactique des langues. La plupart des concepts et des notions qui ont été retenus dans le DDFLES possèdent donc un spectre qui dépasse le seul FLES, et plusieurs collaborateurs ont instauré un débat sur le titre du dictionnaire qui, à l'évidence, est conçu pour intéresser aussi les didacticiens d'autres langues que le français. Toutefois, deux éléments ont fait emporter la décision au titre *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Le premier était bien sûr que le titre était déjà pris ! Depuis plus de vingt-cinq le DDL rend d'incalculables services aux enseignants et aux chercheurs en didactique, et particulièrement en didactique du FLE : il en rendra sans doute encore. Il ne s'agissait donc pas pour nous de refaire ce dictionnaire, mais d'écrire un autre ouvrage. L'autre argument tient à la nature même du projet. Il s'agissait, répétons-le, du projet collectif d'une association de didactique du français langue étrangère, soucieuse de montrer la vitalité de son champ d'intervention sans toutefois empiéter sur le domaine de ses cousines de didactique des langues. Le choix d'un certain nombre d'items a donc résulté de leur appartenance à ce champ particulier et, chaque fois que cela a été possible, les rédacteurs se sont attachés à faire ressortir la spécificité que les concepts prennent en français langue étrangère ou seconde. Au final, on peut dire que le DDFLES aurait aimé (et espérons-le,

mérité de!) s'appeler *dictionnaire de didactique des langues étrangères et secondes*, alors que l'ouvrage qui porte ce nom aurait rêvé de s'appeler *dictionnaire de linguistique appliquée et de méthodologie de l'enseignement des langues* : ce qu'il aurait incontestablement mérité, comme on le verra par la suite.

3. UN GLISSEMENT DE CONTENUS

Le choix des entrées

Ce qui rend aussi ces deux dictionnaires relativement comparables, c'est le fait que la méthodologie de constitution de leurs corpus a été elle aussi relativement comparable. Pour le DDL, « des ouvrages et articles relatifs à la théorie et à la pratique de l'enseignement des langues » ont été dépouillés, puis « chacun des collaborateurs a soumis au collectif un certain nombre d'ajouts dans son propre domaine », et enfin les coordinateurs de l'ouvrage ont « comblé les lacunes » qui leur apparaissaient.

Pour le DDFLES, la méthodologie du choix des entrées a été elle aussi marquée par une option collective. Dans un premier temps, a été effectué un travail sur corpus. Dans mes séminaires de DEA, des étudiants ont dépouillé plusieurs dictionnaires ou glossaires en français ou en langue étrangère, au sein desquels ils ont conservé les items qui leur paraissaient les plus utiles : ils ont ainsi dressé une première liste d'environ 500 termes, sur laquelle un premier calibrage d'importance relative a été effectué. Dans un second temps, les membres de l'association ont été sollicités par la *Lettre de l'ASDIFLE*, organe de liaison de l'association. Il s'agissait de recueillir auprès d'eux les termes qu'ils aimeraient trouver dans un dictionnaire de didactique moderne. Plus d'une centaine de termes ont ainsi été rajoutés à la liste initiale. Dans un troisième temps, le conseil scientifique a ajusté cette liste en la complétant ou en invalidant certains termes. Enfin, en cours de rédaction, plusieurs auteurs ont fait part du manque de certains termes ou au contraire, plus rarement, de l'utilité contestable de certains autres.

Une analyse comparée des items qui apparaissent dans l'un ou l'autre de ces deux dictionnaires, ou dans les deux, va maintenant permettre de décrire, qualitativement et quantitativement, les continuités et les évolutions des contenus de cette discipline, tels qu'ils apparaissent en tout cas à travers ces deux ouvrages.

