



## HACIA UNA ENSEÑANZA INTERACCIONISTA DEL ESPAÑOL EN EL CAMERÚN FRANCÓFONO: PROPUESTA DE MATERIALES COMPLEMENTARIOS DE NIVEL A (SEGÚN EL MCER) PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.

**Luc Bonaventure Mbede Ambassa**

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

Luc Bonaventure MBEDE AMBASSA

**HACIA UNA ENSEÑANZA INTERACCIONISTA DEL  
ESPAÑOL EN EL CAMERÚN FRANCÓFONO:  
PROPUESTA DE MATERIALES  
COMPLEMENTARIOS DE NIVEL A (SEGÚN EL  
MCER) PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA.**

**TESIS DOCTORAL**

Dirigida por:

**Dra. Sandra IGLESIA MARTÍN**

Departamento de Filologías Románicas



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

TARRAGONA

2016



**UNIVERSITAT  
ROVIRA I VIRGILI**

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado *Hacia una enseñanza interaccionista del español en el Camerún francófono: propuesta de materiales complementarios de nivel A (MCER) para enseñanza secundaria* que presenta Luc Bonaventure Mbede Ambassa para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Filologías Románicas de esta universidad.

Tarragona, 10 de junio de 2016

El/los director/es de la tesis doctoral

**sandra  
Iglesia**

Firmado digitalmente por  
sandra Iglesia  
Nombre de reconocimiento  
(DN): cn=sandra Iglesia, o, ou,  
email=sandra.iglesia@urv.cat,  
c=ES  
Fecha: 2016.06.09 12:28:03  
+02'00'

Sandra Iglesia Martín

*IN MEMORIAM*

*A mi madre*



## *Agradecimientos*

A **Dios Todopoderoso** que me brindó ánimo y fortaleza para aguantar las pésimas condiciones en las que he realizado este trabajo.

A la **Dra. Sandra IGLESIA MARTÍN**, directora de esta tesis por haberme soportado y guiado a lo largo de esta difícil producción.

A **Caritas Diocesana de Tarragona** y a las personas **Isabel ITURRIETA** y **César PAGES**, mi agradecimiento fraterno por su acompañamiento y ayuda oportuna en los momentos de las dificultades severas que me obligaban a renunciar este objetivo.

A la **Dra. Esther FORGAS BERDET**, que me abrió las puertas del posgrado en la URV.

Al **Dr. Antonio NOMDEDEU RULL**, profesor de lengua española, quien me inculcó las bases de la investigación para la elaboración de una tesis doctoral.

A **M<sup>a</sup> Carmen PELAEZ TORROBA**, que me supo guiar y animar para que me interesara por la investigación durante mi trabajo de fin de Máster.

Al **Dr. José Antonio Moreno Villanueva**, por proporcionarme información muy valiosa sobre el desarrollo curricular y la elaboración de programas.

A los profesores **MBADZAMA NAZAIRE** y **FOUDA RENE** por su inestimable ayuda en la recolección de datos sobre sus diferentes procedimientos didácticos y sobre sus alumnos del Instituto de Okola en Camerún.

A estos alumnos del Instituto de Okola por su disposición.

A mis amigos de Tarragona: **Amédé DADJE LADJE**, **Juane Hernández**, **Luis Romero**, **Dorice WATBOU**, **Manfred EGBE**, **APUH Clifford**, **Dieudonnee Lima**, **M<sup>a</sup> Cristina MESTRE USACH**, **Ana CARBONELL**, **Eulalia LÓPEZ GARAY**, **Teresa BARÓ XIPELL**. Os agradezco el apoyo psicológico y el compañerismo ejemplar durante todos estos años de calvario. A cada profesor/a del Departamento de Filologías Románicas de la URV y a todas aquellas personas que han puesto su granito de arena en mi trayectoria como estudiante de la URV y como doctorando. Quiero enviaros mi recuerdo.

## ABREVIATURAS

**E/LE:** español como lengua extranjera.

**L1:** lengua materna o lengua nativa, instrumento natural de pensamiento y comunicación, o la lengua conocida por todos los miembros del grupo meta.

**LE:** lengua extranjera, la que se aprende en un país donde no es ni oficial ni nativa.

**LM:** lengua meta, la que constituye el objeto de aprendizaje.

**MCER:** el marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

**PCIC:** el plan curricular del Instituto Cervantes.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
ABREVIATURAS.....	4
ÍNDICE.....	5
1. INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA.....	9
1.1. Justificación de la investigación.....	9
1.2. El objeto principal de estudio.....	15
1.3. Estudio en el marco del doctorado en estudios humanísticos.....	15
1.4. Marco teórico.....	16
1.4.1. Análisis de materiales de E/LE.....	16
1.4.2. Análisis de necesidades.....	17
1.4.3. Diseño de actividades.....	21
1.5. Metodología.....	23
1.5.1. Métodos de investigación.....	23
1.5.2. Los cuestionarios.....	26
1.5.2.1. Las características de los alumnos.....	26
1.5.2.2. El profesor de español en la enseñanza secundaria camerunesa.....	27
1.6. Descripción de la temática y línea de orientación.....	31
1.7. Objetivos del estudio.....	32
1.8. Hipótesis del trabajo.....	33
1.9. Aplicación del trabajo.....	35
1.10. Organización del contenido.....	37
2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	40
2.1. Estado de la cuestión.....	40
2.2. La tradición cultural y educativa en la que se desarrolla el programa de enseñanza y aprendizaje del E/LE en Camerún.....	48
2.2.1. La educación tradicional africana.....	49
2.2.1.1. Los valores de la educación tradicional africana.....	51
2.2.1.1.1. Una educación colectiva.....	51
2.2.1.1.2. Una educación pragmática y concreta.....	52
2.2.1.1.3. Una educación funcional.....	52
2.2.1.1.4. Una educación oral.....	53
2.2.1.1.5. Una educación continua y progresiva.....	54
2.2.1.1.6. Una educación mística.....	54
2.2.1.1.7. Una educación homogénea y uniforme.....	55
2.2.1.1.8. Una educación completa y polivalente.....	55
2.2.1.1.9. Una educación integracionista.....	56
2.2.1.2. Las técnicas de la educación tradicional.....	56
2.2.1.2.1. Los cuentos.....	57
2.2.1.2.2. Las leyendas.....	57
2.2.1.2.3. Las adivinanzas.....	57
2.2.1.2.4. Los proverbios.....	58
2.2.1.2.5. Los juegos.....	59
2.2.1.2.6. El miedo.....	59
2.2.1.2.7. Los ritos de iniciación.....	59
2.2.1.3. Estructura del sistema educativo tradicional.....	60
2.2.1.3.1. La tierna infancia.....	60

2.2.1.3.2.	El comienzo de la socialización.....	61
2.2.1.3.3.	La entrada en la edad adulta.....	61
2.2.1.4.	Valoración personal del sistema educativo tradicional.....	62
2.2.1.4.1.	Los méritos.....	62
2.2.1.4.2.	Los desméritos.....	65
2.2.2.	La educación llamada “moderna”.....	68
2.2.2.1.	Una educación expositiva.....	69
2.2.2.2.	Una educación enciclopédica.....	71
2.2.3.	Los sistemas educativos actuales.....	72
2.2.3.1.	Principios y objetivos generales de la educación.....	72
2.2.3.2.	Administración y gestión del sistema educativo.....	75
2.2.3.2.1.	Estructura y metas de la educación formal.....	75
2.2.3.2.2.	La enseñanza secundaria.....	79
2.2.3.2.2.1.	Proceso educativo en el secundario.....	81
2.2.3.2.2.2.	Horario semanal por materia de enseñanza.....	81
2.2.3.3.	Las prácticas de profesores y alumnos en el aula.....	82
2.2.3.4.	Análisis crítico.....	83
2.2.3.4.1.	Sobre el modelo de escuela.....	83
2.2.3.4.2.	Sobre el modelo de enseñanza.....	84
2.2.4.	La enseñanza del español en Camerún.....	85
2.2.4.1.	El español en la enseñanza secundaria general.....	86
2.2.4.1.1.	La demanda y la oferta.....	86
2.2.4.1.2.	Los materiales.....	88
2.2.4.1.3.	Marco general de planificación.....	88
2.2.4.1.3.1.	Tipo de competencia.....	89
2.2.4.1.3.2.	Teoría de la lengua.....	89
2.2.4.1.3.3.	Teoría curricular.....	90
2.2.4.1.3.4.	Tipo de programa.....	91
2.2.4.1.4.	Esquematización de los elementos del método.....	91
2.2.4.1.4.1.	El enfoque.....	93
2.2.4.1.4.2.	El diseño.....	93
2.2.4.1.4.3.	Los procedimientos.....	95
2.2.4.2.	El español en la enseñanza superior.....	96
2.2.4.3.	El español en la enseñanza no reglada.....	97
2.2.4.4.	La implicación de España en la enseñanza del español.....	98
2.2.4.5.	Recapitulación y observaciones sobre la enseñanza del E/LE en las escuelas secundarias de Camerún.....	98
2.2.4.5.1.	Las formas como únicos objetos de aprendizaje.....	99
2.2.4.5.2.	La técnica de repetición en la enseñanza.....	100
2.2.4.5.3.	Prevención y corrección de errores.....	101
2.2.4.5.4.	La corrección fonética.....	102
3.	ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	104
3.1.	Los libros de texto.....	104
3.1.1.	Los componentes y características del análisis de manuales.....	105
3.1.1.1.	Detalle de los criterios para una evaluación de manuales.....	106
3.1.1.2.	Aclaración de algunos puntos de las pautas que ayudarán a evaluar los manuales.....	107
3.1.2.	Descripción y estructura de la serie <i>Horizontes</i> .....	109
3.1.2.1.	Diseño y estructura de los manuales.....	109

3.1.2.2.	Diseño de las actividades.....	121
3.1.2.3.	Comentario.....	142
3.1.3.	Descripción y estructura de la serie <i>Didáctica del Español</i> .....	143
3.1.3.1.	Diseño y estructura de los manuales.....	143
3.1.3.2.	Diseño de las actividades.....	157
3.1.3.3.	Comentario.....	174
3.1.4.	Estructura y descripción sucinta de cada manual.....	175
3.1.5.	Comentario final.....	226
3.2.	Análisis de las necesidades del alumno camerunés de E/LE.....	228
3.2.1.	Justificación del estudio.....	228
3.2.2.	Consideraciones previas.....	229
3.2.3.	El concepto de análisis de necesidades.....	232
3.2.3.1.	Las exigencias propias de una situación de comunicación.....	234
3.2.3.2.	El nivel de competencia del alumno.....	235
3.2.3.3.	Los deseos del alumno de aprender de una determinada manera.....	236
3.2.3.4.	Las limitaciones.....	237
3.2.3.4.1.	La actitud hacia la nueva lengua y cultura.....	237
3.2.3.4.2.	La motivación en el aprendizaje de la lengua.....	238
3.2.3.4.3.	Las habilidades y capacidades para el aprendizaje.....	238
3.2.3.4.4.	La visión que el alumno tiene de sí mismo.....	239
3.2.3.4.5.	La aptitud del profesor para la enseñanza de la LE.....	239
3.2.4.	Los profesores de español y el estudio de necesidades en Camerún.....	240
3.2.5.	Análisis de necesidades y planes de enseñanza.....	249
3.2.6.	Instrumentos de consultas.....	251
3.2.6.1.	El cuestionario.....	251
3.2.6.2.	Instrumento de observación de clases.....	255
3.2.6.3.	Resultados: observación de clases.....	258
3.2.6.3.1.	Ubicación y contexto educativo.....	258
3.2.6.3.2.	El curso y los materiales para la clase.....	263
3.2.6.3.3.	La organización de las aulas.....	267
3.2.6.3.4.	La lengua en las clases.....	269
3.2.6.3.5.	La programación y la planificación de las clases.....	272
3.2.6.3.6.	La corrección.....	274
3.2.6.3.7.	La pragmática.....	275
3.2.6.4.	Resultados: El cuestionario de análisis de necesidades.....	277
3.2.6.4.1.	Análisis del perfil biográfico.....	277
3.2.6.4.2.	Las necesidades de comunicación.....	282
3.2.6.4.2.1.	Análisis de la motivación.....	282
3.2.6.4.2.2.	Valoración de los cursos anteriores.....	289
3.2.6.4.2.3.	Análisis de las habilidades lingüísticas.....	290
3.2.6.4.2.4.	Análisis de las prioridades con respecto a las actividades de la lengua.....	294
3.2.6.4.2.5.	Las necesidades de aprendizaje.....	295
3.2.6.4.2.6.	Análisis de las preferencias de aprendizaje.....	296
3.2.6.4.2.7.	Análisis de las preferencias en el tipo de agrupación..	397
3.2.6.4.2.8.	Análisis de las preferencias en el tipo de actividades..	299
3.2.6.4.2.9.	Análisis de las preferencias en la corrección.....	302
3.2.6.4.3.	Análisis de las habilidades lingüísticas que necesitan mejora	304
3.2.6.5.	Comentario final.....	306

4.	UNA PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN.....	309
4.1.	La consideración de la interacción en la adquisición y aprendizaje de lenguas.....	309
4.2.	Los factores y criterios de organización del programa.....	311
4.2.1.	Los objetivos de aprendizaje.....	312
4.2.2.	Las necesidades de los alumnos.....	314
4.2.3.	Los contenidos de aprendizaje.....	316
4.2.4.	El medio social en el que se inscriben los procesos de adquisición de la LE.....	320
4.2.5.	El impulso de la autonomía y la autorreflexión.....	324
4.2.6.	Hacia la respuesta a las necesidades de una sociedad diversa y cambiante... ..	327
4.2.7.	La evaluación de los aprendizajes.....	330
4.3.	Orientaciones para el trabajo de profesores y alumnos.....	332
4.3.1.	Las vivencias y a las actitudes del alumno.....	334
4.3.2.	La accesibilidad de la programación a cada uno de sus miembros.....	335
4.3.3.	Una participación activa del alumno.....	336
4.4.	Propuesta de actividades.....	339
4.4.1.	Unidad I: Información personal.....	339
4.4.2.	Unidad II: ¿Qué hago cada día?.....	347
4.4.3.	Unidad III: Vamos a crear un folleto para dar a conocer España.....	349
4.4.4.	Unidad IV: ¿Qué vamos a cocinar hoy?.....	357
4.4.5.	Unidad V: Mostremos las costumbres a los demás.....	361
4.4.6.	Unidad VI: Aprendamos el español.....	365
4.4.7.	Unidad VII: Evaluación.....	371
4.5.	Guía didáctica.....	373
5.	CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	397
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	410
7.	ANEXOS.....	428
	ANEXO I: Cuestionario de análisis de necesidades.....	428
	ANEXO II: Plantilla de observación de clases de E/LE.....	436
	ANEXO III: Guía para la elaboración del informe de observación de clases.....	438
	ANEXO IV: Control cruzado de los puntos de vista de profesores.....	441
	ANEXO V: Programa oficial de español en la enseñanza secundaria de Camerún..	443
	ANEXO VI: Secuencia de un programa estructural de tipo sintético.....	456
	ANEXO VII: Presentaciones e índices de los manuales analizados.....	460
8.	ÍNDICE DE FIGURAS.....	499
9.	ÍNDICE DE TABLAS.....	501

## **1. INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA.**

### ***1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.***

Esta tesis vuelve a considerar la labor realizada en mi trabajo de fin de máster en el que diseñé una unidad didáctica para el alumnado camerunés con actividades centradas en hacer que los aprendientes desarrollen los procesos comunicativos y de aprendizaje según los sílabos procesuales de Breen (1984), Candlin y Murphy (1987) o Prabhu (1987)<sup>1</sup> dentro de un aprendizaje cooperativo. Este trabajo vino motivado porque me percaté de que la forma de abordar la programación en la enseñanza del español en mi país se presenta como ejemplo de un paradigma tradicional en el diseño de programas, ya que se orienta hacia el conocimiento formal de la lengua y los ejercicios de repetición. Da prioridad a la selección de los rasgos estructurales del discurso junto a una lista asociada de elementos de vocabulario que se consideran apropiados al nivel de los alumnos a fin de lograr la precisión en las producciones. En otros términos, los métodos están organizados en torno a un currículum de estructuras lingüísticas. Así, cuando llega el momento de abordar el curso, el profesor hace frente a una realidad con la que dista mucho de una situación de enseñanza ideal de un idioma. De hecho, cuenta con un programa inserto en un syllabus distribuido en niveles de competencia lingüística, un manual y, a veces, un abanico de material complementario que ha podido confeccionar. Sin embargo, el programa en cuestión se limita solo a recoger un número de unidades pertenecientes a un determinado manual y ciertas orientaciones metodológicas para llevar ese manual al aula. Además, resulta difícil encontrar materiales didácticos y actividades que permitan que el profesor afronte una programación que responda a los deseos, expectativas y preferencias de su alumnado, o que tiende a facilitar la máxima eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a promover un enriquecimiento personal del propio profesor (Atienza, 1994).

---

<sup>1</sup> Los sílabos de procesos (Breen, 1984) o de procedimientos (Prabhu, 1987) consideran que la enseñanza de lenguas no debe reducirse a la planificación y a la concreción de unos objetivos formulados de forma operativa. Un curso debe también centrarse en las experiencias de aprendizaje, es decir tomar en consideración no solo las características individuales de los aprendientes reales, sino también los procesos por los cuales se aprende una lengua de manera eficaz. Por ejemplo, involucrando de forma activa a los alumnos en la elaboración conjunta de una tarea-producto, por lo que interactúan de forma positiva y se apoyan mutuamente.

Todo ello produce lecciones de atención a las formas lingüísticas (Doughty, 2000), alejándose de la reflexión en términos de rentabilidad comunicativa.

En efecto, cuestioné el valor universal de los materiales, los cuales uniformizan la acción docente dando contenidos acabados, sin atender al grupo de usuarios, a los procesos mentales que la acción didáctica quiere dar fuerza en el aprendiente o a la comunidad donde se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje. A la poca densidad léxica del español hablado por los nativos se opone el uso de recursos lingüísticos diversos y elaborados de la variedad formal escrita que se encuentra en los manuales en uso. La comunicación en el aula, previsible y estructurada anteriormente, resulta menos ajustada a la propuesta docente que persigue la adecuación a las necesidades de los aprendientes, del contexto de aprendizaje y del uso competente de la lengua. En este caso los alumnos tendrán un buen dominio del sistema de una lengua y, sin embargo, desconocer importantes aspectos de su cultura y los procesos de interacción (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994).

La insatisfacción producida por los resultados de esta búsqueda me condujo a llevar a cabo una unidad didáctica caracterizada por estar centrada en el alumno (Martín Peris, 2000), con la preocupación por el desarrollo de la autonomía<sup>2</sup> de este, atendiendo a la diversidad en el aula así como a la organización del aula en pequeños grupos de trabajo. En este caso, los alumnos pueden aprender por medio del descubrimiento guiado, aumentando las estrategias propias de la interacción oral sin el miedo a cometer errores. Disponen las estructuras gramaticales al servicio de especificaciones de uso del lenguaje en aquellas

---

<sup>2</sup> La autonomía, según Dickinson (1987), no es sinónimo de autodidactismo, autoaprendizaje o una cuestión de decidir aprender sin la intervención de un enseñante o que en el contexto del aula el profesor renuncia a toda iniciativa y control sino que, mediante el desarrollo de las estrategias metacognitivas, el alumno desarrolla la capacidad de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su desarrollo como persona que aprende una lengua. Cada alumno posee recursos y estrategias propias de aprendizaje subyacentes e intrínsecas que, muchas veces, se encuentran adormiladas, mal desarrolladas o bloqueadas por alguna experiencia negativa de su vida. Hace falta ayudarlo para que encuentre su propio estilo de aprender con el fin de mejorar su rendimiento o también exponer al alumno a otros estilos diferentes que le permitan extraer de ellos las estrategias que puedan contribuir a ampliar y mejorar las que ya posee. De este modo, dejará de ser visto como un receptor pasivo de los conocimientos, para concebirse como protagonista y agente del proceso de aprendizaje.



situaciones para las que se diseña el curso a fin de desarrollar la competencia gramatical en una enseñanza no diseñada estructuralmente. Una organización de este tipo aumenta las oportunidades de usar la lengua meta y desarrolla en el alumno actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua<sup>3</sup>.

El título de mi tesis: *Hacia una enseñanza interaccionista del español en el Camerún francófono: propuesta de materiales complementarios de nivel A (según el MCER) para la enseñanza secundaria*, apunta los ejes más significativos de su contenido:

- *Enseñanza interaccionista* se refiere al enfoque metodológico en el que se fundamenta el trabajo, es decir un aprendizaje por intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales orientado a las relaciones sociales (Alcón Soler, 2001), de modo que en el aula se fomente la cooperación, se armonicen el plano mental y el emotivo para favorecer la adquisición mediante la comunicación en el aula. Vygotsky (1978), psicólogo ruso del primer tercio del siglo XX, reconoce que el aprendizaje es un proceso que se construye a través de la interacción social y contempla la actuación lingüística como una *co-construcción* de los participantes. Ya no se tratará de dar contenidos lógicos acabados, sino que el aprendiente ha de llegar a ellos mediante la creación compartida<sup>4</sup>. En este caso, el aprendizaje se entiende como una actividad orientada a la resolución de problemas, a la creatividad y al descubrimiento mientras que el aula se convierte en una sociedad en miniatura que amplía la competencia comunicativa del alumno en todas sus dimensiones: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica. Partimos del convencimiento asumido de que para afianzar el progreso del proceso de aprendizaje y dinamizarlo,

---

<sup>3</sup> Tanto en Cañada y Esteve (2001) como en Bronckarts (2004), el trabajo en grupo sustituye la instrucción dirigida a toda la clase y en la que solo puede intervenir un alumno a la vez. Los más tímidos pueden no hablar en absoluto. Sin embargo, cuando los alumnos trabajan en grupos reducidos, cada miembro puede participar más y de esta manera acelerar su aprendizaje, mejorar sus destrezas sociales, fomentar la interacción y la construcción conjunta del significado a partir del conocimiento que cada alumno aporta.

<sup>4</sup> Edwards y Mercer (1988: 188) precisan a este respecto que « Para muchos alumnos, aprender de los maestros debe resultar un proceso misterioso, arbitrario y difícil, cuya solución puede consistir en concentrarse en intentar hacer y decir lo que se espera: una solución básicamente ritual. Un mayor énfasis sobre la importancia del lenguaje y de la comunicación para la creación de un sentido compartido del significado puede ayudar a que la educación en clase sea una cuestión más abierta y explícita y, por tanto, un proceso menos misterioso y difícil para los alumnos».

necesitamos aprender haciendo cosas que nos interesan. El salón de clase se transforma en espacio de convivencia de personas con muchas competencias e intereses, y donde la clase se abre a la vida cotidiana para que el aprendizaje involucre tanto los recursos intelectuales del alumno como sus vivencias y sentimientos.

- *El español* indica cuál es el ámbito temático de la tesis. Engloba el concepto de lengua extranjera (LE)<sup>5</sup> y constituye el objeto de aprendizaje de alumnos que ya poseen un cierto conocimiento del mundo y una determinada competencia comunicativa en sus lenguas maternas.<sup>6</sup> Se tratará de promover actividades de uso significativo de la LE, que faciliten la adquisición de la lengua en la interacción (Ortega, 2000) para la comunicación en contextos sociales concretos, y en los que los alumnos tienen algún margen de libertad para decidir su propia marcha y marcar su propio ritmo, con vistas a fomentar la responsabilidad, la autonomía y la motivación. Su enseñanza ha de fundamentarse en las necesidades de los alumnos para que adquieran las habilidades comunicativas necesarias para desenvolverse en la vida real. Por lo que las actividades incluirán siempre un acercamiento a aspectos socioculturales de los países de habla española para que los aprendientes no caigan en juicios etnocéntricos.

- *El Camerún francófono* señala la relación que se establece entre el aprendizaje del español y el contexto sociohistórico en que tiene lugar y en el que se supone que el programa sirve en relación con los fines e ideologías que la sociedad y la institución valoran. Así se tomará en cuenta las restricciones locales y los valores que la enseñanza del idioma extranjero promueve. Así, se desarrollará una metodología que está en

---

<sup>5</sup> Mi grupo meta estudia el español como lengua extranjera (E/LE) porque no es ni su lengua nativa ni una lengua propia del país. Su empleo como vehículo de comunicación en el aula, al mismo tiempo que permite un valioso incremento del caudal lingüístico que ello comporta, puede también generar determinadas situaciones de ansiedad. Por ejemplo, cuando el alumno no entiende un texto o el funcionamiento de una actividad de aprendizaje y no sabe cómo pedir aclaraciones en la LE.

<sup>6</sup> No se trata de individuos que se limitarán a codificar, descodificar o transmitir informaciones en abstracto sino de sujetos capaces de establecer relaciones mentales con el contexto compartido. Ya han sido participantes de intercambios comunicativos produciendo intencionadamente enunciados con sus L1. Por tanto, saben establecer relaciones entre el contenido de los mensajes y los conocimientos que tienen de su entorno (véase Moreno Fernández, 1998).

concordancia con las necesidades locales y las demandas del ambiente de clase, sin que algunas técnicas fijas condicionen la gestión social del aula.

- *Propuesta de materiales complementarios* muestra el producto final de la tesis, fruto del análisis de los manuales en uso y de las necesidades concretas que tiene cada alumno. El énfasis se pondrá en la importancia de aprender mediante las actividades que fijan los objetivos en términos de capacidad de comunicarse con hablantes nativos, orientadas más hacia la creatividad, las relaciones humanas y el desarrollo de destrezas socioafectivas en el aula. Será un elemento de gran importancia para presentar contenidos de procedimientos y de aprendizaje en actividades concretas, reales o verosímiles, representativas de la vida cotidiana y de interés para los alumnos, capaces de dinamizar los procesos de interacción y la competencia para aprender<sup>7</sup>. El producto quiere romper con las rutinas escolares ofreciendo situaciones de interacción donde el alumno está en constante motivación y valoración del proceso educativo.

- El MCER, herramienta para la planificación y la flexibilidad del diseño curricular, alude al documento descriptivo de referencia para tomar decisiones metodológicas sobre el grado de competencia de la lengua que deben alcanzar el alumno, considerado en una triple dimensión del PCIC: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo que debe recurrir a sus conocimientos y características individuales para usar la lengua en situaciones reales y significativas si la quiere aprenderla.

---

<sup>7</sup> La Comisión Europea (2004) define la competencia para aprender como: «La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito (...) hace que los alumnos y alumnas se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.»

- *Para la enseñanza secundaria* hace mención tanto al contexto inmediato del aula como al contexto institucional en el que se inscribe la programación. El aprendizaje no se realizará mediante el uso natural de la lengua en situaciones de la vida cotidiana con hablantes nativos sino en un contexto escolarizado donde prima el aprendizaje explícito y la atención a la forma. Se propone no solo explotar en el aula el potencial de la interacción social sino también animar la creatividad y desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje.

En esencia, cada uno de los ejes ofrece respuestas alternativas a la pregunta: ¿qué necesita saber el aprendiente de ELE en Camerún y para qué acciones capacita ese conocimiento? Lo que los aprendientes necesitan saber y ser capaces de hacer desemboca en proponer un material que estimula a los aprendientes a tener un rol activo<sup>8</sup> para que lleguen a descubrir cómo funcionan las normas de la lengua objeto de aprendizaje y el modo en que actúa la gente con la lengua en grupos sociales para llegar al conocimiento de la propia persona en el proceso de construcción de conocimiento.

Con respecto al desarrollo de los ejes arriba mencionados, no solo será cuestión de impulsar la implicación del alumno y la responsabilidad compartida entre profesor y alumno en la toma de decisiones que afecten todo el proceso de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje sino también de reflexionar acerca del uso de las estrategias de aprendizaje e inducir la posibilidad de hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje fuera del recinto escolar. Se trata de mejorar las destrezas de aprendizaje de la LE y lograr no un buen método<sup>9</sup> sino un buen aprendiente de E/LE, capaz de auto observación, autocrítica y autoevaluación

---

<sup>8</sup> Un adagio popular dice a este respecto: «Dime algo y lo olvidaré. Enséñame algo y puede que lo recuerde. Hazme partícipe de algo y, entonces, lo aprenderé.»

<sup>9</sup> Kumaravadivelu (1994:28) sostiene la necesidad de buscar una alternativa más allá del concepto mismo de método y advierte que: «as long as we are caught up in the web of method, we will continue to get entangled in an unending search for an unavailable solution, an awareness that such a search drives us to continually recycle and repackage the same old ideas and an awareness that nothing short of breaking the cycle can salvage the situation».

## ***1.2. EL OBJETO PRINCIPAL DE ESTUDIO.***

El presente trabajo surge de mi deseo de aportar un granito de arena en la búsqueda de una enseñanza y un aprendizaje más eficaz del ELE mediante una programación centrada en el proceso de enseñanza y no en la prescripción de unos productos que alcanzar. Considera la lengua no como un sistema de hábitos que se forman mediante varias ejercitaciones mecánicas (Melero Abadía, 2000), sino como un medio de interacción entre seres humanos y el contexto en el que tiene lugar la comunicación. Pretende establecer los principios básicos que deben sustentar y guiar la enseñanza interaccionista de E/LE ajustada a la misión y visión de favorecer el éxito del alumno ayudándole a desarrollar sus habilidades de aprender y su autonomía. Esto supone no solo una reflexión sobre la adecuación de una metodología en vigor y sobre el papel del profesor de idiomas sino, sobre todo, asumir una mirada crítica acerca de las teorías lingüísticas y psicológicas que subyacen en las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones educativas y la sociedad a la que el programa sirve.

## ***1.3. ESTUDIO EN EL MARCO DEL DOCTORADO EN ESTUDIOS HUMANÍSTICOS.***

Esta tesis se integra en una de las líneas de investigación de la facultad de letras de la Universidad Rovira i Virgili, concretamente en la línea de Español Lengua Extranjera (E/LE) e implica el ejercicio de los procesos que convierten los contenidos en acciones de comunicación. De ese modo, entre los objetivos del programa se fijan no solo los de aprender la LE sino también los de enseñar a aprender y, al mismo tiempo, poner interés en uno de los factores más decisivos en el aprendizaje de una LE que es la motivación del alumno, es decir, el deseo de aprender la LE en cuestión y la cultura asociada a ella. Para ello resulta imprescindible la ejecución de actividades que fomenten el desarrollo de actitudes positivas, integrando la variable afectiva, junto con la cognitiva para garantizar el éxito en el aprendizaje. El proyecto de investigación aquí propuesto se integra perfectamente en las actividades académicas de la línea de E/LE, poniendo en relación la

didáctica de lenguas con la didáctica general y también con el carácter transversal de la diversidad lingüística y cultural.

#### **1.4. MARCO TEÓRICO.**

##### **1.4.1. ANÁLISIS DE MATERIALES DE E/LE.**

Saber con qué clase de materiales se lleva a cabo la enseñanza de ELE, descubrir cómo se implementan las diferentes teorías sobre la lengua y los modelos metodológicos, y qué aspectos del contenido pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria forma parte de los aspectos que esta investigación debe descubrir e interpretar en el marco de la recogida de datos para que el resultado final represente el hecho real estudiado.

Para conocer y valorar la tipología de los manuales existentes en el currículo de ELE camerunés y juzgar su adecuación para los objetivos personales de los aprendientes, los criterios se han basado en el enfoque que sustenta todo el entramado de los dos documentos educativos que son el MCER y el PCIC, junto con las sugerencias de Martínez Bonafé (1992) sobre la estructura, organización de materiales didácticos y procedimientos que se ha de seguir en la tarea sobre su análisis y evaluación. Son documentos que ayudarán para fijar los criterios de análisis, valoración y, más adelante, la elaboración de materiales didácticos que subyacen a esta propuesta de programa procedimental. Las reflexiones del MCER sugieren una enseñanza de lenguas orientada a la acción, tomando parte las competencias, las tareas, las estrategias, los procesos, los ámbitos y contextos. Las directrices marcadas en el PCIC describen cómo organizar los objetivos, los aspectos socioculturales, interculturales y los procedimientos de aprendizaje. Por lo que conviene investigar la manera como los manuales objeto de análisis reflejan esos aspectos.

Las propuestas elaboradas por Van Lier (1996), conocidas como *currículo AAA*, de acuerdo con los principios de toma de conciencia (*awareness*), de autonomía (*autonomy*) y

de autenticidad (*authenticity*), que articulan la enseñanza-aprendizaje, servirán también de apoyo para desgranar los criterios que incluyen los manuales de enseñanza. En cuanto a Fernández López (2004) y Ezeiza Ramos (2008), elaboran fichas estructuradas en una serie concreta de puntos, con objeto de detectar carencias, establecer criterios y guiar la evaluación de materiales curriculares (ver epígrafe 3.1.1.1). Son instrumentos de análisis y de valoración para indagar de forma dirigida los fundamentos metodológicos y didácticos que subyacen en los manuales objeto de análisis.

#### 1.4.2. ANÁLISIS DE NECESIDADES.

El análisis de las necesidades de las personas que se encuentran en proceso de aprendizaje de una LE alude a las consultas, decisiones y actividades de planificación que son la base para la elaboración y desarrollo del curso. Sirve de actividad y fase en el diseño curricular mediante la cual se toman decisiones sobre objetivos, contenidos y la metodología. A este respecto sirven de referencia, entre otros, los trabajos de Moreno de los Ríos (1998), García Santa-Cecilia (1995, 2000), Llorián (2000) o Castellanos Vega (2002), siguiendo las pisadas de Hutchinson y Waters (1987) que presentaron el análisis de necesidades como instrumento básico en el ámbito del inglés con fines específicos. De ahí la conveniencia de que cualquier actividad de clase se centre en el análisis y reconocimiento de lo que quiere y de lo que espera conseguir el público destinatario del curso, ya que de ello depende la continua negociación de los contenidos que hay aprender para lograr los objetivos del programa. A este respecto, Hutchinson y Waters (1987:53) subrayan la importancia de que:

If learners, sponsors and teachers know why the learners need English, that awareness will have an influence on what will be acceptable as reasonable content in the language course and, on the positive side, what potential can be exploited.

En el marco de esta investigación, me gustaría conseguir un modelo de aprendizaje compartido, en el cual se tiene en cuenta la singularidad que cada situación tiene, la eventualidad de ajustarse a dichas situaciones; es decir a los niveles y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Se trata de entender los principios de la enseñanza como

una interacción dinámica entre los procedimientos que subyacen a las teorías del aprendizaje y las características personales de los aprendientes considerados como individualidades en una situación de aprendizaje concreta. Los factores a tener en cuenta, en relación con el establecimiento y desarrollo de un programa de aprendizaje de una LE, están en consonancia con la clasificación de las necesidades que ofrece Hutchinson y Waters (1987), que hace la distinción entre tres clases de necesidades.

En primer lugar, las necesidades nacidas de las demandas de la situación (*demands o necessities*)<sup>10</sup>, es decir los rasgos lingüísticos y funcionales que hace falta incluir en las actividades comunicativas. Están dirigidas a un alumnado demasiado general y sirven de orientación para diseñar un currículo de LE. Moreno de los Ríos (1998) ya había denominado este tipo de necesidades percibidas con anterioridad por expertos como necesidades objetivas (*objective needs*) cuyo enfoque más conocido en el campo de la didáctica de lenguas es el difundido por Slagter (1979). Se limitan al uso que los aprendientes vayan a tener que hacer de la LE sin implicar a profesores y alumnos en la revisión de los objetivos fijados y de los contenidos seleccionados. Así que, con ellas, resulta imposible elaborar unos materiales que respondan a los deseos de un grupo concreto de aprendientes. En consecuencia, esta clase de necesidades centrada en el producto final, sin que los aprendientes participen en el proceso de toma de decisiones sobre el desarrollo del curso, no formará parte de este estudio.

En efecto, es un modelo que pertenece a una vieja propuesta curricular que no asume un enfoque de acción o de integración de las competencias, ni atiende los contenidos estratégicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con su consiguiente efecto positivo desde el punto de vista de la motivación y de la capacidad de aprender de manera autónoma. Así, el objetivo fundamental de este estudio es centrarse en las características individuales y culturales de los alumnos, ya que si damos respuesta a las necesidades que

---

<sup>10</sup> Las necesidades de la situación meta o demandas se definen en Hutchinson y Waters (1987:55) como «the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation»



los alumnos sienten y reconocen para que vayamos concretando y personalizando la metodología que se aplicará durante el curso, estaremos también dando respuesta a las necesidades objetivas o derivadas de las situaciones en las que el alumno va a usar la LE y, también, a los planteamientos curriculares determinados en las leyes educativas del país. Estas necesidades subjetivas, dentro de un enfoque centrado en las sensaciones interiores de los alumnos ante el aprendizaje (Llorián, 2000), son las que vienen a continuación.

En segundo lugar, las deficiencias o lagunas del alumno (*lacks*) se han considerado igualmente primordiales y dignas de averiguaciones en la trayectoria del alumno hacia el nivel de competencia requerido. Para ello, es necesario saber qué es lo que ya sabe para percatarse de sus carencias. En esta investigación, las deficiencias del alumno deben despertar interés porque, considerando las limitaciones del contexto educativo camerunés y del uso que los alumnos tendrán que hacer de la LE, no siempre será posible alcanzar el nivel demandado por el plan curricular del gobierno. De ahí la necesidad de ser consciente de las carencias y dificultades encontradas por el alumno y tenerlas en cuenta tanto en la metodología como en los materiales que se van a usar.