Pour procéder à cette analyse, une fois les relevés effectués, j'ai classé les items selon leur discipline d'appartenance ou d'origine : didactique, linguistique, littérature-rhétorique, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie, plus une rubrique accueillant les items d'origines diverses. Au sein de la didactique, j'ai subdivisé en : aspects généraux et méthodologiques, aspects culturels, évaluation et aspects technologiques. Au sein de la linguistique, j'ai subdivisé selon les parties classiques, mais en rajoutant une catégorie un peu fourre-tout « concepts généraux » : lexicologie-lexicographie, morphologie, phonétique-phonologie, pragmatique, psycholinguistique, sémantique, sociolinguistique et syntaxe. Pour les autres disciplines je n'ai procédé à aucune subdivision. Il faut admettre que ce classement est relativement subjectif : par exemple tel item attribué aux sciences de l'éducation aurait aussi bien pu être attribué à la didactique (ex. : *non-directivité*), et vice-versa (ex. : *classe bilingue*), tout dépendant en fait des contours exacts qu'on donne à chacune des disciplines et au type de définition proposé. Il en va de même à l'intérieur de chaque discipline (ex. : *orthographe*). D'autre part, certaines notions peuvent bénéficier d'une entrée vedette dans un dictionnaire et n'être qu'une sous-partie d'article dans un autre (*exercice* est traité en une seule entrée dans le DDL et en huit dans le DDFLES). Enfin, certaines notions ont pu être traitées sous des catégories lexicales différentes dans chacun des dictionnaires (ex. : *pertinent* dans le DDL vs *pertinence* dans le DDFLES).

Les dénombrements proposés peuvent donc prêter à discussion. En réalité, ces nombres ne sont pas très intéressants dans leur exactitude même, mais ils suffisent à donner, dans leurs grandes masses, dans leurs proportions et dans les exemples qui les illustrent, les arguments nécessaires à la démonstration.

Notons pour finir ce point que, du point de vue quantitatif global, le DDL propose environ mille entrées alors que le DDFLES n'en offre qu'environ six-cent-soixante-dix.

La fin de la linguistique appliquée

Est-ce à dire que le champ de la discipline se soit considérablement rétréci ? On verra par la suite que non, mais qu'il s'est en revanche relativement recentré, car la diminution du nombre d'items retenus correspond pour une part très importante au fait qu'il ait paru moins indispensable aux auteurs du DDFLES qu'à ceux du DDL de noter et de décrire des concepts appartenant à la linguistique. On peut en effet dénombrer dans le DDL environ 625 items relevant de la linguistique, soit près des deux tiers du dictionnaire. Le DDFLES n'en propose

qu'un peu plus de 150, soit moins du quart. Les deux ouvrages proposent environ 115 de ces items en commun. C'est-à-dire que le DDFLES a supprimé un peu plus de 500 items relevant de la linguistique dans le même temps où il en proposait une petite cinquantaine de nouveaux. Voyons ces nombres en fonction des subdivisions de la linguistique que nous avons choisies. Nous ne donnerons bien entendu que quelques exemples à chaque fois.

a) Concepts généraux :

Le DDL décrit toute une série de concepts généraux (près de 190) qui peuvent concerner la typologie des langues (*agglutinant, isolant*), les types de notation (*alphabet, hiéroglyphe*), ou des concepts opératoires (*arbitraire, chaîne, combinatoire, commutable, diachronie, économie, extraction, enchâssement, opposition, permutation, paradigme, rang, récursivité, synchronie, univocité, valeur, variante*, etc.). En regard, le DDFLES n'introduit qu'une petite quinzaine d'entrées, ne donnant pas toutes lieu à un article mais parfois à un simple renvoi, pour des concepts très utilisés aujourd'hui en didactique, soit à propos de la description de la communication (*endolingue, exolingue*), soit à propos des textes (*scriptural, genre de textes, types de textes*), soit à propos de notions qui ont pris une importance particulière pas seulement en linguistique (*continuum, méta-, para-*). Les deux dictionnaires ont accordé une importance commune à une série de termes concernant la communication (*allocutaire, destinataire, communication, récepteur, scripteur*, etc.) ou des concepts fondamentaux (*code, grammaire, langue, langage, linguistique, orthographe, paradigme, parole, universaux*).