En tercer lugar vienen las necesidades de aprendizaje. Consisten en evidenciar tanto lo que el alumno necesita hacer para aprender como sus preferencias metodológicas y su actitud hacia la LE. Según Moreno de los Ríos (1998:65), las necesidades de aprendizaje se pueden definir como «aquéllas que siente el alumno o percibe el profesor previamente o durante el proceso de aprendizaje». Para ello, el centro de atención se desplazará del qué (el contenido del programa) al cómo (los procesos que conducen a un aprendizaje eficaz de la lengua).<sup>11</sup> Cobrarán relevancia en el análisis, algunos aspectos señalados en West (1994: 10) tales como las estrategias de aprendizaje, las preferencias en cuanto al trabajo en grupos, la cantidad de trabajo mandado para casa, los estilos de aprendizaje, las formas de ser corregido, los sistemas de evaluación, etc., que juegan un papel determinante en la motivación del aprendiente. En este caso, será posible que los profesores, en su calidad de

---

<sup>11</sup> En palabras de Nunan (1988:17), «there is a growing recognition within the profession that specification of the end products must also be accompanied by specifications of methodology (that is, indications on how to reach that end point) ».

agentes implicados en el proceso, lleven a cabo el análisis de dichas necesidades y la consiguiente negociación de objetivos y de contenidos del programa durante el desarrollo del curso, ya que:

de ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender (MCER, 2002:140).

Dicho esto, será importante que las actividades de clase propuestas en esta tesis se centren en el análisis y reconocimiento de este tipo de necesidades relacionadas tanto con los factores afectivos y cognitivos de cada alumno como con el trabajo con las estrategias a fin de promover el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Por lo cual, el *Portafolio europeo de lenguas* propuesto por el Consejo de Europa aparece como obra de referencia, ya que representa una evolución hacia un currículo abierto en el que los alumnos aprenden de manera activa, tomando iniciativas para planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. En esta investigación, será necesario y provechoso abordar los diferentes tipos de necesidad arriba mencionados como fase imprescindible en el diseño curricular. La siguiente reflexión de Aguirre Beltrán (2004:648) es una invitación a ser sensible con las necesidades, intereses y situaciones concretas a que va dirigido un plan de enseñanza:

La finalidad de este completo análisis de necesidades es conocer a los alumnos desde el punto de vista humano y desde el punto de vista de usuarios y aprendices de la lengua, conocer cómo se puede conseguir el máximo resultado del aprendizaje de una lengua y de las destrezas y, finalmente, conocer la situación meta y el entorno donde se va a producir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 1.4.3. DISEÑO DE ACTIVIDADES.

El marco de referencia para el diseño de actividades incluye distintos componentes que, según la clasificación hecha por White (1988), pertenecen al programa de tipo A (centrado en la lengua) frente al programa de tipo B (centrado en cómo se aprende). El cuadro que viene a continuación presenta dos listados (A y B) de los componentes que se definen en mutua oposición en cada tipo de programa.

<b>PROGRAMA DE TIPO B</b>	<b>PROGRAMA DE TIPO A</b>
1. Centrado en cómo se aprende (White, 1988).	1. Centrado en la lengua (García Santa-Cecilia, 1995).
2. Programas procesuales (Breen, 1997; Van Lier, 1996).	2. Programas proposicionales (Breen, 1996).
3. Programas orientados hacia el proceso (Nunan, 1988).	3. Programas orientados hacia el producto (Johnson, 1989).
4. Programas analíticos (Wilkins, 1976).	4. Programas sintéticos.
5. Currículo abierto y cíclico (García Santa-Cecilia, 1995).	5. Currículo cerrado y lineal.
6. Enfoque por tareas (Zanón, 1999) / Trabajo por proyectos (Fernández, 2001)	6. Programas estructurales (Bloomfield, 1964).
7. Enfoque por competencias centrado en la acción (MCER, 2002)	7. Dar clases narrando (Finkel, 2008)
8. Reconocimiento de los factores personales y su importancia para el aprendizaje (Doménech, 2004)	8. El aprendiente como <i>tabula rasa</i> (Baralo, 1999)
9. Construcción permanente de nuevos conocimientos (Coll, 1993)	9. Copiar la realidad para aprender (Skinner, 1981/1977).
10. Competencia plurilingüe (García Santa-Cecilia, 2002)	Uso exclusivo de la LM (Postigo, 1998)

Tabla 1: Paradigmas en el diseño de un programa de lenguas.

El tipo A presenta un marco de planificación y de actuación rígido, ya que las habilidades innatas del aprendiente y el desarrollo de la afectividad en el aula son irrelevantes en el proceso de aprendizaje. Pone el énfasis en la memorización y la reproducción de los contenidos, los cuales se presentan al alumno de manera gradual. El tipo B hace referencia a una propuesta de aprendizaje más flexible, de elaboración activa del conocimiento por parte del alumno (Savage y Storer, 1992), en función de los aprendizajes previos y de su interpretación de la nueva información en situaciones de aprendizaje colaborativo. Esta investigación quiere elaborar un programa de tendencia al

tipo B, en el que los materiales priorizan la forma de llegar a los resultados finales. A este respecto son fundamentales, entre otros, los trabajos de Lozano y Ruiz Campillo (1996), Martín Peris (1999), Graves (2000), Gelabert *et al.* (2002). Como señala García Santa-Cecilia (1995), se trata de preocuparse por los aspectos relacionados con el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía del alumno, el buen clima de aula y el rol del profesor respecto a los factores tanto cognitivos como afectivos del grupo de alumnos. El enfoque orientado a la acción presente en el MCER (2002:14) incluye el término de «actividades de la lengua» para describir aquellas tareas que los usuarios de la lengua realizan en interacción con otros, utilizando unas competencias y unas estrategias para alcanzar unos objetivos concretos en medios sociales diversos. Para facilitar el aprendizaje recomienda que:

Los responsables del diseño de cursos no están obligados a formular sus objetivos en función de las tareas que quieren enseñar a llevar a cabo a los alumnos, ni en función de las competencias y estrategias que se espera que los alumnos desarrollen. Están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno. De ellos se espera que proporcionen instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado (MCER, 2002: 139).

En el presente estudio se aplicará el modelo de trabajo mediante proyectos porque comparte el concepto de tarea como unidad de organización del programa de enseñanza e iniciativa capaz de integrar más fácilmente los diversos mecanismos que actúan en el aprendizaje. Sobre esa base, el programa armonizará con el aula y los participantes en ella. La realización de los procesos instructivos se verá facilitada por el aprendizaje cooperativo de idiomas (Hertz-Lazarowitzy y Miller, 1992; Crandall, 2000) como propuesta educativa y técnica de trabajo en el aula. La consecución de un determinado nivel de competencia en la LE se concibe como un logro colectivo, resultado de la interacción grupal como vehículo del aprendizaje de la lengua (Cañada y Esteve, 2001; Bronckarts, 2004) y de la construcción de su propio conocimiento (Coll, 1993). En este provechoso enriquecimiento recíproco entre alumnos responsables, a quienes se reconoce cierta libertad en la toma de decisiones acerca de los contenidos de aprendizaje, se armonizará el desarrollo y el empleo tanto de las destrezas cognitivas como de la emotividad y la afectividad para generar un buen ambiente de aprendizaje (Arnold, 2000). La parte más vulnerable de la elaboración de programas de enseñanza es su desconexión con la realidad del aula y su aceptación acrítica por parte de los profesores. Por tanto, se diseñarán las actividades a modo de hipótesis

posibles de comprobar en el aula, en función de las necesidades subjetivas recogidas y del control que el alumno podrá realizar del transcurso de su aprendizaje, pudiendo evaluar por sí mismo los logros obtenidos y su repercusión en una mejora de la calidad educativa (Woodward, 2002).

## ***1.5. METODOLOGÍA.***

### **1.5.1. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN.**

A la hora de llevar a cabo el diseño de investigación, Hernández Sampieri (2010) propone que se puede emplear uno de los procedimientos siguientes: el método inductivo o el método deductivo. El método inductivo alcanza sus teorías partiendo de unos antecedentes en particular. Comienza por recopilar los datos y resultados de casos particulares y acaba llegando a conclusiones generales resultando de la experiencia. Así que, debe emplearse necesariamente en el itinerario que recorre el autor de una tesis doctoral. En el método deductivo, las verdades previamente establecidas como principios generales constituyen el punto de arranque del investigador para luego aplicarlas a casos individuales y comprobar así su validez. En esta tesis, ambos enfoques no se excluyen ni se sustituyen. He decidido utilizar el planteamiento científico fenomenológico que propugna Corbetta (2003). Se propone el estudio y la descripción de las cosas tal y como se manifiestan y se muestran, teniendo en cuenta todos los elementos que las rodean a fin de descubrirles tantas cualidades como sea posible. No parte del diseño de una teoría, sino del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo.

Como subraya Pérez Serrano (1994), el empirismo y el cotejo de los datos desde diferentes puntos de vista son valorados como instrumentos del conocimiento cuyo punto de partida es la vivencia del sujeto y la intencionalidad que rige las relaciones de este con su realidad externa. Cada individuo es visto como a un ser con respuestas y sentimientos

propios, y que solo él los experimenta de manera única<sup>12</sup>. Así, la forma de llevar a cabo la investigación científica emplea procedimientos de observación participante, entrevistas no estructuradas en un contexto situacional y el análisis de documentos para tratar de identificar la naturaleza profunda de los hechos, procesos y personas en su totalidad, y no solo a través de la medición de algunos de sus elementos o reduciendo los sujetos a variables. Como consecuencia de ello, la metodología busca menos la universalización que la especificidad de la realidad observada. Este método permite que el doctorando combine la reflexión racional (formación de hipótesis y la deducción) con el momento empírico (observación y la verificación).

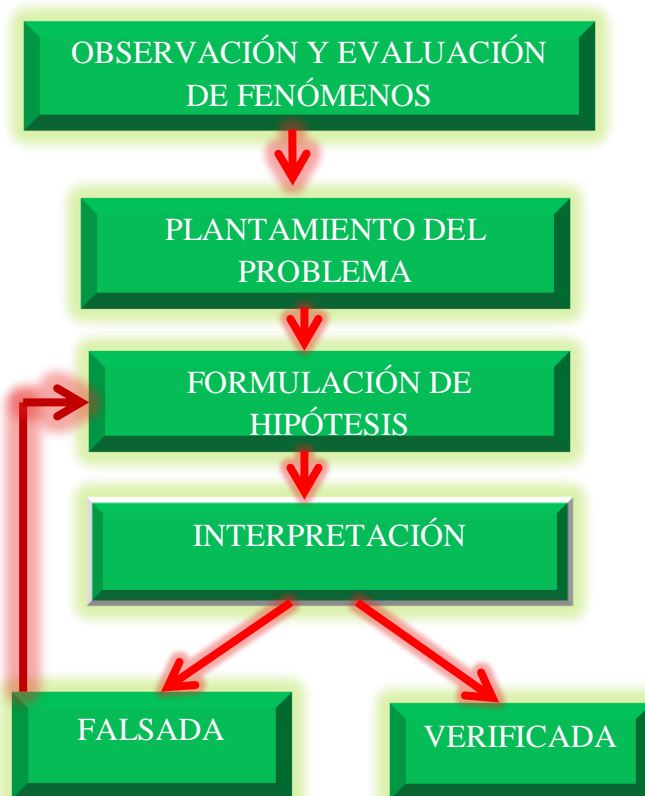


Figura 1: Desarrollo del diseño de la investigación.

---

<sup>12</sup> Booth y Williams (2001: 49) advierten que «ninguna única fórmula puede guiar la investigación de todo el mundo: ha de pasar algún tiempo buscando y leyendo tan sólo para descubrir dónde está y a dónde va; pasará algún tiempo también en callejones sin salida...»

El precedente esquema, adaptado del marco teórico que presenta Bisquerra Alzina (2004), muestra los pasos del presente estudio. Se trata de un diseño de investigación integrado o multimodal que colecta a la vez datos cuantitativos y cualitativos, pero en el que predomina la metodología cualitativa. La investigación cuantitativa se inserta dentro de la cualitativa, que se considera central. Los datos que se van recolectando son comparados y revisados sobre la base de pruebas o análisis en la fase de interpretación. Esta se destaca por su flexibilidad y su capacidad para entender el significado de las acciones de las personas y sus cualidades únicas.

Así pues, en lo que se refiere al tipo de investigación científica y su correspondiente forma de llevarse a cabo, Corbetta (2003) distingue entre metodología cualitativa y metodología cuantitativa. La metodología cualitativa o interpretativa pretende una comprensión global y un entendimiento en profundidad del fenómeno estudiado sin que se traduzca a términos matemáticos. La metodología cuantitativa busca la exactitud centrándose en los aspectos observables susceptibles de cuantificación y utilizando la estadística para el análisis de los datos. Esta tesis sigue una metodología en la que la orientación de tipo cuantitativo y la de tipo cualitativo se consideran interdependientes con el fin de obtener una visión bastante completa del fenómeno estudiado.

En efecto, he iniciado, por un lado, un estudio cualitativo exploratorio (para tener claridad acerca de otros trabajos desarrollados previamente y familiarizarme con el tema), el cual se complementa con un estudio descriptivo que, según Hernández Sampieri (2010:85), es útil para «mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación» para que el conocimiento sea de mayor profundidad. Los instrumentos de recogida de datos de la investigación han sido los cuestionarios, las parrillas de observación de clases y la revisión de documentos. Posteriormente, he empleado métodos cuantitativos para ir ordenando lo que iba descubriendo y analizando los datos en términos de números. Muy próximo a este enfoque mixto de la investigación está el punto de vista de Allwright y Bailey (1991:67) cuando afirman que:

It should be clear that we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only what can be usefully quantified, and that utilise qualitative data collection and analysis procedures wherever they are appropriate.

La metodología de estudio seleccionada para caracterizar el perfil, las necesidades de comunicación y de aprendizaje, se inserta dentro del enfoque cualitativo de investigación, el cual Bisquerra Alzina (2004: 295) define como:

El método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, pudiendo ser ésta una familia, una clase, un claustro de profesores o una escuela.

La muestra del estudio se seleccionó mediante lo que Bisquerra Alzina (2004) llama «muestreo en bola de nieve» donde se trata de localizar unos alumnos que tengan interés en participar, los cuales conducen a otros y estos a otros, hasta conseguir una muestra suficiente. El total de alumnos que aceptaron colaborar expresando lo que deben o quieren hacer con la lengua objeto de aprendizaje es de 25. Los datos de las tablas y de los gráficos están expresados en porcentajes con redondeos, los decimales mayores de 50 se redondean con la unidad inmediatamente superior y los menores de 50 con la inferior.

## 1.5.2. LOS CUESTIONARIOS.

### 1.5.2.1. LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS.

Los cuestionarios para los alumnos<sup>13</sup> han servido para recabar información relativa a las necesidades objetivas y subjetivas con el fin de elaborar materiales basados en las características propias de una situación de comunicación determinada. Antes de entregar el cuestionario, el profesor comenzó por explicar a los alumnos la razón por la cual se les pide su respuesta: se trata de conocerles mejor, de suerte que, a partir de sus respuestas, se pueda diseñar actividades de aprendizaje relacionadas con sus intereses y características individuales. De este modo, no solo las clases de español resultarán más atractivas y cercanas para ellos, sino también que aprenderán mejor y harán frente a una forma de enseñanza que exige su mayor implicación y responsabilidad en clase, ya que se les reconocerá un amplio margen de libertad en la toma de decisiones acerca de los

---

<sup>13</sup> Véase Anexo I



contenidos. Luego, el profesor precisó que las respuestas eran personales y que no existía respuesta más adecuada que otra. También pidió la mayor franqueza posible insistiendo que el sondeo se cumplimentara individualmente, que no hubiera restricción de tiempo y que no tuvieran miedo a solicitar la aclaración del profesor en cualquier duda sobre el significado de las preguntas.

#### *1.5.2.2. EL PROFESOR DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA CAMERUNESA.*

Para obtener información sobre la práctica de profesores y alumnos en el aula, valorar intereses y actitudes, utilicé el método de encuesta para recabar información sobre los conocimientos del profesor en la gestión de los procesos del aula. El cuestionario utilizado está dividido en siete secciones que permiten descubrir áreas problemáticas que necesitan acciones alternativas y que ayudarán a tomar decisiones orientadas durante el diseño de actividades.<sup>14</sup>

La pregunta 1 (**¿Ha existido en tu formación algún curso de: lingüística aplicada, pragmática, sociolingüística?**) alude a los conocimientos sobre tres ramas de conocimiento fundamentales para que un profesor de LE no programe el aprendizaje solo a partir de las formas lingüísticas sino también a partir de situaciones de uso tomadas como modelos, en las que se persiguen objetivos comunicativos determinados. Es también una oportunidad para percatarse del nivel de competencia comunicativa que tiene y que puede utilizar el profesorado para facilitar que los aprendientes alcancen a su vez un determinado nivel de competencia en la LE así como las habilidades interculturales suficientes para superar las posibles consecuencias negativas o traumáticas del choque cultural, dada la enorme distancia entre la cultura propia y la extranjera. Poseer un dominio perfecto de la LE, conformemente a lo que opina Hymes (1984), implica conocer a la vez las estructuras lingüísticas y las reglas sociales de la comunidad que utiliza esa lengua y, eternamente,

---

<sup>14</sup> Véase anexo IV

dentro de un determinado contexto. En ese sentido, Santos Gargallo (1993:118) reconoce que:

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es el proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia.

El primer ámbito de conocimiento explorado en el profesorado se refiere a la lingüística aplicada que, según Marcos Marín (2004), es la rama de la lingüística que resuelve los problemas que conlleva el uso de la lengua en tanto que práctica social cuya función fundamental es la comunicación. De este modo, en el nivel de la lingüística aplicada, se incluye también capacidad para desarrollar métodos eficaces de enseñanza de una LE. De acuerdo con las respuestas, ningún informante reconoce tener cabal entrenamiento en lingüística aplicada aunque uno de ellos dice haber asistido a clases de lingüística general que hacían alusión al tema. Esto demuestra que en la práctica docente, dentro de este contexto específico de aprendizaje de E/LE, la perspectiva formal propugnada por el estructuralismo lleva la ventaja sobre perspectiva funcional e interaccionista cuyo objeto de estudio es el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación.

La pragmática se refiere al conocimiento de las normas socioculturales de la lengua que, según Thomas (1995), impiden que el aprendiente traslade a la LE las percepciones sociales y expectativas de comportamiento propias de su cultura. Preguntar por la pragmática permite saber si, además de un estudio puramente gramatical propugnada por el programa estructural vigente, los profesores toman en consideración los factores extralingüísticos como el contexto o las intenciones comunicativas de los interlocutores que determinan el uso de la LE en una interacción concreta, así como el papel que las normas sociales de la cultura meta cumplen en el momento de seleccionar los contenidos lingüísticos del programa, dado que cada lengua vehicula una cultura. Por lo cual, Lourdes Miquel (2004:9) llama la atención acerca de la capacidad de comprender y aceptar a las personas de otras culturas como individuos que tienen valores y comportamientos lingüísticos propios:

Uno de los muchos caminos, pero quizás, uno de los más importantes que pueden permitir paliar el choque cultural que sufren los estudiantes de lenguas extranjeras cuando se

desplazan al país de la lengua meta, es justamente el de la correcta descripción lingüística desde una perspectiva pragmática comunicativa.

La pregunta 2 (**¿Tienen los profesores alguna autonomía para desarrollar su programa de enseñanza o para crear su propio material enseñanza?**) se refiere a la capacidad del profesor para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en que está involucrado y comprobar hasta qué punto se van consiguiendo los objetivos fijados y, en caso necesario, modificar las actividades en función de las situaciones particulares que se generan en el aula (Sancho, 1990; Graves, 2000). Esto quiere decir que los profesores deben estar capacitados para obtener información sobre las reacciones de los alumnos a los diferentes tipos de materiales y métodos existentes, de tal manera que sean capaces de crear y elaborar nuevos recursos y hacer propuestas para el desarrollo de materiales que den respuesta a los diferentes tipos de necesidades.

La pregunta 3 (**¿Qué enfoque metodológico - teoría sobre la lengua y su aprendizaje - utilizas en tu práctica didáctica?**) tiene que ver con las orientaciones metodológicas mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos de enseñanza fijados en la planificación del curso. Se ha de tomar dichas decisiones en función de las bases teóricas en las que se fundamentan las técnicas de trabajo del profesor, es decir, dependiendo de la concepción que tiene sobre la naturaleza de la lengua y el proceso de su aprendizaje (Richards y Rogers, 2009). La estructura teórica tiene que involucrar al profesor, al alumno, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la cultura de la lengua meta.

La pregunta 4 (**Háblanos de las técnicas concretas, prácticas y comportamientos de profesores y alumnos en la clase de ELE.**) alude a los procedimientos didácticos derivados de la aplicación de ciertos principios y de que se vale el profesor para desarrollar los contenidos y conseguir los objetivos del curso (Harmer, 1998; Kumaravadivelu, 2003). En estas prácticas y comportamientos de profesores y alumnos se desprende el carácter distintivo de un método concreto.

La pregunta 5 (**¿Qué criterios ayudan al profesor a elegir entre *Didáctica* y *Horizontes*?**) alude al aprovechamiento del profesor de su libertad para tomar decisiones respecto de los materiales curriculares para explotar en clase; esto es, decidir con qué materiales va a enseñar (Parcerisa, 1996). En Camerún, el profesor se encuentra ante dos alternativas para seleccionar manuales ya existentes: la serie *Didáctica del Español* o la serie *Horizontes*. Seleccionar implica evaluar o juzgar la adecuación de acuerdo con los objetivos fijados.

La pregunta 6 (**¿Con qué frecuencia tus alumnos participan en el diseño de programas?**) alude al margen de libertad que el currículo oficial concede al alumno en la toma de decisiones acerca del proceso instructivo. Es un procedimiento curricular que permite armonizar las necesidades identificadas en los alumnos con los objetivos, contenidos y la metodología a fin de dar respuesta a las expectativas que los alumnos tienen depositadas en el aprendizaje y desarrollar sus destrezas para controlar su propio aprendizaje de la LM de forma autónoma (Wenden, 1998). Esto supone quedarse abierto a las modificaciones que vayan aportando los alumnos a medida que el programa se va desarrollando.

La pregunta 7 (**¿Ya has realizado una estancia en España o en Hispanoamérica?**) alude a la experiencia personal y directa de los profesores en países hispanohablantes. Por ejemplo: las estancias lingüísticas en una comunidad que tiene la LE como lengua vehicular para reforzar sus capacidades comunicativas (Byram y Fleming 2001, Vila, 2004). Esto se puede producir en el ámbito de la enseñanza formal, pero con una fuerte implicación del aprendizaje no formal que tiene lugar en la calle y en la vida cotidiana, centrándose exclusivamente en las habilidades comunicativas. La enseñanza oficial del español en Camerún se ha centrado tradicionalmente en las habilidades escritas, y en particular en las reglas gramaticales. Esto ha tenido como consecuencia que la mayoría de los que han aprendido español en el sistema público de enseñanza se encuentren en una situación en la que son capaces de leer y escribir en español, pero se sienten impotentes ante una situación de comunicación oral.

## **1.6. DESCRIPCIÓN DE LA TEMÁTICA Y LÍNEA DE ORIENTACIÓN.**

El presente trabajo, pretende aportar un recurso didáctico para la enseñanza del idioma español como lengua extranjera en el contexto camerunés, ya que al analizar los recursos didácticos actualmente existentes en el programa, es palpable la escasez de materiales que tomen como punto de partida las necesidades comunicativas del alumno para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. La selección de un método apropiado en torno al aprendizaje de un idioma no se puede improvisar. Por ello, es necesario presentar una propuesta que se adecúe a los intereses formativos que actualmente se persiguen y, a partir de los mismos, introducir modificaciones pertinentes, tomando en consideración al público destinatario, sus preferencias, necesidades y su tradición educativa. Sería un intento muy arriesgado llevar al aula camerunesa las ideas que desde hacía años se habían ido construyendo sobre los enfoques interaccionistas. Sin embargo, la enseñanza de ELE solo puede mejorarse mediante el uso de instrumentos actualizados y útiles para despertar el interés del aprendiente en el conocimiento del idioma y relacionarlo también con su cultura.

La orientación adoptada es la de acción significativa de aprendizaje en el uso, procesual y de integración de las competencias, es decir centrada en el alumno como agente activo y punto de partida de la programación. A este respecto, los aspectos formales de la lengua o las funciones dejarán de ser el eje de objetivos y contenidos para ceder el paso a las acciones interactivas (Van Dijk, 1999). En función de dichas acciones se puede ofrecer un listado de funciones, textos, temas, tareas y recursos lingüísticos que ayudarán para contextualizarlas y llevarlas a la práctica. De este modo asumo las contribuciones provenientes del MCER cuya perspectiva privilegia el aprender haciendo.<sup>15</sup> Es una concepción del aprendizaje y del uso de la lengua centrada en el sujeto para que este

---

<sup>15</sup>Según el MCER (2002:20), «El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.» Tanto es así que los aspectos formales de la lengua o las funciones dejan de ser el eje de objetivos y contenidos para ceder el paso a las acciones comunicativas para compartir información y aprender de los demás. En función de dichas acciones se puede buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, controlar y evaluar los pasos que se lleva a cabo en su aprendizaje. Es una visión constructivista, centrada en el aprendizaje y en el valor de los procesos.

perciba la materia que se enseña como relevante para su aprendizaje y para su crecimiento personal. Tanto es así que el alumno se convierte en eje de todo el proceso y todo responde a lo que él necesita, sabe y a su forma de aprender. Se trata de una organización abierta de la enseñanza, la cual implica la posibilidad de adaptación al contexto y al grupo, tanto de los objetivos y contenidos como de la metodología y de la evaluación. En esta participación e implicación activa, el alumno baliza su camino para la personalización en el proceso de aprendizaje y favorece el desarrollo de conciencia metacognitiva, la cual le llevará a ejercitarse de forma autónoma no solo rentabilizando todos los procedimientos o medios disponibles para abordar con eficacia los desafíos y las demandas de la comunicación en los diversos ámbitos sino también transfiriendo de una situación a otra aquello que aprende.

### ***1.7. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.***

El objetivo general de este trabajo es diseñar un material útil y práctico para el aprendizaje del español como lengua extranjera siguiendo las directrices del MCER y del PCIC. Procurará presentar la lengua no como un bloque homogéneo y estable (Chomsky, 1971), sino como un sistema dinámico con variaciones (Martín Peris, 2001) que los aprendices necesitan conocer para interactuar de forma desenvuelta en los diferentes grupos hispanohablantes con los que podrán ponerse en contacto. Se tratará de un material didáctico dirigido a adolescentes con el nivel de usuario básico en un contexto de enseñanza reglada. El procedimiento para actuar se basará en el análisis de necesidades de comunicación y de aprendizaje al principio de la programación para que sirva de guía en la selección negociada de los contenidos, los cuales quedarán abiertos a la discusión y negociación con los alumnos, pero sujetos a la globalidad de la institución a la que pertenece el plan curricular.

Para cumplir este objetivo, me planteo los objetivos específicos siguientes:

- Contribuir al mejor conocimiento de la situación actual de la enseñanza de E/LE en Camerún en contextos reglados.
  
- Revisar y evaluar, desde la perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera, los distintos componentes de los manuales en uso en los programas reglados de secundaria en Camerún, en el sentido de comprobar su idoneidad en ese contexto.
  
- Hacer un análisis de las necesidades de los alumnos, con el fin de determinar el tipo apropiado de programa que se debe aplicar para la eficacia en los logros del aprendizaje.
  
- Diseñar actividades colaborativas que ayuden a crear un ambiente de familiaridad en el que sea más factible que el aprendiente actúe con menos inhibiciones, muchas veces conjugando aprendizaje y diversión, y desarrollando habilidades comunicativas para un uso significativo de la lengua en interacciones similares a las de los hablantes en contextos naturales.

### ***1.8. HIPÓTESIS DEL TRABAJO.***

Esta investigación se desarrolla sobre la base de las hipótesis siguientes:

- 1.** La enseñanza del español en el contexto camerunés se respalda en discursos artificialmente estructurados y en la narrativa como modelo de enseñanza. Es por ello que los aprendientes, en sus prácticas sociales e interactivas de la lengua, siguen produciendo enunciados semánticamente opacos, formalmente correctos pero en desacuerdo con las intenciones que subyacen en ellos. En este caso, la comunicación siempre resultará nula, ya que el diálogo será interpretado por los interlocutores según los propios intereses e intenciones de cada uno.

**2.** Una enseñanza basada exclusivamente en el desarrollo de la competencia lingüística, en que solo pueden utilizarse las estructuras morfosintácticas y léxicas que marca la secuencia de aprendizaje, es un obstáculo para usar la lengua de forma correcta y pertinente entre las personas de culturas diferentes. El alumno de E/LE en la enseñanza secundaria de Camerún tiene contactos esporádicos y muy limitados con la lengua meta. Ahora bien, las lenguas diferentes codifican de forma distinta las intenciones de los hablantes. Cuanto más alejadas se encuentran las culturas más aplicación absolutamente verosímil de la lengua se debería aplicar en el salón de clase. La adquisición lingüística por sí sola resulta pobre y totalmente inefectiva.

**3.** La elaboración de materiales que no tienen en cuenta características individuales dentro del público destinatario resulta contraproducente en su pretensión de lograr la actuación idónea y el desempeño global del aprendiente. Es por ello que deben cobrar relevancia las disposiciones, habilidades y capacidades del aprendiente en tanto que factores que condicionan el aprendizaje y que deben dirigir la enseñanza.

**4.** Los enfoques más recientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas fueron concebidos por expertos de otras latitudes geográficas. Por lo tanto, no encajan del todo con las necesidades propias de los alumnos cameruneses y en los contextos educativos y socioculturales de los países africanos. Son tantas las variables que entran en una situación de enseñanza-aprendizaje que cualquier experimento sobre la mayor o menor eficacia de un método con relación a otro nunca podrá ser concluyente. Para ello, conviene fomentar en el aula estilos y estrategias diferentes para que el alumno encuentre su camino hacia la autonomía. Si nos ceñimos a un determinado método de forma absoluta, corremos el riesgo de ser exclusivistas.

**5.** Los manuales que se utilizan en la enseñanza reglada se basan en los rasgos estructurales del discurso para secuenciar y gradar los contenidos que se enseñan y se aprenden, sin incluir los procesos y estrategias de interacción y de aprendizaje. Es por ello que, tras varios años de instrucción formal al margen de las reglas de comportamiento



comunicativo, los alumnos no están capacitados para desenvolverse en una interacción real y una comunicación significativa, por más que realicen a la perfección las tareas de práctica estructural.

### ***1.9. APLICACIÓN DEL TRABAJO.***

El efecto y consecuencia del proyecto se encaminarán hacia el desarrollo de actitudes positivas del alumno en el aprendizaje de la lengua, ya que, por una parte, se fundamenta en la selección de tareas significativas y motivadoras. El objetivo que se traza es alejarnos de un tipo de enseñanza impositiva y tendente al dirigismo, más centrada en lo que el docente tiene que hacer para enseñar (como es preparar clases, explicar, examinar) que en lo que tienen que hacer los alumnos para aprender; donde no hay negociación posible de los objetivos de enseñanza-aprendizaje y que no se estimule el espíritu crítico e investigador del alumno. Mi proyecto apunta a promover un tipo de enseñanza no directiva (Cortés Moreno, 2000; Williams y Burden, 1997) en la que se entiende que son los propios aprendientes quienes asumen la responsabilidad de determinar los objetivos y metas, las secuencias de contenidos, materiales, etc. para solucionar una situación que se le presenta y aprendiendo gramática y vocabulario a medida que las necesidades prácticas de la resolución del problema lo vayan exigiendo. Por otra parte, atiende a la dimensión interpersonal y social del aprendizaje, al respeto de los diferentes estilos de aprendizaje, al desarrollo de las habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los alumnos, a la interdependencia positiva entre los alumnos, a la ejercitación de destrezas sociales (Alcón Soler, 2001) y a la transversalidad de los contenidos.

Vivimos ahora en una sociedad de servicios y de información en la que las ideas y la creatividad constituyen el motor. Conformemente a lo que opina Coll (1993), no aprendemos repitiendo de memoria o copiando la realidad exterior como se postulaba en el conductismo sino haciendo (MCER) y cuando nos emocionamos. Además, todos nos necesitamos. Los que saben mucho y los que menos saben deben influirse recíprocamente (Donato, 1994). De este modo, necesitamos sistemas educativos que, mediante el aprendizaje social y emocional, fomenta la educación personalizada que potencia el

desarrollo de cada individuo, estimule la creatividad, la pasión y el talento. En la medida en que nuestro futuro está lleno de nuevos retos que requieren nuevas soluciones, todo dependerá de cuan creativa, vital y variada sea la gente. De modo análogo, el MCER (2002:141) afirma que:

Los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego.

Este proyecto de investigación es rentable y útil aunque se apoya en resultados menores. Es la cima del iceberg con un montón de resultados capaces de estimular el pensamiento crítico y la creatividad. Es a través de proyectos de esta envergadura que el proceso de aprendizaje de idiomas se vitaliza formando a profesionales activos, amantes de la innovación, con curiosidad e iniciativa personal. Como implicación en Camerún, este estudio proporciona unas orientaciones para el trabajo de profesores y alumnos, ofreciendo un material curricular que no mantiene coherencia con el que ofrece el programa oficial, el cual se organiza alrededor de las unidades de orden lingüístico y diseñado para reforzar la práctica controlada y mecanicista de las formas. A la inversa, los recursos que propone este estudio dan importancia a un aprendizaje basado en la experiencia y en el estímulo de la autoevaluación. Las unidades de aprendizaje están focalizadas en los procesos de interacción, lo cual implica la participación activa de cada alumno en un entorno que fomenta la responsabilidad y el compromiso por la mejora de su propio aprendizaje.

Para su puesta en práctica, es aconsejable que el profesor dedique los 2/3 de su tiempo docente para ceñirse religiosamente al manual y al diseño curricular de transmisión del conocimiento sintáctico que la autoridad local impone. De lo contrario, el profesor se expondría al despido. Con el 1/3 que queda, debe dedicarse a poner en práctica una actividad de interacción en grupos reducidos o un aspecto del cambio curricular que propone esta investigación, como, por ejemplo: la maximización del protagonismo del alumnado para que el proceso de aprendizaje lleve la ventaja frente al de enseñanza, o bien, las consulta a los alumnos acerca de sus necesidades, etc. Esto hará que el docente

sea parte integral de ese cambio, porque será capaz de cuestionar y modificar el programa oficial en función de lo que sucede dentro del aula. De este modo, se evitará que un nuevo programa se lleve a cabo mediante viejas costumbres.

### **1.10. ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO**

El trabajo consta de 4 principales capítulos, incluido este de introducción.

En el segundo capítulo, me centro en la localización de los escenarios y de los informantes de la investigación, esto es, el marco en el que tiene lugar la enseñanza del español en Camerún. Es importante tener en cuenta la contextualización que se puede realizar de una situación porque la misma no será igual en dos contextos diferentes. Por tanto, una contextualización apropiadamente desarrollada evita malas interpretaciones y confusiones. Empieza por buscar y analizar la bibliografía existente sobre el tema a fin de ubicar preguntas sin respuestas y vacíos temáticos. Presentaré los factores ambientales así como el contexto sociohistórico e institucional en el que se inscribe el aprendizaje de ELE. La adquisición y la enseñanza de una segunda lengua es un fenómeno complejo y multidimensional que depende de una serie de variables entre las que destacan las relativas al contexto social. Se trata por ejemplo de la política educativa, las creencias y actitudes compartidas socialmente y relativas a la LE, las situaciones propicias, la cantidad y calidad de las interacciones sociales, el ambiente del hogar, el papel de los padres, etc.

En el tercer capítulo atenderé, en primer lugar, al análisis de los manuales de ELE programados para la enseñanza secundaria en Camerún, es decir reflexionar, desde la óptica de la metodología, la programación y la concepción de la lengua y su enseñanza, sobre la tipología y los principios que subyacen en los diez manuales de ELE programados a este respecto. Este análisis nos hará ver si la elaboración del material didáctico debe seguir siendo una labor de los diseñadores de programaciones teóricas enmarañadas en una búsqueda sin final de una solución inaccesible, lejos de la realidad y experiencia del salón de clase, o si conviene evolucionar hasta una situación que hace posible que los que se

enfrentan de una manera más directa con los aprendientes de la lengua en su vida laboral sean los que generen teorías innovadoras para localizaciones específicas y orientadas a la actividad docente en el aula.

En segundo lugar, se presenta el análisis de necesidades, es decir la identificación de las motivaciones y las preferencias de aprendizaje de los alumnos de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa. De hecho, cuando ya sabemos lo que quiere el alumnado desde un principio, podremos no solo determinar el tipo apropiado de programa a utilizar sino también elaborar o adaptar los materiales para que se adecuen mejor al grupo. No olvidemos que un componente básico del aprendizaje es lo que el alumno trae consigo al aula, es decir distintos grados de motivación, diferentes estilos de aprendizaje, experiencias previas de aprendizaje de otras lenguas, etc. Razón por la cual, ante una misma técnica de enseñanza, los alumnos aparentemente semejantes reaccionan de forma diferente.