b) Lexicologie-lexicographie

Alors que le DDL proposait plus de 90 entrées, le DDFLES n'en introduit aucune nouvelle et se contente de partager avec son devancier quatre items : *disponible, lexie ; lexique ; vocabulaire*. On peut trouver dans le DDL tous les concepts fondamentaux de la lexicologie en terme de description des éléments (*abstrait, animé, archilexème, composition, étymologique, mot-clé, racine, radical*, etc.) ou de leurs relations (*antonyme, famille, homonyme, homophone, hypéronyme, synonyme*, etc.), et même des éléments de lexicographie comme *adresse, article, entrée, vedette*. A n'en pas douter, à l'époque où Galisson et Coste ont écrit leur dictionnaire, le lexique n'était pas encore le « parent pauvre de la didactique » !

c) Morphologie

Un phénomène comparable, mais de taille plus modeste, est observable pour la morphologie. Le DDFLES n'introduit encore aucun item nouveau, et en partage seulement deux avec le DDL (*morphologie et mot*). On trouve en revanche un peu plus de trente entrées dans le DDL,

essentiellement centrées sur la formation des mots (*affixation, dérivation, désinence, flexion, monème, morphème, parasyntétique, préfixe, suffixe, terminaison*, etc.) ou sur les catégories (*déterminant, embrayeur, prédéterminant, présentatif*).

d) Phonétique

Le basculement apparaît encore plus nettement en phonétique. Là encore, le DDFLES n'introduit aucun concept nouveau et en partage très peu (une bonne quinzaine) avec le DDL (*accent, articulation, débit, fréquence, intonation, neutralisation, phonation, phonatoire, phonème, phonétique, phonologie, prosodie, rythme, son syllabe, suprasegmental, syllabe*). Presque tous ces items concernent la phonétique corrective et la prononciation, qui sont des éléments majeurs de l'enseignement des langues. Le DDL propose plus de cent-dix entrées supplémentaires concernant la description des sons et des phonèmes (*affriquée, aigu, allongement, antérieur, aperture, bémolisé, filtre, formant, fondamental, nasal, quantité, octave, onde, timbre, voisé*, etc.) ou de leurs relations (*élision, enchaînement, liaison*, etc.), voire de l'instrumentation nécessaire à leur connaissance (*sonogramme, sonographe, spectrogramme*).

e) Pragmatique

Déjà présente dans le DDL avec huit entrées (*constatif, événement, illocution, locution, performatif, perlocution*) dont deux sont communes avec le DDFLES (*acte de parole* et *pragmatique*), la pragmatique n'enregistre, de façon un peu étonnante compte tenu de l'importance qu'a prise cette discipline, aucune nouveauté puisque les entrées du DDFLES *locutoire, perlocutoire* et *pertinence* étaient traitées sous leur mode inversé adjectival ou nominal dans le DDL (*perlocution, pertinent*). L'exception est constituée par *approprié*, qui bénéficie d'une entrée entière dans le DDFLES.

f) Psycholinguistique

C'est la discipline qui enregistre le plus fort taux de progression d'un dictionnaire à l'autre. Le DDL n'offre aucune entrée originale, mais en partage cinq avec le DDFLES : *compétence, décodage, encodage, performance et psycholinguistique*. En revanche le DDFLES propose une bonne quinzaine d'entrées nouvelles, dont quelques items vedettes de la didactique contemporaine (*alternance codique, code-switching, épi-, épilinguistique, évitement, idiosyncrasique, insécurité, intake, interlangue, interparole, langue mixte, saisie, sécurité, stratégie, stratégie d'apprentissage, stratégie d'évitement, surgénéralisation*).

g) sémantique

Avec la sémantique, on retrouve les proportions rencontrées avec les catégories linguistiques classiques. Le DDFLES n'offre aucune nouveauté, et ne partage que trois entrées avec le