En el cuarto capítulo, me centro en una propuesta para un diseño de materiales curriculares con un modelo basado en el trabajo mediante proyectos (Fernández, 2001) que incluye los objetivos de saber aprender y los contenidos de procedimientos. Consiste en la presentación de actividades de interacción lingüística comunicativa, centradas en los procesos de aprendizaje, en la investigación y reflexión colaborativa que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por la tarea. El modelo está en estrecha relación con el enfoque por competencias centrado en la acción, cuya eficacia depende de la motivación y de la eficacia de los recursos humanos y materiales que entren en juego. Es un modelo que permitirá establecer una conexión clara y directa entre las necesidades del alumno y el programa. Se tratará de un diseño metodológico permeable, cambiante según el dinamismo del curso y menos centralizado, que permite que el alumno asuma su responsabilidad ante el aprendizaje por haber desarrollado y entrenado sus competencias previstas en el programa gracias a la reflexión profunda y a la construcción activa de sus propios conocimientos.

A continuación, expongo las conclusiones y presento los resultados más significativos del análisis. Inmediatamente después, viene la bibliografía final y ofrezco las referencias completas, ordenadas alfabéticamente. Los anexos que aparecen en la parte siguiente son documentos con datos complementarios que han sido utilizados y que ayudan al lector a comprender un poco más del asunto. Se añaden también índices de las tablas y figuras que aparecen en el trabajo.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN

El primer epígrafe de este capítulo presenta las vías de búsqueda que ya se han abierto y los principales resultados que existen en las investigaciones acerca de la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún. Presenta las corrientes de investigación que se acercan al tema elegido. Esta base de partida se ha formalizado a través de la recolección de las publicaciones que pueden aportar clarificación y materiales de reflexión necesarios sobre cómo han sido tratados los conocimientos en ese campo. De esta manera, se lleva adelante un razonamiento similar a la tesis de López (1996: 73), quien sostiene que:

Es la base de partida del investigador que continúa las huellas que han dejado los científicos que le han precedido. [...] Necesita establecer el estado de la cuestión relativo al tema de la investigación a fin de evitar la duplicación del trabajo.

El segundo epígrafe quiere descubrir la información que, sobre la realidad, el público destinatario tiene almacenada en la memoria, la cual representa tanto los patrones de su cultura de origen como la situación particular de enseñanza y de aprendizaje en la que se encuentra inmersa. A este respecto, el MCER (2002:130) se refiere a que:

Gran parte de lo que se incluye como «conocimiento del mundo» se puede suponer que son los conocimientos previos que ya forman parte de la competencia general del alumno como resultado de la experiencia previa de la vida o de las enseñanzas recibidas en la lengua materna.

### 2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

«El investigador es un explorador que camina siguiendo el rastro, las huellas, los vestigios de otros como él». Esta reflexión de López (1996:5) traduce la apetencia del investigador por tener un camino trazado por la obra precedente y que le ayude a llevar a buen término la elaboración de sus ideas. Algunos autores han glosado breves comentarios de los factores ambientales y sociales en los que se inscribe el curso de E/LE en Camerún. Sus escritos aportan distintas visiones de carácter teórico en relación a las variables que inciden sobre los procesos de adquisición del E/LE en contextos institucionales africanos.

Cabe precisar que el conocimiento existente está enmarcado en un discurso más amplio y no necesariamente dirigido al tema específico de este estudio.

En Belinga Bessala (1996) se comenta la situación y perspectiva histórica de la enseñanza del E/LE en Camerún, la situación lingüística del país y el modelo actual de formación de profesores del E/LE. Los problemas que plantea sirven de impulso para iniciar nuevas investigaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de este idioma.

Hablando de la situación lingüística, el autor reconoce que los alumnos cameruneses tienen una excelente disposición para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este rasgo fundamental que hay que tener en cuenta puede ser una de las claves de todo un proceder didáctico: son hablantes de su lengua materna y, en muchos casos, hablantes competentes de dos o más lenguas que han adquirido, en la mayor parte de los casos, fuera del marco académico. Además, tienen una visión del mundo organizada a través de su lengua y de su cultura que permite emplear un amplio conjunto de conocimientos de sentido común, para poder interpretar las intenciones comunicativas. Eso quiere decir, en otras palabras, que ya disponen de unos conocimientos, mecanismos, recursos cognitivos y estratégicos que les permiten incorporar nuevos conocimientos, incluidos los de una LE para su empleo en tanto que práctica social. En Camerún existe un número extraordinario de lenguas propias, pertenecientes a diversas familias lingüísticas. Representan un repertorio de usos lingüísticos variados y almacenados en su memoria para servir de puentes cognitivos entre los contenidos de la nueva lengua y la estructura mental que posee el aprendiente (Ausubel, 1976). A partir de dicha conexión podrá producirse un aprendizaje significativo en el que la labor educativa ya no se ve como desarrollándose en mentes en blanco o que el aprendizaje de la LE por parte de los alumnos empieza desde cero. No es así, sino que, los aprendientes tienen una serie de experiencias y conocimientos lingüísticos que afectan su aprendizaje de la LE y pueden ser aprovechados para su beneficio.

A continuación, el artículo lamenta, por una parte, el tipo de metodología usado, en la que interesa el estudio de la LE desligado de su uso en determinados contextos. Los

programas, de base gramatical, parten de una serie de unidades lingüísticas que son analizadas de forma separada o fuera del contexto para el conocimiento del código de la nueva lengua por parte de los aprendientes. En otros términos, se da prioridad al conocimiento de los rasgos estructurales del discurso que, según Breen (1996), se basan en las descripciones de la lengua realizadas por lingüistas teóricos. Plantean como eje un conjunto de objetivos estructurales, de modo que cualquiera de sus unidades está subordinada al objetivo de capacitar a los alumnos para la comprensión explícita de determinados rasgos formales y su producción. Por lo que el uso de la lengua se hace análogo al uso de las destrezas lingüísticas.

Por otra parte, disiente del apriorismo del método vigente en cuanto a la selección de contenidos del programa, los cuales están en estrecha relación de dependencia con la concepción de la lengua como sistema de unidades relacionadas entre sí para formar un código (Saussure, 1967). Así, los contenidos de todos los programas de ELE en Camerún consisten en estructuras gramaticales y listas de vocabulario en detrimento de las estrategias de comunicación y de aprendizaje. D. Wilkins (1976) propuso el término de programa sintético (*The Synthetic Approaches*) a esta enseñanza que parte de una serie de rasgos formales en los que previamente se ha descompuesto la lengua, diferenciándola de la enseñanza basada en el significado o programa analítico (*The Analytic Approaches*) que no descompone previamente las unidades constituyentes sino que pone el énfasis en el uso de las estructuras lingüísticas en situaciones reales de comunicación, proporcionando al aprendiente muestras de lengua presentadas en bloques (*global language*) para que el aprendiente efectúe sucesivos análisis que hacen posible el aprendizaje de las estructuras lingüísticas a las que ha sido expuesto.

A continuación, el autor resume los problemas prácticos que afrontan los docentes de E/LE en las escuelas secundarias. Además de desaprobando un enfoque de enseñanza de E/LE intervencionista, determinado por la autoridad que decide todo lo que se debe enseñar, lamenta por una parte que el discurso utilizado en las situaciones de clase se reduzca más a instrucciones y aclaración por parte del profesor que a interacciones o cooperaciones entre varios alumnos. A diferencia de Nussbaum y Tusón (1996) que



consideran el aula como «minisistema social» o contexto comunicativo propio, el formato de interacción en el aula camerunés se reduce a la reacción o respuesta del alumno a la pregunta del profesor, seguida de su posterior evaluación positiva o negativa por el profesor según la respuesta adecuada del alumno. Por otra parte, desprestigia la falta de aplicación de acciones alternativas por parte de los profesores para mejorar o transformar situaciones problemáticas a lo largo de su práctica de enseñanza. Termina su examen apuntando nuevas perspectivas que permitirán mejorar en el futuro tanto la formación del profesorado como la propia enseñanza del E/LE. Corrobora que se pase de un modelo centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos (Melero, 2000) a otro, centrado en el aprendizaje y al desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes. En este sentido, la labor del profesorado se centrará en trabajar valores y actitudes para que la forma de estudio sea más autónoma, reflexiva, multidisciplinar, cooperativa y práctica. Señala la función tutorial como elemento inseparable del proceso educativo, sobre todo en lo que se refiere a la identificación a tiempo de cualquier problema de índole personal y académico.

Por su parte, Mbarga (1995) proporciona una perspectiva global sobre la enseñanza y el aprendizaje del español en la enseñanza media camerunesa, sus más y sus menos así como la necesidad de ajustar los programas, manuales y métodos de enseñanza al grupo de usuarios y conforme a las condiciones concretas de cada momento. Concibe este marco general de planificación y actuación en el ámbito de la enseñanza como una serie de pasos que se suceden de manera lineal para obtener unos objetivos previamente fijados.

Según él, los métodos tradicionales dominan toda la actividad didáctica en este ámbito concreto de aprendizaje de E/LE donde los planteamientos de instrucción determinan lo que el alumno tiene que aprender (procesos de enseñanza de arriba-abajo). En este caso, la planificación de clases, que siempre viene dada por el libro de texto, se presenta como un factor que, en mayor medida, dificulta el proceso de aprendizaje de la LE; ya que la variedad en las actividades que se programan dista de ser nítida para el aprendiente. Las actividades de aprendizaje no se adaptan a las características del grupo meta y a las diferentes situaciones con el fin de favorecer el interés y la motivación de los alumnos. En

este sentido, resultará difícil que las habilidades y capacidades que hacen posible el aprendizaje del alumno se incrementen mediante la enseñanza. Por tanto, presenta por una parte, la utilidad de adecuar los programas, los materiales didácticos y la metodología a las diferentes aptitudes de los alumnos. Por otra parte, presenta el conocimiento del entorno cultural de la lengua meta llevada a cabo en el marco de una comunicación significativa entre los alumnos como favorecedor del desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de la lengua objeto de estudio y le concede un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje. Al igual que las ideas de Arnold (2000) acerca del componente afectivo del aprendizaje, es una reflexión que reconoce la influencia que la emotividad y la afectividad, además de los factores ambientales y externos, ejercen sobre el desarrollo del aprendizaje, dando lugar a un periodo de esfuerzo sostenido. En este sentido, el MCER presenta «las tareas» que deben realizar los usuarios de una lengua como acciones con mayor implicación de estos y como el motor que activa sus conocimientos en la medida en que responden a sus intereses. Así, precisa que «el control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias» (2002:9).

Kem-Mekah Kadzue (2012) expresa valoraciones sobre los diversos propósitos que cumplen los materiales curriculares en el uso con propiedad de la LM. Al ser adecuados a las condiciones educativas de los alumnos y a las situaciones de comunicación, hacen más fácil la enseñanza y proporcionan oportunidades de aprendizaje que son aprovechadas por los aprendientes. Cree que el hecho de no prestar atención a los intereses de los alumnos e ignorarlos como fuente esencial de información provoca muchos de los problemas que surgen en el aula. A este respecto, realizó una recogida de información relacionada con el perfeccionamiento que los alumnos esperan conseguir a largo plazo con el fin de tomar decisiones para reformular la acción didáctica e impulsar la implicación de los profesores que, con su capacidad de personalizar el aprendizaje y crear actividades atractivas, tienen capacidad para promover un aprendizaje exitoso. Después de obtener las perspectivas y puntos de vista de los alumnos participantes, genera una serie de creencias susceptibles de abrir las vías de búsqueda para alguna investigación. Reconoce haber descubierto que a los discentes no les importa cuánto sabe el profesor sino cuánto se preocupa por ellos; que lo importante es discutir en una clase conceptos de crecimiento, de cambio, de singularidad y de amistad; que trabajar sobre las necesidades y los sentimientos de los alumnos con una

base sistemática tiene mucha fuerza, tanto en su carácter social como lingüístico; que la acción educativa debería construirse con cariño, respeto y apoyo mutuo en las aulas porque, en dichos lugares, es posible transformar los temores que tienen los niños sensibilizándoles en cuanto al valor de sus propias habilidades y, también, respecto a su talento para aprender. Así que, en las aulas, los niños pueden crecer, ser alegres y desarrollar su talento si el profesor actúa como un asesor dispuesto a no crearles tensiones sino a escuchar, comprender y ayudar a aprender.

Al igual que Kathleen Graves (2000:98), el autor piensa que las necesidades relativas a la lengua van cambiando y nuevas necesidades de aprendizaje, que no se vieron al principio, aparecen. Por tanto, insiste en que el sondeo de las necesidades debe ser un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de todo el programa. Es decir, se realiza al inicio para determinar el tipo apropiado de programa a utilizar, durante el programa para asegurarse de que se están consiguiendo los objetivos y para realizar los cambios pertinentes y, por último, al final del programa para determinar el progreso y planificar la dirección futura para los aprendientes. El objetivo es que el análisis de necesidades se convierta en una negociación permanente entre el profesor y los alumnos, tanto por lo que se refiere a contenidos como a procesos y metodología. Según esta visión, compartida por Selmes (1988), lo fundamental ya no es enseñar sino aprender. Tenemos que enseñar a aprender y dar al alumno dominio sobre sí mismo, esto es, entrenarle para que tenga completo uso de sus capacidades. La complejidad del contexto escolar actual es tan evidente e indudable como para inclinarnos hacia una educación abierta.

El nuevo currículo que la evolución de las teorías curriculares propone se caracteriza por asumir la idea de que la enseñanza debe estar abierta y centrada en el alumno (García Santa-Cecilia, 1995). Esto significa que el docente debe conocer las características, creencias y variables individuales del alumnado con el que trabaja para que dichos datos le permitan concretar las especificaciones de su plan curricular. Los estilos de aprendizaje están relacionados con la experiencia cultural, es decir, con la cultura en la que los alumnos han aprendido a tener éxito y en la que lo esperan tener. En este caso, las características individuales y culturales de los alumnos son las que condicionarán lo que es

o no necesario explicitar en el aula, esto es, desarrollar ciertos aspectos afectivos hacia la personalidad y la identidad del alumno si se quiere favorecer el avance de su autoestima.

El artículo de Manga (2009), en su primera parte, presenta el dominio afectivo como garante del éxito en el aprendizaje de una LE, el cual depende más de los sentimientos, emociones, creencias, actitudes y todo lo que sucede dentro del aprendiente que de los materiales o procedimientos didácticos mediante los cuales se pretende alcanzar el conocimiento y las capacidades lingüísticas. Esta idea es corroborada por el MCER cuando habla de la « competencia existencial (saber ser)» y subraya que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (2002:103).

Para ello, es importante que el entorno de aprendizaje reduzca la ansiedad a su grado mínimo y considere importantes los aspectos afectivos del aprendizaje para que florezca la confianza personal y la creatividad. En este sentido, la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1983) ya mencionaba la influencia de fenómenos relacionados con los sentimientos, vivencias y factores emotivos del aprendiente sobre los procesos de adquisición de segundas lenguas, posibilitando o bloquean la entrada de datos del *input*. El diseño de materiales didáctico como parte de esta investigación concederá un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje mediante la cooperación, incluyendo el componente socioafectivo para que cada destinatario vaya modificando sus interlinguas y haciéndose cada vez más autónomo en su aprendizaje.

En la segunda parte, el autor se para a considerar la servidumbre de los profesores cameruneses a los métodos adoptados oficialmente. Compara también los métodos vigentes con esquemas apriorísticos e impositivos de un aprendizaje centrado en el dominio de un repertorio de estructuras y fundado en el supuesto de que la situación didáctica es siempre igual y que el docente sería incapaz de su propio método de trabajo.

Por lo que se le impone una rutina metodológica obligatoria que tiene que obedecer confiadamente. Apela a la imaginación creadora de cada profesor debidamente habilitado de normas metodológicas a buscar procedimientos que encajen de manera idónea con las realidades concretas e inmediatas en que se sitúa su trabajo.

El trabajo de Godínez González, Martínez Hernando y Rodríguez Dopico (2007) presenta una recopilación de datos que revisan la situación del idioma objeto de aprendizaje, las bases en las que se sustenta, sus orígenes y evolución desde los años 50. Lamentan al mismo tiempo una falta de materiales y recursos, lo que resulta un gran impedimento para el asentamiento de los estudios de español y para la difusión de su cultura en Camerún. Llamam la atención hacia el abandono de apoyo oficial desde España a la enseñanza del español, la reducción del número de becas universitarias para profesores de español, la ausencia de manuales y libros de texto, la falta de publicaciones (periódicos, revistas, libros) en español en librerías camerunesas. Para ellos, el programa de español casi no ha cambiado desde 1978. Así que el verdadero cambio de paradigma curricular se daría en el paso de la dejadez al empeño de España para la promoción de su lengua en el territorio camerunés. Llegado el caso, se podrá pasar de los programas actuales organizados en torno a las estructuras de la lengua a los programas de E/LE vigentes en España, basados en los mecanismos auténticos de uso de la lengua en la interacciones contextualizadas y en los procesos de aprendizaje que resultan de una constante construcción de nuevos conocimientos.

Por lo general, las ideas que se han establecido sobre el tema objeto de esta investigación apelan a un diseño de enseñanza basado en la elección de determinados principios didácticos que están en consonancia con las condiciones concretas de cada momento. El punto que no se ha explorado hasta el momento es el diseño y organización precisa de una práctica didáctica en actividades viables y ejercicios de evaluación para que el docente desarrolle su programa y que ayuden a los alumnos a organizar y reflexionar sobre su aprendizaje en una situación de renovación pedagógica, siempre y cuando haya necesidad, interés y disposición. Esta tesis persigue desarrollar una propuesta docente concreta que incorpora al material didáctico la experiencia personal de los alumnos como

punto de partida para un aprendizaje experiencial, por competencias, constructivista y estratégico para incrementar la motivación por el aprendizaje de la lengua meta. La realidad social y cultural que se refleja en las instituciones educativas es un motivo para valorizar la heterogeneidad, esto es, respetar no solo la individualidad y el ritmo de cada alumno, sino también lograr la participación de cada alumno por medio de la creación de estrategias que permitan que los aprendientes se hallen dispuestos y motivados para aprender.

## ***2.2. LA TRADICIÓN CULTURAL Y EDUCATIVA EN LA QUE SE DESARROLLA EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL E/LE EN CAMERÚN.***

Para Vygotsky (1978), el conjunto de factores personales que influyen en el aprendizaje puede entenderse mejor si se hace referencia al contexto social, histórico y cultural del individuo. A esta relación entre las teorías curriculares y la interacción del individuo con el medio ambiente, hay que añadir que el aprendizaje de una LE implica la entrada en contacto, por primera vez, del alumno con una cultura diferente de la propia; o sea, que el alumno aprende a funcionar en una cultura nueva después de haber experimentado previamente procesos de socialización distintos y desarrollado esquemas de conocimiento diferentes. Es posible entonces que él experimente algún conflicto entre su conocimiento del mundo y los valores propios de la nueva cultura. Tanto es así que, para reajustar los patrones culturales o pensamientos del grupo meta en el sentido de reorientar sus formas de comunicación en la LE a las exigencias de la cultura objeto de aprendizaje, es necesario que las decisiones docentes sepan establecer conexiones entre la experiencia del mundo vivida en la cultura hispana y la que han conocido o experimentado los alumnos cameruneses antes, puesto que esta última funciona como marco de referencia para las nuevas relaciones y, por tanto, se le debe prestar la atención debida.

### 2.2.1. LA EDUCACIÓN TRADICIONAL AFRICANA.

El psicólogo cognitivo Ausubel (1967) expone que las mentes de los aprendientes distan mucho de parecerse a papeles en blanco que hace falta rellenar y revela la importancia de conocer los saberes previos de los alumnos para organizar las situaciones de enseñanza. El análisis que viene a continuación hace mención a los valores fundamentales de la educación tradicional del África subsahariana vistos en su totalidad y ubicados en su realidad práctica a modo de conocimientos e ideas ya existentes en la estructura cognitiva de los alumnos a partir de lo que han experimentado o vivido. La finalidad de resaltar este conocimiento del mundo compartido por la cultura africana, que no coincide con el de la comunidad de habla hispana, consiste en poner atención en cómo evitar situaciones incómodas o conflictivas en el aula por no haber mostrado algún respeto por las creencias de los alumnos. La idea que se toma de base fundamental es que los individuos se implican activamente en la construcción de una comprensión personal de los nuevos datos que se van apropiando, para lo que resulta primordial partir de la experiencia propia, esto es, conceder importancia a los componentes vivenciales del alumno.

Antes de que se implantaran las prácticas educativas occidentales, existía en los pueblos negroafricanos un perfil educativo propio y referente a su sistema de organización social. La enseñanza de la LE no se puede escapar de las influencias de este sistema tradicional de enseñanza y aprendizaje, ya que ha configurado una serie de esquemas culturales que hasta hoy están presentes en los marcos de conocimientos del público destinatario. Por ello, se examinarán sucesivamente las características fundamentales de la educación tradicional, su estructura y sus diferentes técnicas a partir de las cuales el alumno interpretará los contenidos de la LE.<sup>16</sup> Estas consistirían en las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a buen término y que, a

---

<sup>16</sup> Según Ausubel (1967:222), el aprendizaje de un nuevo concepto debe basarse en algunos conocimientos previos, que actúan como ideas anclajes (*anchorage*) para la nueva información. Declara que: «New ideas and information are grasped and retained (...) only to the extent that more inclusive and appropriately relevant concepts are already available in cognitive structure to serve a subsuming role or to provide ideational anchorage»

partir de dicha conexión, pueda desarrollarse la actividad constructiva que supone aprender de modo significativo.

Según el diccionario de la RAE, la tradición es la «doctrina, costumbre, etc., conservada en un pueblo por transmisión de padres a hijos». Debido a la constante renovación de sus miembros, la comunidad humana aparece como una realidad dinámica, siempre en movimiento. Así, conformemente a lo que opina Cheikh Anta Diop (1981), la tradición tiene características tanto normativas como funcionales. Con referencia al aspecto normativo, la tradición se basa esencialmente en el consentimiento tanto colectivo como individual. Hace que la tradición sea una especie de convenio colectivo aceptado por la mayoría de los miembros, esto es, un marco que describe a un pueblo y lo distingue de los demás. En cuanto a las características funcionales de una tradición, estas se revelan en su dinamismo y en su capacidad de incorporar nuevas estructuras o préstamos susceptibles de mejorar o desintegrar algunas condiciones de los miembros de la comunidad. De este modo, la tradición no se presenta esencialmente como una institución estática, conservadora, regresiva o insensible al cambio, sino como un subsistema inconstante y dinámico que forma una parte integrante de la inconstancia de la vida. Por lo tanto, no combina con el pasado porque lo trasciende y no se opone a la modernidad porque es capaz de incorporar elementos nuevos y reajustar sus patrones. En pocas palabras, la tradición es parte de la historia. Lleva consigo los gérmenes sutiles de la modificación y de la transformación que hacen que los pueblos han de reorganizar en cada momento tanto sus ideas como su manera de ser y de hacer. En consecuencia, las tradiciones dispuestas al rescate son las que promueven el progreso o las que tienen el poder para corregir los excesos de las poblaciones en momentos de desvío o deriva.

La educación tradicional a la que se refieren las siguientes páginas es aquella que se basa en las costumbres propiamente africanas y se transmite de generación en generación en nuestras sociedades subsaharianas desde la época precolonial hasta hoy. Esto significa que la educación tradicional convive hoy en día con la educación llamada "moderna", introducida por la colonización europea. En este sentido, no implica ninguna dimensión temporal y no conlleva ningún sentido peyorativo. No se trata de una educación de calidad



inferior, ni arcaica u obsoleta, y no se opone a la educación moderna. Se trata de otro conocimiento del mundo compartido por una cultura que no tiene por qué coincidir con el de otra.

#### *2.2.1.1. LOS VALORES DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL AFRICANA.*

El diccionario de la RAE define el valor como «cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables». En plural, el término se refiere a los principios ideológicos o morales por los que se guía una sociedad. En este sentido, estos principios deben responder positivamente a las necesidades básicas de la mayoría de los miembros de una comunidad humana. Los valores son de naturaleza dinámica y permiten que un individuo viva en equilibrio armonioso tanto consigo mismo como con los demás miembros de la sociedad. No rompen las estructuras mentales de los individuos ni hacen que sean marginadas las sociedades en las que existen. Ofrecen más bien los medios no solo para desbloquear algunos mecanismos sociales agarrotados, sino también para dominar fenómenos nuevos e impredecibles a fin de que el hombre sea el primer beneficiario del progreso. Los valores solo se pueden relativizar, ya que se refieren únicamente a las condiciones y a los intereses de la sociedad que los produce y los otorga pleno sentido. Dentro de los valores de la educación tradicional africana cabe mencionar los siguientes esbozados en Bekombo (1974):

##### **2.2.1.1.1. Una educación colectiva:**

La educación reviste un carácter colectivo y social que hace que se ponga no solo bajo la responsabilidad de la familia, sino también bajo la del clan, del pueblo y de toda la etnia. El individuo se define en función de la comunidad y dentro del grupo social es donde el niño realiza su aprendizaje, esto es, está sujeto a la disciplina colectiva. La ley del « cada uno en su casa y Dios en la de todos» no tiene cabida sino que la ayuda mutua y la buena convivencia son virtudes cardinales. El niño es considerado como un bien común y está sujeto a la acción educativa de todos: puede ser recadero, aconsejado, corregido o castigado por cualquier adulto en el pueblo. El niño es de todos y no sólo de sus genitores.

Así, recibe una multitud de influencias, pero los resultados son convergentes debido a la cohesión del grupo.

#### **2.2.1.1.2. Una educación pragmática y concreta:**

El pragmatismo se conoce hoy en día por haber sido propagado como corriente filosófica de William James (2000). Es una doctrina según la cual la verdad del conocimiento radica en su utilidad, finalidad y capacidad de ser llevada a la acción. De este modo, valora la utilidad práctica de las cosas sobre cualquier otro aspecto. En la educación tradicional africana, el aprendizaje se basa en la participación activa de los jóvenes en diversas actividades del grupo. Se trata de una pedagogía de la experiencia en la que los adultos sirven de ejemplo y de marco de referencia para la acción de los jóvenes. La atención se centra en la experiencia y hace predominar la práctica sobre la teoría. Dicho sea con otras palabras, la educación tradicional se forja en las vivencias y se confunde con la vida real del grupo. Esta perspectiva se apoya en Désalmand (1983: 21) cuando dice que:

L'éducation traditionnelle, du fait qu'elle se confond pratiquement à la vie concrète du groupe, est liée à tous les instants de cette vie, (...) L'individu formé l'est aussi tout le temps.

Esta afirmación llama la atención acerca de una educación perfectamente adaptada al medio y que cumple con sus necesidades.

#### **2.2.1.1.3. Una educación funcional:**

La utilidad se antepone a cualquiera de las restantes cualidades. Las enseñanzas recibidas están relacionadas con el medio ambiente físico y con las realidades socioeconómicas que están directamente relacionadas con las tareas de producción. Por lo tanto, se le da al joven un conjunto de conocimientos utilitarios que le permitan hacer frente, sin frustración, a una gran cantidad de dificultades en su vida futura. El objetivo

primordial es el mantenimiento de las satisfacciones sociales más que cualquier otra cosa, fuera de todo espíritu de competición. Las relaciones con la comunidad humana se revelan en las prácticas rituales cuyo objetivo principal es introducir e integrar al individuo en la sociedad. Así pues, implican deberes con respecto a los demás miembros del clan y desarrollan virtudes tales como el respeto para con los ancianos, el espíritu de ayuda mutua, el sentido de la responsabilidad y de la hospitalidad que preparan al individuo para la vida imponiendo un orden en la conducta tanto colectiva como individual.

#### **2.2.1.1.4. Una educación oral:**

Con la ausencia relativa de la escritura, la educación sólo podía ser oral, por ende, ocasional y no institucionalizada en el sentido de la sistematización. De ahí su carácter mayormente informal. La pedagogía del habla se destaca como una de las características principales de esta sociedad. Los ancianos se empeñan mucho en cultivar la capacidad de comprensión y la habilidad expresiva de los jóvenes que van creciendo hasta tal punto que suelen premiar y graduar a quienes saben servirse de la escucha para hablar bien en público, demostrando simultáneamente el buen dominio de los sistemas paralingüístico y cinésico, la proxémica y la cronémica, esto es, destacarse como buenos oradores. En este caso, la escucha del buen uso de la palabra se convierte en el primer paso hacia la sabiduría y al conocimiento. Parafraseando a Luria (1980), el lenguaje oral permite organizar el pensamiento y ayuda a la reflexión y a la conceptualización. El ejercicio de esta habilidad hace progresar las capacidades mentales superiores involucradas en los procesos de aprendizaje, como son la abstracción, la capacidad de análisis, de síntesis, de representar a personas, objetos y situaciones más allá del aquí y ahora, esto es, dar forma a los pensamientos la posibilidad y usar un lenguaje sin depender del contexto. Valga como ejemplo, la explicación de los cuentos que, transmitida por vía oral, habla de personajes, lugares y épocas alejados de la experiencia cotidiana del niño y, a la par que estimula su fantasía, le ayuda a situarse en mundos distintos al suyo.

#### **2.2.1.1.5. Una educación continua y progresiva:**

Se adapta a cada de edad. Se va de lo simple a lo complejo y se define en términos de niveles o de jerarquía donde se supone que los mayores deben saber más que los menores. Tal como sostiene Pierre Erny (1972 : 23) :

Le parcours des âges est pour tous l'occasion d'un perfectionnement continu. Vieillir, c'est monter l'échelle et non la redescendre. La vieillesse joue un rôle important, en particulier sur le plan pédagogique.

Cuanto mayor es una persona, mayor respeto merece. Se considera en efecto a la persona como una entidad en perpetuo progreso, adquiriendo continuamente nuevos saberes con el andar del tiempo. Ser mayor, entonces, simboliza el honor y la sabiduría, pues cuanto más longevidad tiene uno, más experiencia ha acumulado para poderla transmitir a los más jóvenes. Por ello, la acción educativa es continua y gradual, es decir, sin huecos ni rupturas entre las etapas de desarrollo del niño.

#### **2.2.1.1.6. Una educación mística:**

La educación se basa en concepciones animistas y en las creencias religiosas. Está rodeada por una serie de prohibiciones que hacen que sus preceptos sean normas inviolables y marcan profundamente la relación que el hombre establece con la naturaleza y con el mundo invisible. La relación con la naturaleza se caracteriza por el temor que el hombre tiene de las fuerzas naturales como el trueno, el río, los animales o árboles sagrados, divinizados y considerados como protectores de clanes. Son convicciones sin ninguna explicación basada en la experimentación o en la verificación. Este miedo que infunde las fuerzas naturales hace que el hombre sea impotente ante la naturaleza y que viva en armonía con ella. Finalmente, las relaciones con el mundo invisible se caracterizan por intercambios entre los vivos y los muertos. Éstos actúan como intermediarios entre los dioses y los hombres. Así, la familia africana no se compone solamente de los vivos, se extiende hasta los muertos y a los invisibles. Aunque autores como Ki-Zerbo (1990) y Erny (1972) califican esta forma de pensar de estorbo para la curiosidad y para el espíritu

científico, se percibe la muerte como el paso del anciano a un estadio superior de la existencia, el de los ancestros. Es por ello por lo que la sociedad venera a los difuntos.

#### **2.2.1.1.7. Una educación homogénea y uniforme:**

Su contenido es bastante inmutable y descansa sobre la uniformidad de los principios educativos que rigen la sociedad. Todos los niños están sujetos al mismo tipo de educación que persigue el mismo ideal, los mismos objetivos, a saber: hacer del niño un miembro del clan, de la etnia y de la familia. O sea, aquel hombre que va a trabajar duro para fundar una familia y asegurar su felicidad; que ha de obedecer a sus padres y a los mayores; que se somete a las normas sociales del grupo; que ayuda a los ancianos, a los débiles y a los extranjeros; aquel hombre que conoce su medio ambiente, su sociedad y vive en armonía con ellos; aquel hombre que pueda perpetuar las tradiciones de su clan o de su etnia, etc. Dada la falta de contradicciones internas en la educación, cada adulto servía de ejemplo para la educación de la juventud.

#### **2.2.1.1.8. Una educación completa y polivalente:**

Su objetivo es la formación integral de la persona, es decir, del hombre en todos sus componentes: físico, intelectual, social, moral, cultural, religioso, filosófico, ideológico, económico, etc. Las disciplinas no están segmentadas ni separadas las unas de las otras como en la educación moderna. Se sigue un principio de la globalización o la teoría de la *Gestalt* (Rous, 1977). Puede darse el caso, por ejemplo, de un cuento en el que se enseña al niño tanto la lengua (vocabulario y fraseología) como el arte de narrar cuentos (lenguaje y retórica), las características de los animales (zoología), las conductas humanas a través de las de los animales (psicología), el canto, las buenas costumbres de la sociedad (moral, educación cívica), etc.

### **2.2.1.1.9. Una educación integracionista:**

Su objetivo es hacer que el joven individuo sea un miembro integrado y aceptado por el grupo. La educación promueve la cohesión del grupo. Lo que importante es el rol social que cada uno tiene que desempeñar y la demostración de respeto ante las normas y los valores del grupo, por lo que no se da ánimo al joven para que desarrolle su ego o excesivo aprecio por sí mismo. Cada uno constituye un recurso para los demás. Cuando los jóvenes participan en grupo en una actividad, aprenden habilidades sociales nuevas y diferentes, en particular, la petición de ayuda, la ayuda a quienes lo piden o el respeto de las contribuciones de los demás. Con este objetivo en la mente, los ancianos enseñan explícitamente a los jóvenes las aptitudes para la colaboración, la cooperación y la asunción de responsabilidades grupales y, al mismo tiempo, se esfuerzan para convertirlas en comportamientos grupales rutinarios. Entonces, es importante, como ser social, formar parte de un grupo en el ámbito de vida cotidiana. En esta vida grupal se ponen en juego las normas de convivencia, la tolerancia, la importancia de la palabra y de la escucha, la comprensión, la autoestima, la confianza, la responsabilidad, el compromiso, el interés y algunos de los tantos valores que forman parte de la vida diaria, además de la diversión que implica estar entre hermanos realizando tareas en común. A nadie se le disuade que tenga espíritu de competitividad en la adquisición de normas tradicionales. Pero hay que practicarlo para buscar el interés colectivo (Balandier, 1971).

### *2.2.1.2. LAS TÉCNICAS DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL.*

La educación tradicional africana, según y conforme lo expone Dragoljue Najman (1972), utiliza diversas técnicas que presuponen específicamente la actividad de los aprendices. Por un lado, se centran en que el joven adquiera conocimientos útiles para la edad adulta. Por otro lado extienden su acción a la formación de su personalidad entera. Así, despiertan la aptitud, capacidad o posibilidad para actuar del joven en relación con sus necesidades básicas y están subordinadas a su desarrollo mental y también a su nivel de socialización. Las principales técnicas educativas utilizadas son: los cuentos, las adivinanzas, las leyendas, los proverbios y los ritos de iniciación.

#### **2.2.1.2.1. Los cuentos:**

Se enseñan a los niños por la noche, alrededor del fuego, eso debido a que el día está reservado para diversos trabajos. Su contenido, muy rico y variado, toca varias disciplinas: el lenguaje, la canción, la zoología, la psicología, la ética, etc. De este modo los cuentos desempeñan un papel tanto formador (dar al niño una serie de conocimientos sobre su entorno físico y social) como moralizante (a menudo muestran al niño cómo el mal es castigado y el bien recompensado).

#### **2.2.1.2.2. Las leyendas:**

Son relatos fantásticos o parcialmente históricos que la tradición ha ido elaborando. Tienen también un contenido muy rico y variado. A través de ellas el niño adquiere los mismos conocimientos como los transmitidos por los cuentos, pero además aprende la historia de la familia, del clan, de la etnia; su localización espacial, los itinerarios seguidos durante las migraciones, los ríos cruzados, el origen del mundo, etc. De esta manera, el niño aprende tanto la genealogía como la historia, la geografía, la cosmogonía, etc.

#### **2.2.1.2.3. Las adivinanzas:**

Son pasatiempos, juegos y ejercicios de la mente para averiguar el sentido oculto de una frase o expresión que incluye algunas pistas para encontrar la solución. Suponen un amplio conocimiento del entorno: los nombres de personas famosas; las partes del cuerpo humano y sus características; las peculiaridades de los animales y de las plantas; los fenómenos naturales, etc. Apelan a la memoria, a la imaginación, al espíritu de observación y, según Lê Thành Khôi (1995), descansan sobre los siguientes principios educativos:

- **El enfoque centrado en el aprendiz:** el niño es considerado como agente principal de la enseñanza, ya que solo él es quien debe tratar de encontrar la respuesta correcta.
  
- **La emulación:** es la tendencia a imitar y aun a superar las acciones ajenas sin que esto genere rivalidades. Por la emulación, se desea sobresalir; por la rivalidad, se desea vencer. Los émulo pueden ser amigos, pero no los rivales. Así, se anima a los niños a superarse para encontrar la respuesta correcta sin litigio alguno ni cualquier tipo de amenaza a la autoimagen susceptible de producir un sentimiento de rechazo hacia el aprendizaje en el niño.
  
- **La democratización:** todos los niños del clan o del pueblo son aceptados en este juego sin discriminación.

Al igual que los cuentos y las leyendas, las adivinanzas tocan a la vez varias disciplinas tales como la historia, la geografía, la anatomía, la zoología, la botánica, etc.