DDL (*présupposé, sémantique et sens*). A l'inverse, le DDL proposait environ 25 entrées, parmi lesquelles toutes les notions de base de la sémantique classique (*corrélacion, extension, isotopie, propre, sème, sous-entendu, etc.*)

h) Sociolinguistique

La sociolinguistique offre un tableau intéressant parce qu'il est relativement équilibré : une petite trentaine d'entrées pour le DDL contre environ quarante pour le DDFLES. Mais ce qui est surtout intéressant, c'est d'observer un certain glissement à l'intérieur de la discipline. En effet, si une quinzaine de termes sont communs aux deux dictionnaires, ce sont des termes basiques (*dialecte, diglossie, enquête, idiolecte, idiome, informateur, natif, niveau de langue, normatif, norme, patois, plurilinguisme, registre, usage, vernaculaire*). La douzaine de termes propres au DDL est dans le même registre (*commun, courant, dialectalisation, dialectologie, informant, invariant, pluriglossie, population, position, rescriptif, répertoire, véhiculaire*). La grosse vingtaine de termes entrés dans le DDFLES marque une nette inflexion vers l'aménagement, les politiques linguistiques et le contact des langues : *aménagement linguistique, diffusion langue dominante, langue dominée, langue nationale, langue partenaire, planification linguistique, politique linguistique, status, statut, etc.*). On note aussi l'apparition de quelques concepts d'importance comme *répertoire verbal* et surtout *variation*.

i) Syntaxe

Catégorie classiquement fondamentale en linguistique, la syntaxe n'échappe pas à la tendance généralement observée pour les catégories comparables. Le DDFLES n'offre en effet qu'une petite quinzaine d'items, dont seulement cinq nouveaux : *bribe, brouillon, cohérence, cotexte* et *énoncé*, fortement liés à la production de textes. Ceux qui sont en commun avec le DDL décrivent des notions elles aussi liées au texte (*apport, contexte, rhème, thème*) ou des notions de base comme *paraphrase, phrase, syntagmatique, syntagme* ou *syntaxe*. Quant au DDL, cohérent avec ses choix initiaux, il propose aussi la description d'une série de notions de base (environ quarante cinq), parmi lesquelles : *actant, anaphore, arbre, coordination, déictique, ellipse, indirect, juxtaposition, noyau, parataxe, phrase minimale, subordination, topique, valence, etc.*)

j) l'empreinte des écoles linguistiques

Il est également intéressant de montrer que, contrairement au DDFLES, le DDL faisait une large place aux théories linguistiques dominantes de l'époque, dont certaines sont aujourd'hui très nettement en perte de vitesse. Ce dictionnaire se révèle ainsi un excellent guide dans le maquis terminologique de la linguistique. Par exemple les concepts de *synapsie* chez Benveniste, de *détachement* chez Gross, de *contenu, glossématique, substance* chez

Hjelmslev, de *tagmème* et *tagmémique* chez Pike, de *domaine*, *grammème*, *virtuème* chez Pottier, d'*isotopie* chez Greimas, de *productivité* chez Kristéva, de *psychomécanique* et *psychosystématique* chez Guillaume, de *stemma*, *subordonné*, et *valence* chez Tesnière, de *cluster*, et *configuration* chez Weinreich.

Mais la place principale est occupée par les deux grandes écoles fonctionnaliste de Martinet (avec *centrifuge*, *centripète*, *dépendant*, *endocentrisme*, *exocentrique*, *fonctionnalisme*, *ordre*, *série*, *synthème*, etc.) et transformationnelle et générativiste (avec *emboîtement*, *enchâssement*, *engendrer*, *extraction*, *extraposition*, *facultatif*, *noyau*, *postiche*, *procédure*, *récuratif*, *singulaire*, *suite*, *superficiel*, *surface*, *transformationnel*, etc.).

Au terme de ce premier parcours disciplinaire, il apparaît clairement que la linguistique a nettement perdu de son influence dans la didactique des langues étrangères d'aujourd'hui. Là où elle était quasi hégémonique, elle ne représente plus qu'une référence, cependant encore très importante, et même la plus importante de toutes comme on le verra avec les autres dénombrements. Mais ses contenus mêmes ont assez nettement évolué. Si les parties classiques de la linguistique (lexicologie, morphologie, phonétique, syntaxe) perdent une grande partie de leur importance quantitative, elles sont néanmoins encore présentes. Elles perdent aussi de leur importance relative par rapport à d'autres disciplines et en particulier la psycholinguistique. Compte tenu des orientations méthodologiques de la didactique contemporaine, on aurait pu s'attendre à ce que la sémantique et la pragmatique prennent une importance plus grande, or il n'en est rien. La sociolinguistique elle-même ne fait pas de percée décisive. Enfin, l'apparition d'entrées nouvelles nous paraît moins marquer un refus de la linguistique que la référence à une autre linguistique : celle de la parole plutôt que celle de la langue.