#### **2.2.1.2.4. Los proverbios:**

Son portadores de valores, comportamientos y actitudes deseables que hace falta transmitir a la juventud. Son los más utilizados a la hora de prodigar consejos a los jóvenes. Su contenido toca los diversos campos de la vida social del grupo: la amistad, las apariencias, la honestidad, la cortesía, la solidaridad, la ayuda mutua, el matrimonio, el trabajo, etc. Los proverbios desempeñan un papel doble en la vida tradicional: un papel educativo y un papel legal. En su función didáctica, los proverbios forman al hombre dándole una línea de conducta conforme a la que desea la sociedad, la cual se caracteriza por la prudencia y la modestia. En su función legal, los ancianos se sirven de los proverbios para sentenciar a los culpables.



#### **2.2.1.2.5. Los juegos:**

No son solo ejercicios físicos sino también formas efectivas de promover los aprendizajes fundamentales, desarrollar la inteligencia y educar en valores. Al jugar, el niño llega a asimilar algunas realidades intelectuales que podrían permanecer ajenas a su inteligencia. Los juegos de azar, de contar o de combinaciones matemáticas desarrollan la capacidad de razonamiento y de imaginación de los niños. Es a través de juegos de imitación que los jóvenes son introducidos a la práctica de las actividades de producción del grupo y, por último, la observancia de las reglas del juego es para el niño una educación moral y social que forma su carácter (Centner, 1963).

#### **2.2.1.2.6. El miedo:**

Es la forma en que la educación tradicional hace cumplir las normas, las leyes y las preeminencias de vital importancia que ordenan toda la vida social. El individuo tiene miedo de las consecuencias naturales o sobrenaturales que le podrían suceder si transgrede las leyes, prohibiciones o tabúes. Los castigos físicos suelen ser leves. Para instaurar la disciplina en los niños recalcitrantes, se recurre al miedo evocando personajes misteriosos o cocos.

#### **2.2.1.2.7. Los ritos de iniciación:**

Marcan la transición de la adolescencia a la edad adulta y su principal tarea consiste en colmar las lagunas de la educación recibida previamente y llevar al joven a ser capaz de soportar las dificultades y adentrarse en los secretos de la nueva vida. Las dificultades inherentes a estas prácticas rituales tienen como objetivo desarrollar la resistencia física del sujeto, combatir en él toda forma de violencia e imponerle la sumisión total a fin de preservar y garantizar la unidad y la supervivencia del grupo (Meister, 1966). Los jóvenes son iniciados en la vida matrimonial, en el respeto a la jerarquía, en la solidaridad y la

ayuda mutua. La disciplina moral y personal, el lenguaje codificado y la discreción son claves para preservar los secretos de la etnicidad.

### *2.2.1.3. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO TRADICIONAL.*

Con arreglo a las investigaciones de Abdou (1998), esta estructura se presenta a grandes rasgos en tres etapas: la tierna infancia, el debut de la socialización y la entrada en la edad adulta.

#### **2.2.1.3.1. La tierna infancia:**

Desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años, el niño vive principalmente bajo la protección de su madre. Las relaciones que se establecen entre los dos están marcadas al principio por un amor maternal incondicional y una actitud de permisividad: la madre se centra por completo en la vida de su hijo/a y se somete a sus necesidades y requerimientos. Este clima particularmente favorable ante el niño perdura hasta el destete. A partir de ahí, el niño es tratado con menos indulgencia que antes. De esta manera, el niño advierte por primera vez el rechazo de su madre y se desarrolla en él una experiencia doble y contradictoria: la de la indulgencia y la del rechazo. Se trata pues de un cambio afectivo severo y brutal que marca la primera ruptura del niño con su madre. Esta ruptura es sin embargo compensada parcialmente por lazos familiares intensos y múltiples que promueven la socialización del niño y aseguran su educación. Durante este período, la educación es aún difusa. El modo de transmisión del conocimiento es informal y se tiene más en cuenta lo que es el educando que lo que hace. El niño asimila poco a poco la filosofía de la existencia de sus padres o de su entorno inmediato y lo hace suyo.

### **2.2.1.3.2. El comienzo de la socialización:**

Entre 7 y 14 o 15 años, el proceso educativo se convierte en algo más explícito. En él entran las prohibiciones, regañinas, estímulos, incitaciones o explicaciones. Se educa al niño para un ideal de conducta acorde con las ideologías del grupo. Las actuaciones de los adultos, sus capacidades mentales, así como los pensamientos que los adultos expresan ante el joven marcan profundamente la personalidad de este y hacen que se convierta plenamente en lo que su entorno quiere que sea. El niño es sometido a un sistema de represión por las faltas graves que comete y se le da ánimos cuando se comporta bien. El aprendizaje es pragmático y se caracteriza por una participación más activa de los niños en diversas actividades de la familia y del grupo. Los métodos de enseñanza son esencialmente atractivos, naturales y sin compromiso. La mayoría de los conocimientos se adquiere en los juegos y distracciones tales como los cuentos, las adivinanzas, las leyendas, las canciones, etc.

Entre 7 y 10 años, empieza la separación de los géneros: el niño vive al lado de su padre y le asiste en los trabajos del campo, la caza o la pesca. La chica vive al lado de su madre y le brinda su asistencia en diversas tareas del hogar. El papel de los padres, en este caso, se reduce en guiar al niño en su primer contacto con las realidades de la vida y al desempeño de las actividades familiares productivas. Entre 10 y 15 años, la separación de géneros se vuelve más clara: los chicos comienzan a integrarse en la intimidad de los varones y las niñas en la de las mujeres. Participan en diversas actividades del grupo y se preparan gradualmente a la autonomía y a la responsabilidad.

### **2.2.1.3.3. La entrada en la edad adulta:**

Se caracteriza principalmente por los ritos de iniciación. En esa altura, la acción educativa es más consciente. El adolescente es puesto a prueba para que madure frente a la dura vida que le espera. Tiene que someterse a la "autoridad de hierro" que se le imponen los adultos. Aprende uno o más oficios y, poco a poco, los adultos le confían los secretos

del clan, de la etnia o de la familia. A través de las pruebas, juegos y ceremonias de iniciación, se crean lazos de amistad y de solidaridad tanto con sus compañeros como con los demás miembros del grupo. El resultado más importante de la iniciación es que el joven que la termina es considerado como un hombre completo. Tiene de su vida y de la de la sociedad una idea clara y coherente. Sabe lo que los demás esperan de él y lo que él puede esperar de ellos.

#### *2.2.1.4. VALORACIÓN PERSONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO TRADICIONAL.*

A la luz de la descripción de sus características, sus técnicas y su estructura, es posible identificar una serie de méritos y deméritos en la educación tradicional.

##### **2.2.1.4.1. Los méritos:**

Son esencialmente de dos tipos: los relacionados con la naturaleza de la educación tradicional (es decir, con los principios, métodos y técnicas de la educación tradicional) y los relacionados con los valores transmitidos a través de esta educación.

##### ***I) Los méritos relacionados con la naturaleza de la educación.***

Dentro de ellos encontramos su conexión muy íntima con la vida, su aspecto completo y polivalente, sus métodos pragmáticos y naturales, su coherencia interna, su progresión gradual y su continuidad, su enseñanza atractiva y divertida y, por último, su carácter democrático. Estos principios educativos, promocionados hoy en día por la literatura educativa occidental, no son nuevos ni ajenos a la educación tradicional africana. Como tal, los antepasados africanos eran grandes maestros, ya que fueron capaces de encontrar los métodos y técnicas más divertidas y eficaces para transmitir diversos conocimientos a los jóvenes y facilitar su aprendizaje. Técnicas tales como los cuentos, leyendas, adivinanzas, proverbios, máximas y juegos deben ser plenamente aprovechadas por los

docentes para construir la base de una pedagogía verdaderamente africana, la que será la contribución de África en la gran experiencia provocada actualmente en el mundo por los métodos conocidos como "nuevos".

## **II) *Los valores transmitidos por la educación tradicional.***

**-La supremacía de la comunidad sobre el individuo:** La comunidad prevalece sobre el individuo y no se reconoce el derecho a la propiedad privada. Por consiguiente, el individuo no puede tener la pretensión de disponer de sus bienes a su antojo, sino que debe, por solidaridad, compartirlos con los miembros de la familia o del clan. Se puede partir del supuesto de que si el bien individual era considerado como algo colectivo, el bien colectivo lo era todavía más. Esto se puede considerar como un valor en la medida en que el individuo no sólo respeta el bien colectivo, sino que vela también en el bienestar social y la promoción colectiva de su comunidad. Actualmente, este valor tiende a desaparecer en nuestras sociedades y la situación está al revés: el bien colectivo se confunde con bien individual; las cajas del Estado se confunden con los bolsillos personales; el vehículo de servicio se utiliza para recados personales; el sentido de la promoción colectiva se sustituye por el de promoción individual. Así pues, dicho valor debe ser recuperado y la escuela debe promoverlo enseñando a los niños a respetar el bien común y a asumir las responsabilidades grupales. También podría inspirar el establecimiento de un nuevo orden económico internacional basado en la promoción colectiva de toda la humanidad suprimiendo el abismo entre países desarrollados y subdesarrollados.

**-La solidaridad responsable:** es un concepto que ofrece deberes mutuos entre los miembros y que brindaba por ejemplo una ayuda desinteresada, una propensión espontánea u obliga a compartir penas o alegría. El viajero en tierra africana no tenía que cargarse con equipajes innecesarias: en cada pueblo por donde pasaba, el jefe le hospedaba en su casa y todo el pueblo se hacía cargo de él. Además, los ancianos, los enfermos, las viudas y huérfanos nunca eran abandonados a sí mismos y reducidos a la mendicidad como lo son hoy en día. Desde esta perspectiva, la solidaridad africana aparece como un valor

altamente humano para que la escuela enseñe a los niños el sentido de ayuda mutua y la interdependencia positiva entre los alumnos. De esta manera, la solidaridad responsable rectificaría los efectos adversos del mundo moderno en el que el sistema económico capitalista ha desintegrado los valores sociales y pervertido las relaciones humanas en los mecanismos de producción, de intercambios y del consumo. Esto sería una contribución de África a la construcción de un mundo nuevo, más humano y cuyas reglas de la vida ya no serán basadas en la codicia, en los negocios espoliadores y en un egoísmo frío.

**-El respeto por las personas mayores, ancianos y discapacitados:** Este respeto se basa en la jerarquía de las edades que define, en forma de escalones, el lugar que cada uno, dependiendo de su edad, debe ocupar en el grupo. Cada uno tenía su rango y tenía respeto por todos los que estaban en un rango superior. No se podía imaginar, por ejemplo en una ceremonia, que un joven estuviera sentado mientras que un anciano estaba de pie o que un joven mirara pasivamente a un adulto que trabajaba sin echarle una mano, fenómenos lamentablemente comunes y habituales en el mundo de hoy. El respeto a los demás es un valor que la escuela ha de enseñar a los niños.

**-El respeto por las leyes:** El africano se ajustaba a las tradiciones, a las costumbres y a las normas sociales de su grupo. No existían cárceles ni todo el sistema jurídico establecido por los colonizadores. Sin embargo, prevalecía en el grupo un clima estimable de orden y de justicia. Las casas no tenían cerraduras ni dispositivos antirrobo. Cada uno conocía los límites de sus derechos y tenía de su vida, así como de la de toda la sociedad una idea clara y precisa: cada uno tenía su fe para vigilar su conciencia. Semejantes valor se deben recuperar y reforzarse por la escuela inculcando a cada uno la conciencia de sus deberes y derechos con el fin de facilitar la adquisición de una autonomía de conciencia personal. Todos estos valores que cotidianamente fomenta la familia pueden resumirse en los conceptos de valentía, honestidad, obediencia, cortesía, responsabilidad e integridad como parte fundamental para la convivencia y un desarrollo más humano basado en el respeto al otro. En esencia, con el fin de posibilitar su adaptación al contexto social, el proceso socializador del joven se entiende desde tres perspectivas: la adquisición de un rol social, la integración en su personalidad de una identidad étnica y el control de los impulsos.

#### 2.2.1.4.2. Los desméritos:

La educación tradicional no consta sólo de los valores, sino también de elementos negativos. Por lo tanto, conviene colocarse en la corriente positivista que ve las imperfecciones en su propio sistema de valores y cree que dichos valores ofrecen la posibilidad de ser desarrollados, reorientados y reajustados para que tiendan a la perfección. De ahí su carácter abierto y dinámico. Así, algunos elementos positivos de la educación llamada "moderna" podrían integrarse en el sistema educativo tradicional para perfeccionar o rectificar algunos de sus efectos nefastos. Se distinguen dos categorías de desméritos: los relacionados con la naturaleza de la educación tradicional y los transmitidos por él.

##### *I) Los deméritos relacionados con la naturaleza de la educación tradicional.*

Entre ellos sobresalen la falta de escritura y la educación a través del miedo.

**-La falta de escritura:** El uso oral ha hecho que sea difícil e incluso imposible la sistematización y la conservación del conocimiento. De ello se deriva la desaparición de gran parte del patrimonio cultural africano. Esto quiere decir que la escritura es un valor positivo cuya práctica debe extenderse y generalizarse a todos los estratos de la población africana a través de la alfabetización. Cassany (1993: 13) ya mencionaba que:

Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber o poder firmar un documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de manera coherente y correcta para que la entiendan otras personas.

Pese a que lo oral está presente en todos los momentos de nuestra vida cotidiana, merece la pena reconocer que vivimos en un entorno social en el que la escritura ha asumido tal grado de envergadura que se ha transformado en soporte de muchas relaciones sociales, desde las más habituales cotidianas hasta las que regulan acuerdos que afectan a

todos los seres humanos. En el tiempo presente, tanto los medios de comunicación como los progresos tecnológicos y científicos tienen su modo de expresión y difusión mediante el soporte escrito, que suelen alternar de manera suplementaria con la lengua hablada y la imagen.

**-La educación por el miedo:** Semejante proceso de socialización y aprendizaje no conduce a una verdadera formación de la voluntad, del carácter o de la personalidad por el juego de la construcción del conocimiento en su relación con el medio que rodea al individuo. El proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento es una auténtica construcción operada por la persona que aprende. La educación por el miedo conduce a la impotencia del individuo ante la naturaleza, la cual se concreta en la actitud pasiva y contemplativa que los africanos tienen frente al mundo. La actitud de Prometeo que tiene europea a enfrentarse a naturaleza y sacarle sus secretos es un valor que podría ser usado como una corrección de la visión contemplativa de los africanos ante la naturaleza. Es una visión que no es de ninguna manera constructiva para el progreso científico y sin embargo, en el terreno ético y filosófico, podría ser de gran utilidad para restaurar el equilibrio ecológico y humano que la industrialización y el desarrollo económico actual han roto.

## **II) *Los deméritos transmitidos por la educación tradicional.***

Existen actos o circunstancias que quitan a la educación tradicional algunas cualidades dignas de aprecio. Se trata, por un lado, del misticismo como principal recurso para comprender los secretos de la vida y de la naturaleza. De ahí su tendencia a consultar a los médiums y otras fuerzas ocultas mientras que los europeos lo aprehenden a través de la ciencia y la tecnología. Así, por ejemplo, algunos fenómenos tales como la muerte, el trueno y la enfermedad no podían encontrar explicación más que en el pensamiento místico (Erny, 1976). Con semejante mentalidad, no son los microbios la causa de la enfermedad, sino los hombres y especialmente los brujos. Estos se consideran como causantes de la muerte, de los accidentes, del hambre, de las epidemias, de la sequía, de las inundaciones,



de la mala cosecha y de todos los males de la comunidad humana. Desde esta perspectiva el misticismo se presenta como una inconveniencia, ya que se muestra incompatible con la mentalidad científica, la cual proporciona la base para la objetividad empírica, la racionalidad y la sistematización del conocimiento. Por otro lado, La educación está en manos de las personas de mayor edad a quienes se supone los más sabios, los de mayor experiencia y los que mejor conocen las tradiciones de la comunidad. Esta gerontocracia donde solo los más ancianos mantienen el control, no facilita la expresión del dinamismo de la joven generación. Una explotación máxima de los conocimientos disponibles en África debería ser tridimensional, estableciendo un equilibrio entre los tres movimientos posibles de circulación: descendiente, ascendiente y horizontal.

Este recorrido de la educación tradicional ha permitido comprender la profunda riqueza del entorno africano y su contribución al desenvolvimiento armónico y completo de las facultades y aptitudes del ser humano para el cumplimiento de sus fines personales y sociales. Este desarrollo de la capacidad intelectual y moral se hace generalmente a través del habla que acompañan la observación y la imitación, el arte y el juego, la música y la danza, con la finalidad de aumentar la cohesión, la solidaridad y la primacía del grupo. La educación reviste así un carácter colectivo probado porque el niño es el hijo de todo el grupo y no sólo de sus padres. Esta cantidad básica de información representa el conocimiento preexistente en el alumnado meta y es la que debe actuar como material de fondo mediante el cual el aprendiente construirá sus conocimientos, reajustándolo con el fin de alcanzar un determinado nivel de competencia en una LE. Cuando llegó el colonialismo europeo, comenzó a cambiar muchos elementos de la educación indígena. La educación ya no era sólo acerca de los rituales que toman en cuenta la riqueza profunda del entorno africano. Nace la escuela que significaría ámbito de saberes y conocimientos en la que la tarea de aprendizaje solo consta de puras asociaciones arbitrarias de conceptos sin relación sustancial ni significado lógico para el aprendiente.

## 2.2.2. LA EDUCACIÓN LLAMADA “MODERNA”.

La llegada del imperialismo en tierras africanas, tras la conferencia de Berlín de 1884, marca el comienzo de la pedagogía escolar en tierras africanas. Se implantó lo que en Europa se entendía por educación formal en las escuelas. Al traducir la biblia en las lenguas africanas, los misioneros europeos permitieron que las lenguas, que hasta entonces eran solo habladas, entraran en una cultura escrita. Luego se impuso un sistema educativo que preconizaba la cultura dominante del colonizador a través de los mecanismos de asimilación. La organización espacial y temporal, los programas y las herramientas, es decir, las instituciones de educación formal vieron la luz. La transición de la educación tradicional africana a la escolarización fue posible cuando se vio que aquellos africanos que asistían a la escuela y terminaban los estudios conseguían puestos importantes en la administración de la colonia y llegaban a ser importantes e influyentes en la nueva estructura de poder. Así es como, mediante la iglesia, se implantaron las clases parroquiales y subsiguientemente las escuelas para que los autóctonos se olvidaran de sus creencias ancestrales; se sometieran a la nueva religión, al nuevo orden social, político y económico. Al principio, la educación era esencialmente confesional. Se pensaba que el principal papel de la escuela era la formación religiosa y moral de los niños. Tanto fue así que Mukene (1988) llama la atención acerca de que los misioneros controlaban hasta el contacto de sus alumnos con el exterior y las amistades que podían trabar, a la vez que corregían el comportamiento de los jóvenes.