Le glissement vers le cognitivisme de la psychologie

Loin il est vrai derrière la linguistique, la psychologie est tout de même la seconde discipline de référence. Le DDL présente presque une centaine de références, contre environ soixante-dix pour le DDFLES. Environ trente-cinq items sont communs aux deux. Il s'agit bien entendu d'un certain nombre de concepts d'utilité fondamentale (*accommodation*, *acquisition*, *aptitude*, *assimilation*, *automatisme*, *behaviorisme*, *cognitif*, *compréhension*, *connaissance*, *contrôle*, *généralisation*, *Gestalt*, *innéisme*, *mécanisme*, *mémoire*, *mémorisation*, *mentalisme*, *renforcement*, *stimulus*, *transfert*, etc.). Le DDL ajoute à cette liste

une soixantaine de concepts qui concernent principalement des pathologies (*agnosie, aphasie, apraxie, autisme, blèsement, dysgraphie, zézaiement*), des concepts de description générale de la discipline (*antimentalisme, associationnisme, mécaniste, psychosociologie, psychométrie*), ou des concepts propres ou généralement associés à certaines écoles (*figuratif, formalisation, schème* chez Piaget, *figure* pour la Gestalttheorie, *comportement terminal, conditionné, verbal*, pour le behaviorisme, etc.).

Les termes entrés dans le DDFLES notent d'autres notions générales (*affectivité, appropriation, conceptualisation, intériorisation, régression, rétroaction*, etc.), ou décrivent des écoles (*constructivisme, empirisme* et même *psychologie* et surtout *cognitivisme*). Ce net renforcement du cognitivisme est marquée par l'entrée de plusieurs notions comme *bas-haut, cognition, déclaratif, habileté, haut-bas, savoir, savoir déclaratif, savoir procédural, savoir-faire, surcharge cognitive*). A noter aussi l'entrée de *zone proximale de développement*, appartenant à Vygotski, un auteur traduit en français seulement en 1985, et théoricien de la psychologie sociale.

La relative percée des sciences de l'éducation

J'ai déjà signalé la difficulté qu'il y a à attribuer parfois tel ou tel concept aux sciences de l'éducation plutôt qu'à la didactique ou inversement. C'est sans doute une marque de l'imbrication forte de ce qui apparaît comme deux disciplines en France mais pas toujours à l'étranger. Quoi qu'il en soit, il semble que le DDFLES soit plus marqué par les sciences de l'éducation que le DDL. Ce dernier comprenait une bonne quinzaine d'entrées attribuées aux sciences de l'éducation, Ce sont des concepts généraux de la discipline comme *appétence, dynamique de groupe, leader, leadership, prédilection*. Sept de ces concepts sont en partage avec le DDFLES : *alphabétisation, analphabète, créativité, motivation, non-directivité, périscolaire*. On note ainsi une certaine pérenité des problèmes liés à l'alphabétisation dans la didactique des langues, confortés par la notion plus récente d'*illettrisme* dans le DDFLES. Est aussi mentionnée dans les deux dictionnaires une discipline de formation, aujourd'hui quasi disparue, la *psychopédagogie*.

Une vingtaine de concepts entrent dans le DDFLES : des concepts généraux ou des techniques comme *éducation, formation, interdisciplinarité, motivation, non-directivité,*

remédiation, remue-méninges ou *pédagogie différenciée*, mais aussi une discipline qui intéresse les didacticiens de façon plus récente, *l'éducation comparée*, ainsi que deux concepts au centre de nombreux débats : *transposition didactique* et *triangle didactique*.

Un intérêt nouveau mais mesuré pour la sociologie

Le DDL ne comptait qu'un item relevant de cette discipline, l'éponyme *sociologie* qu'il partage avec le DDEFLES. Celui-ci introduit treize items nouveaux, la plupart très inspirés de la sociologie de Bourdieu, introduite dans la didactique française par Louis Porcher dont on mesure ainsi l'influence : *capital, classement, demande, espérance pratique, habitus, légitimité, marché, objectivation, objectiver, offre et produit*. On note aussi les concepts pourtant relativement anciens d'*ethnocentrisme* et de *représentation*.

Des traces d'autres disciplines

Le DDL ne dédaigne pas les concepts issus des mathématiques ou des mathématiques statistiques (*écart type, effectif, ensemble, graphe, isomorphisme, médiane, moyenne, probabilité, répartition, tranche, urne*). Le DDFLES les ignore. Le DDL définit aussi des concepts d'ordre épistémologique comme *abstraction, concept*, voire des mots-outils comme *versus*. Le DDFLES s'accorde avec lui pour entrer *information, modèle* ou *praxéologie*. Il entre aussi le concept de *modélisation*, et celui d'*humanisme*.

Le DDFLES se fait aussi l'écho de disciplines nouvelles ou nouvellement convoquées :

L'*ethnographie de la communication*, avec ses concepts afférents de *kinémique*, de *kinésique* et de *proxémique*, tandis que le DDL entrait, il est vrai, *ethnographie* et *ethnologie*. On note aussi dans le DDFLES l'entrée des *neurosciences* et de la *psychanalyse*, et de deux parties récentes de la linguistique, la *macrosyntaxe* et *l'analyse de la conversation*, avec ses concepts afférents de *face*, d'*interaction* et d'*interactivité*.

Au total, le nombre de ces items n'est pas significatif de l'implication forte de nouvelles disciplines. On pourrait presque au contraire parler de la quasi-disparition des mathématiques. On peut y voir un signe du triomphe (provisoire ?) en France d'une didactique qualitative au détriment d'une didactique plus quantitative. Il note cependant un élargissement du champ de vision de la didactique, qui n'hésite pas à tenter même de se renommer elle-même avec le concept galissonien de *didactologie*.

La montée en puissance de la didactique

Le basculement le plus net s'observe en didactique. Là où le DDL présente environ 180 entrées, le DDFLES en offre 285, c'est-à-dire environ quarante pour cent du total. Un peu plus de cent entrées sont communes aux deux dictionnaires. Elles représentent sans doute une sorte de noyau dur disciplinaire, qui a été transmis d'une génération à l'autre.

Comme nous l'avons fait pour la linguistique, voyons ces concepts en fonction des grandes rubriques que nous avons données au départ.

Aspects généraux et méthodologiques

Les items communs concernent les concepts généraux et la méthodologie de l'enseignement (*actif, audio-oral, audio-visuel, bilinguisme, didactique, direct, exploitation, français fonctionnel, geste, intensif, individualisation, méthode, méthodologie, moments, pédagogie, lecture, précoce, verbo-tonal, etc.*), l'apprenant ou l'enseignant (*apprenant, apprentissage, autodidacte, autonomie, besoin, captif, débutant, faux débutant, stratégie, etc.*), les techniques (*authentique, autoscopie, brain-storming, cours, exercice, explication, micro-enseignement, questionnaire, répétition, réponse, simulation, systématisation, technique, traduction, etc.*).

Parmi les items propres au DDL, au nombre d'environ 75, on relèvera surtout quelques notions ou dénominations moins utilisées ou abandonnées aujourd'hui (*écho, enseignement programmé, filtré, lavé, micro-conversation, langue de spécialité, usuel*).

Le nombre des items généraux nouvellement entrés au DDFLES se monte à près de 150. On pourrait dire qu'ils illustrent en partie la notion de centration sur l'apprenant (*apprendre à apprendre, auto-apprentissage, autocorrection, autonomisation, centration, élève nouvellement arrivé, etc.*).

Ils montrent aussi l'évolution du rôle et des relations des participants à la classe (*acteur, activité, contrat, face-à-face*) et surtout de l'enseignant (*animateur, conduite de classe, conseil, guidage, tuteur*).

Ils pointent aussi des façons d'enseigner ou des méthodologies non répertoriées ou faisant seulement l'objet de parties d'articles dans le DDL (*apprentissage communautaire, apprentissage par la réaction physique totale, approche communicative, approche naturelle, approche relationnelle, approche systémique, éclectisme, éveil au langage, jeu de rôles, méthode par le mouvement, méthode silencieuse, méthodologies non conventionnelles, pédagogie des grands groupes, pédagogie en contexte, suggestopédie*). Cela témoigne, malgré la prégnance du courant communicatif, de la prise en compte, ou du moins d'un intérêt accru pour des façons d'enseigner moins communément partagées.

On note aussi des concepts généraux auxquels on prête plus d'attention aujourd'hui ou redéfinis et renommés (*milieu, situation de communication, français sur objectifs spécifiques*), des éléments relevant de la politique linguistique ou de la francophonie, ou de façons nouvelles d'organiser l'enseignement (*classe bilingue, échange éducatif, formation ouverte et à distance, francité, francitude, francophonie, Francophonie, immersion, institution, langue voisine*).

Enfin, apparaissent dans le DDFLES des éléments théoriques ou méthodologiques pas forcément nouveaux, mais ne disposant pas d'une entrée dans le DDL (*activité, bain, but, heuristique, cursus, manuel, prérequis, réécriture, réemploi, repérage, scénario, stratégie d'enseignement, syllabus*), ou marquant l'apparition de concepts nouveaux en didactique (*curriculum, éthique, hétéroglotte, ingénierie, noosphère, référentiel, scénario, stratégie d'enseignement, syllabus*).

Aspects culturels

Ils nous semblent très symptomatiques de l'évolution de la discipline. On n'ignore pas que R. Galisson lui-même insiste pour appeler aujourd'hui la discipline didactologie des langues et des cultures, et il a sans doute fortement contribué à la montée de l'intérêt pour les aspects culturels qui apparaît clairement dans le DDFLES. Mais en 1976, il n'y avait dans le DDL que quatre termes relevant de ce domaine (*acculturation, civilisation, culture, enculturation*), dont seul le dernier n'est pas dans le DDFLES. Ce dernier en revanche fait entrer treize items nouveaux (*aculturation, altérité, connaissance partagée, croyances, décentration, déculturation, emblème, empathie, étranger, français, interculturel, savoir-être, stéréotype*).

Evaluation

Pour cet aspect de la didactique, la tendance est aussi à une légère augmentation des termes retenus d'un dictionnaire à l'autre. En effet, on compte une quinzaine de termes dans le DDL et une vingtaine dans le DDFLES, une dizaine étant commun aux deux (*auto-évaluation, capitalisable, docimologie, erreur, évaluation, examen, faute, test, unité capitalisable, validation*). Cinq termes appartiennent en propre au DDL (*étalonnage, fidèle, progrès, standardisé, valide*). Ils concernent tous la technique des tests (contre le seul *questionnaire à choix multiple* dans le DDFLES). Les autres items entrés dans le DDFLES concernent comme il est normal des certifications, des référentiels ou des tests qui n'existaient pas à l'époque du DDL (*cadre européen de référence, DELF-DALF, portfolio européen des langues, TCF, TEF*). Mais ils témoignent aussi de l'intérêt pour la réflexion évaluative avec *barème, certification, diagnostic, échelle scolaire, évaluateur, notation, note, pronostic*.

Aspects technologiques

Assez curieusement enfin, à une époque que l'on peut croire dominée par la technologie, le dénombrement des aspects technologiques montrerait plutôt un mouvement inverse. En effet le DDL présente environ 25 entrées contre seulement une dizaine au DDFLES. Six de ces entrées sont communes aux deux dictionnaires (*figurine, film, laboratoire, multimédia, tableau de feutre, technologie*). Parmi les items présents dans le DDL, il est naturel de trouver des technologies ou des dénominations aujourd'hui obsolètes (*circuit, diascope, hardware, machine à enseigner, passe-film, software, Suvag-Lingua*), ou des matériels dont l'usage est devenu si courant qu'il n'apparaissait peut-être pas utile aux auteurs du DDFLES de les nommer (*cassette, magnétoscope, rétro-projecteur, tableau magnétique, vidéo-cassette*).

Les entrées originales du DDFLES concernent la nouvelle dénomination générale de l'aspect technologique de la didactique (*TIC-TICE*), une de ses techniques majeures (*vidéo*) et un concept afférent (*dispositif*). Elles notent aussi un terme francophone qui s'est imposé (*didacticiel*) mais qui n'existait pas à l'époque du DDL, et enfin le concept récent de *centre de ressources*.

Evolution des entrées

Un dernier point à soulever est celui de l'évolution même de certaines entrées en apparence communes. On assiste ainsi à des mutations plus ou moins importantes de certains

termes, qui ont gardé le même signifié mais ont changé de signifiant. Il peut s'agir d'un simple changement de perspective. Ainsi *analytique*, traité sous l'angle de la méthodologie d'enseignement dans DDL, l'est-il sous celui de l'apprentissage dans DDFLES. Certains items perdent une partie de leur importance (une de leurs acceptions) mais voient au contraire une autre de leurs acceptions gagner en visibilité. C'est le cas de *fondamental* : le DDL le traite sous son aspect phonétique et dans une seconde sous-entrée, dans la lexie *français fondamental*. Le DDFLES, lui, ignore l'aspect phonétique mais accorde une entrée complète à *français fondamental*.

Mais cette évolution peut aller jusqu'à un changement complet de discipline. C'est le cas par exemple pour *champ*, traité sous ses aspects linguistique et psychologique dans le DDL, et sociologique dans DDFLES, de *cohésion*, traité sous l'aspect socio-psychologique dans le DDL et sous l'aspect grammairal de texte dans DDFLES, de *conduite*, passé de son sens psychologique à son sens didactique (conduite de classe), de *passif*, traité sous son aspect lexicologique dans DDL et sous son aspect psychologique dans DDFLES.

Le plus grand nombre de cas marque un passage de la linguistique à la didactique, confirmant ainsi le mouvement général qui s'observe entre les deux dictionnaires. C'est le cas par exemple pour *environnement*, *expression*, *oral*, *spécifique*, *transformation*.

4. CONCLUSION

Au terme de ce large balayage de deux ouvrages témoins de leur époque dans la didactique des langues étrangères en France, et compte tenu des précautions que j'ai signalées au début, on peut conclure que l'augmentation sensible du nombre des entrées propres à la didactique témoigne incontestablement qu'un important effort de conceptualisation a été accompli ces trente dernières années. Certes, la didactique continue à être largement tributaire d'autres disciplines, mais elle affirme peu à peu son indépendance conceptuelle et ne peut plus être considérée comme une discipline d'application, fût-ce de la linguistique. Ce n'est pas un mince résultat à mettre au crédit de la communauté des enseignants et des chercheurs. Parmi les disciplines contributives, la linguistique est incontestablement en perte de vitesse, et surtout ce que d'aucuns appellent son noyau dur (lexicologie, morphologie, sémantique, syntaxe). Les nouvelles branches de cette discipline (acquisition, analyse de discours, etc.) ne

compensent pas, au moins en quantité, ce recul. Seule finalement la psycholinguistique tire son épingle du jeu. Quant à la sociolinguistique, dont le nombre d'items lui aussi en augmentation, reste plus important que celui de la psycholinguistique, on assiste en son sein à un certain glissement thématique, montrant un intérêt accru pour les questions de politique linguistique et de contact des langues.

En psychologie, on note avec le maintien de l'influence piagétienne, un certain glissement vers les aspects cognitivistes de cette discipline. Engouement passager ? En tout cas, les éléments appartenant à l'école behavioriste ne sont plus présents qu'à titre de témoins historiques. Un certain rapprochement est visible avec les sciences de l'éducation, mais on a déjà indiqué que cela pourrait bien apparaître tout à fait naturel dans beaucoup d'endroits hors de l'hexagone. La sociologie, surtout bourdieusienne, a donné une contribution notable mais toutefois mesurée. On note enfin l'apparition, quoique encore assez timide, de quelques disciplines nouvelles (*ethnographie de la communication, neurosciences*).