Abdou (1998) establece que la educación de base, realizada en alguna escuela conventual, se estructuraba en dos grandes divisiones: la sección de iniciación a la lectura (SIL) y la sección de estudios menores. La SIL consistía en enseñar el francés, la escritura, la lectura, las canciones, las operaciones aritméticas básicas. Al concluir esta etapa podían iniciarse los estudios menores, los cuales se centraban en el aprendizaje de las realidades de Francia con el fin de divulgar un mejor conocimiento del país, a la vez que profundizaba en enseñar a leer, a escribir y a contar para que, una vez alcanzado un nivel de dominio aceptable, los aprendientes pudieran llevarse a cabo las tareas subalternas de la administración para el beneficio de la metrópoli. Así, se les enseñaba preferentemente la

doctrina cristiana a los alumnos para extirpar la idolatría y hacer que fueran obedientes porque si sabían más, podrían ser un problema.

Después de aprobar satisfactoriamente los anteriores estudios, el alumno podía continuar con los estudios mayores en un colegio donde elegía el tipo de estudios que quería seguir entre Filosofía, Letras o Teología que le encausaba en sistemas que implicaban hábitos, saberes y valores morales diferentes a los de sus ancestros. En ellos se formaba también a los ciudadanos para habilidades burocráticas. Por este motivo, el mejor y más expedito método para transformar las costumbres así como las mentalidades fue la imposición del habla francesa. El aprender a hablar francés facilitó que se lograran los mejores resultados de educación y consecuente colonización sistemática y contundente destinada a cambiar las costumbres locales. Pierre Erny (1976) llama la atención acerca de las características de este modelo educativo. Las dos básicas son:

#### *2.2.2.1. UNA EDUCACIÓN EXPOSITIVA.*

Se basa en la transmisión acrítica de contenidos. Al contrario de la conocida mayéutica de Sócrates expuesta en Platón (2003) o del pensamiento democrático de Rousseau (2005) que veía al niño como un ser curioso, capaz de aprender en libertad y descubriendo por sí mismo, los contenidos de la nueva enseñanza revisten un aspecto inalterable e indiscutible, con el docente como simple transmisor de saberes frente al alumno-embudo. Se basa en la premisa de que el conocimiento no es algo que pueda transferirse de una persona a otra, en concreto, desde la cabeza del profesor hasta el cuaderno del alumno, para que éste transfiera toda la información del cuaderno para su cabeza para obtener un sobresaliente en examen final. Esta actitud extrema estaba acorde con el sistema político colonial de la época. El docente, por su predominio directivo, es el protagonista de la enseñanza cuya función es exponer y explicar de manera clara y progresiva sus conocimientos. Dicta su clase e impone su propia estructura a los alumnos privándoles de la oportunidad de generar el conocimiento y la comprensión por ellos mismos. El lugar reservado para su actuación permite que esté separado físicamente de los alumnos. Este rechazo en considerar el aspecto relacional lleva al docente a recusar la repercusión de la relación afectiva docente-

alumno sobre los procesos de aprendizajes. La figura del maestro era, además de la del instructor, la de guía espiritual y de comportamiento.

En cuanto a los alumnos, son vasos vacíos que hay que llenar y, por ende, personas educadas para obedecer y no para cuestionar. El alumno es simplemente una máquina que ejecuta correctamente la tarea que se le asigna. Al alumno le resulta imposible comprender el sentido y la finalidad de lo que hace, ni de lo que le están enseñando. Su papel se reduce en repetir lo que está en los libros si se le concede la oportunidad. Así, una buena clase es aquella donde todos están callados para facilitar la actuación del único eje de la actividad escolar, esto es, el profesor. Lo más importante es lo que se enseña, no la manera como aprenden los alumnos, es decir, el gozo y la libertad de la itinerancia hasta las conductas terminales. Los programas son excesivamente extensos y abarcan demasiados contenidos. Es posible que si se redujera los contenidos, se podrían utilizar otras técnicas de enseñanza que proporcionarían al alumno una base de conocimientos más sólida que no se le olvidara pocos días después como ocurre con el método expositivo.

Como ventajas, la enseñanza expositiva es más rápida que otras técnicas en las que el docente actúa como guía. En ese caso, requieren más tiempo para que el alumno descubra o interprete por su cuenta el conocimiento a adquirir. Otra prerrogativa es que favorece la escucha activa en el alumno. Ello no obstante, se le puede objetar que no implica la determinación del alumno a ser responsable y que tome decisiones personales sobre su aprendizaje. Al mismo tiempo, los adolescentes se aburren pronto. No tienen la capacidad de prestar atención durante períodos prolongados; por lo que mantener la motivación en estos casos es altamente dificultoso. A este respecto, Weil y Calhoun (2002:29) llama la atención acerca de que:

Los buenos docentes no son simplemente expositores carismáticos y persuasivos. Antes bien, ellos comprometen a sus estudiantes en sólidas tareas cognitivas y sociales.

### 2.2.2.2. *UNA EDUCACIÓN ENCICLOPÉDICA.*

Si se tuviera que establecer una característica fundamental de la educación colonial, se tendría que mencionar la que evoca Suzanne Mollo (1970) cuando habla de la memorización de libros como medios para reforzar mejor el conocimiento y desarrollar la inteligencia del alumno. Se trata de valorar con exceso el papel esencial de la memorización indiscriminada como propuesta metodológica, sin que alguna vez el juicio del alumno o su iniciativa personal entraran en juego. Lo importante es que recite de memoria y siga instrucciones. El alumno pasa a ser un recipiente de asimilación cuyas posibilidades adquisitivas están en su capacidad mental para almacenar información. Por lo que hacía falta atiborrar su memoria con innúmeros conocimientos. El docente es fuente del conocimiento y el alumno, un simple receptor ilimitado del mismo. La enseñanza, constituida como método, se apoya sobre el libro como referencia central que le sirve de partitura y marca la directriz de su programación. Hay poca comunicación entre el alumno y el profesor, incluso a menudo es nula. El contenido que se va a aprender se presenta en su forma final y en gran cantidad en un tiempo relativamente breve. Se enseña la tradición europea, los textos de autores antiguos, explicados y comentados en clase, las fórmulas matemáticas, etc. entendiéndola memorización como práctica de aprendizaje, sin omitir ninguna palabra ni detalle alguno. En este caso, resulta imposible que el aprendiente esté confrontando continuamente la nueva información con sus propios modelos mentales.

Se concibe la enseñanza como la incorporación a los cerebros, por quienes sabían y habían aprendido antes, de verdades absolutas y conocimientos acumulados a lo largo de varias generaciones a los nuevos integrantes de la sociedad moderna. Los alumnos se ven obligados a estudiar difíciles asignaturas y a almacenarlas en su memoria para pasar año y después, en la vida práctica, dichas materias no sólo resultan inútiles sino que también se olvidan porque la memoria es infiel. En lugar del placer de aprender, se establece más bien una obsesión por el trabajo escolar a veces cargada por la frustración. La tarea no fue fácil y requería mucho talento para alcanzar la meta. Los pueblos indígenas no estaban ávidos de una nueva cultura y, aunque no eran reacios ni violentos, veían con indolencia la tarea

de los nuevos docentes. Como resultado, hasta hoy perduran claras manifestaciones de la educación tradicional africana.

### 2.2.3. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS ACTUALES.

Tras las independencias, los estados africanos adoptaron sistemas educativos que se pueden calificar de postcoloniales. Son modelos de enseñanza parasitados por la cultura perpetuada por el colonizador. Esta idea constituye una extensión de lo propuesto en Franco (1975:19) cuando enfatiza que:

En una sociedad colonizada no siempre es fácil que el talento pueda expresarse. La imaginación está también colonizada, es decir, no puede nutrirse de la experiencia inmediata, sino que tiende a vivir parasitariamente de los derivados de la sociedad metropolitana.

Actualmente el continente africano es tributario de cinco grandes sistemas educativos: el anglófono, el francófono, el hispanófono, el lusófono y el árabe. La finalidad teórica del conjunto de estas organizaciones educativas es la de favorecer el desarrollo personal a través de una expansión intelectual, física y moral. Así, el derecho a la educación, que la sociedad garantiza, presupone e implica el deber de recibirla por parte de todos los niños y jóvenes y la población en general con la responsabilidad que ello entraña no solo para los que directamente la reciben, sino también para los padres y las familias. En la mayoría de los países, los objetivos de los sistemas educativos están definidos en la Constitución, en las leyes y en los decretos. Cada uno de estos sistemas de educación, en el período postcolonial, coexiste con el sistema educativo tradicional local. Por esta razón, el africano es siempre producto de dos o varios grandes sistemas educativos.

#### 2.2.3.1. PRINCIPIOS Y OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN.

La política educativa se estableció en el país en función del ideal de ciudadano que las leyes proyectan, a través de los derechos y deberes que le atribuyen. Los principales dispositivos legales relativos a la educación están explicitados en la nueva Constitución de

la República aprobada del 18 de enero de 1996 y por una serie de leyes que desarrollan los principios establecidos en ella, entre las que destaca la ley nº 98/004 del 14 de abril de 1998.

En conformidad con los artículos 2 y 3 de la constitución de 1996, el Estado garantiza el derecho del niño a la educación y declara pública, laica, obligatoria y abierta a todos sin distinción la educación primaria. La organización y el control de la educación a todos los niveles son deberes imperiosos del Estado y le corresponde velar por su calidad y por el cumplimiento de sus fines. La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social. La organización de las enseñanzas es una prioridad nacional y se constituye en política del Estado para buscar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al camerunés en el respeto de los derechos humanos, a la paz, a la democracia y a la protección del medio ambiente.

La ley nº 98/004 del 14 de abril de 1998 es la que establece las principales bases legislativas de referencia para la educación y concierne los dos subsistemas educativos: el anglófono y el francófono. Se aplica también a la educación preescolar, a las enseñanzas primaria, secundaria general y técnica, así como a la enseñanza normal. Cabe precisar que lo que se denomina generalmente como el sistema de educación en Camerún es más bien una coexistencia de dos sistemas escolares separados, diferentes entre sí y por los que se reitera la opción bicultural nacional. De hecho, el sistema educativo camerunés se organiza alrededor de un sub-sistema de habla inglés y de un sub-sistema de habla francés, ya que el actual territorio camerunés fue una colonia de Francia y del Reino Unido. Cada uno de los dos grupos tiene características especiales. En este trabajo, solo interesará el sub-sistema de habla francés en el que se inserta la enseñanza del español como LE, y más concretamente la rama de la educación secundaria general.

Con lo dispuesto en su artículo 3, el Estado consagra el bilingüismo (francés-Inglés) en todos los niveles del sistema educativo como factor de unidad y de integración nacional. Sobre la base de esta ley, se establecen los preceptos del pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el

orden jurídico, dentro de un proceso de formación integra que contribuya activamente a la transformación moral, política, social, cultural y económica del país.

La base legislativa de referencia de la enseñanza privada es la ley nº 2004/022 del 22 de julio de 2004 y fija las reglas de su organización y funcionamiento. Establece que los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes. Tendrán derecho a prestar estos servicios las confesiones religiosas legalmente reconocidas, las sociedades, fundaciones, empresas con personería jurídica y las personas físicas, con tal que cumplan con la normativa y los lineamientos de la política educativa nacional.

La ley nº 005 del 16 de abril de 2001 relativa a la enseñanza superior determina las orientaciones fundamentales de la enseñanza superior y fija las reglas generales de organización funcionamiento, gestión financiación y control de las instituciones superiores de enseñanza y de formación postsecundario.

En esencia, toda la legislación y la política administrativa camerunesa consagran el derecho fundamental de las personas a acceder a la educación y asumen la responsabilidad de garantizar la calidad del servicio educativo, así como su prestación a todos los sectores y grupos humanos. Como resultado, desde el punto de vista normativo, se perfila una política reglamentaria que asegure a todos un desarrollo personal y colectivo en beneficio de toda la sociedad. Aunque esto puede ser verdad, el problema está en el contenido de las enseñanzas, el cual insiste más en el saber hacer que en el saber ser. Muy pocos Estados africanos han arrimado el contenido de las enseñanzas escolares a las realidades africanas. Los programas de enseñanza no toman en cuenta el saber tradicional africano, en particular la manera como los aprendientes han de comportarse en la sociedad después de haber adquirido los conocimientos enciclopédicos de los libros. Una de las finalidades esenciales de la educación es preparar para una convivencia social. En contraste a esto, el rendimiento académico se valora en las escuelas más que la adquisición de habilidades sociales. Como resultado, no existe un programa escolar cuyos contenidos faciliten la integración en la



personalidad del alumno de los valores sociales y de las normas de comportamiento propios del grupo social o comunidad a la que pertenece y, menos aún, del pleno respeto de las normas de convivencia.

### *2.2.3.2. ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.*

El sector formal del sistema educativo camerunés esta puesto bajo la responsabilidad de tres ministerios: el Ministerio de la Educación de Base (MINEDUB), el Ministerio de las Enseñanzas secundarias (MINESEC) y el Ministerio de la Enseñanza Superior (MINESUP). Son organismos encargados de dirigir ejecutar y controlar la aplicación de la política del Estado y del Gobierno en la actividad educacional, en la difusión del desarrollo científico y tecnológico, y de la formulación y ejecución de la política cultural y deportiva en los establecimientos escolares. El viejo paradigma educativo de tipo A (ver Tabla 1) se mantiene todavía vivo aunque este esté descontextualizado de la realidad. La actividad espontánea del alumno en un ambiente de la clase que se vive de manera serena y constructiva nunca ha sido la meta ni punto de partida de la acción educativa. El alumno es quien debe adaptarse y llegar a adquirir conocimientos que, la mayoría de las veces, se sitúan muy alejados de sus esperanzas.

#### **2.2.3.2.1. Estructura y metas de la educación formal:**

Consta de cuatro niveles o etapas. La primera etapa es la educación preprimaria a la que se puede acceder desde los tres años. Luego viene la escuela primaria, en la que la ley obliga que los padres envíen a sus hijos a la escuela para que cursen este nivel de educación básica y obligatoria. Después de primaria, la enseñanza secundaria que abarca a la vez una formación general y otra técnica. Por último, la enseñanza superior, se imparte en las Universidades, en los Centros universitarios especializados y en escuelas superiores públicas y privadas. El cuadro siguiente precisa la estructura de la escolaridad común.

NIVEL EDUCATIVO	DURACIÓN	FINES
Educación infantil: desde 3 hasta 5 años de edad.	Tres años	-Desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. -Cooperación estrecha entre los centros docentes y los padres a fin de enfatizar su responsabilidad fundamental en dicha etapa educativa
Educación primaria obligatoria: desde 6 hasta 12 años de edad.	Seis años	Adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio.
Educación secundaria: desde 13 hasta 19 años de edad.	Siete años	-Adquisición de los conocimientos y habilidades que permitan desempeñar funciones sociales con responsabilidad y competencia. -Capacitación para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios
Educación superior	<b>GRADO:</b> 3 años <b>MASTER</b> 2 años <b>DOCTORADO:</b> 3 años	-Aprendizaje autónomo -Trabajo en equipo -Aplicación de métodos apropiados de investigación Redacción y defensa de una tesis

Tabla 2: Los niveles de la educación formal en Camerún.

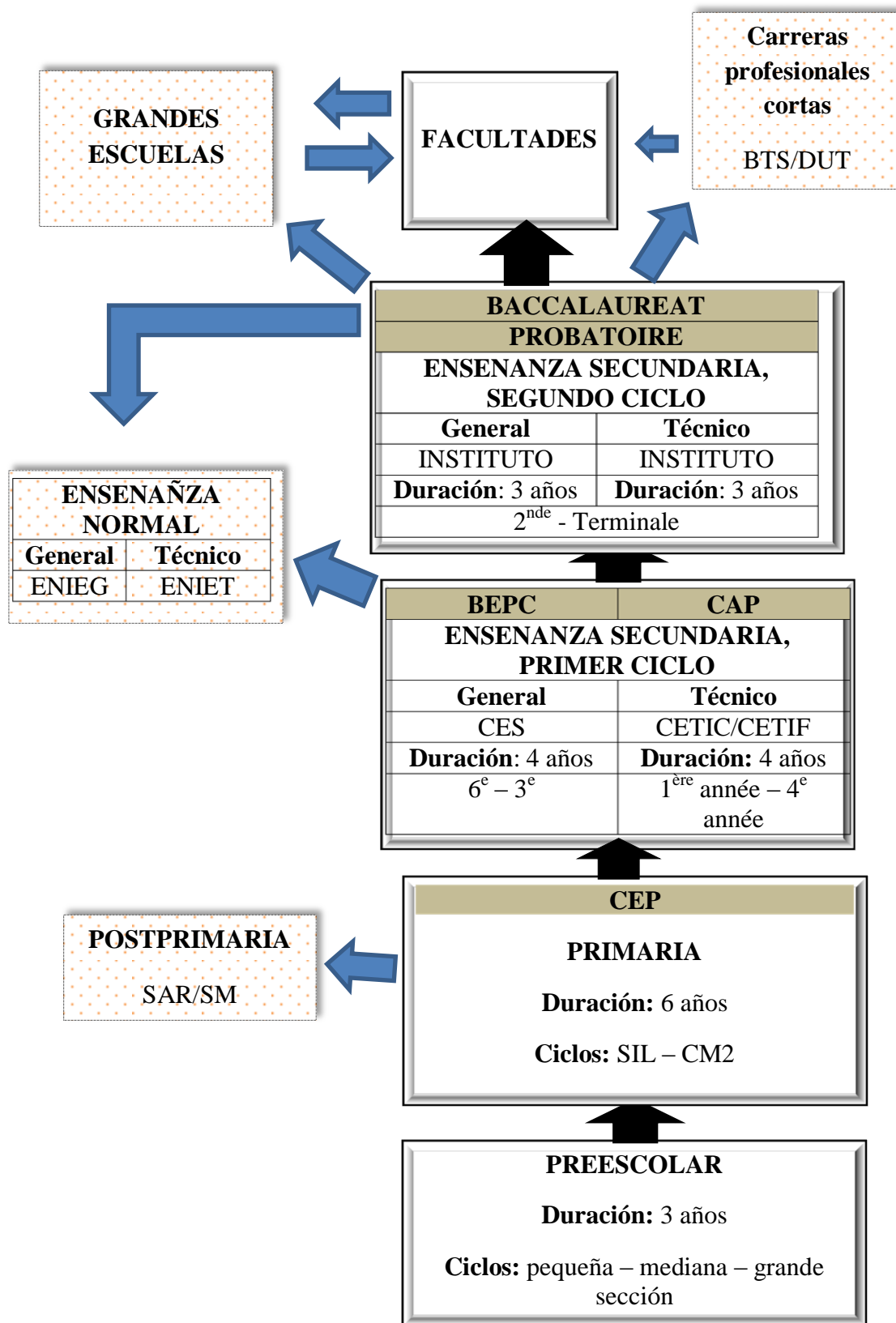


Figura 2: Estructura del subsistema francófono camerunés.

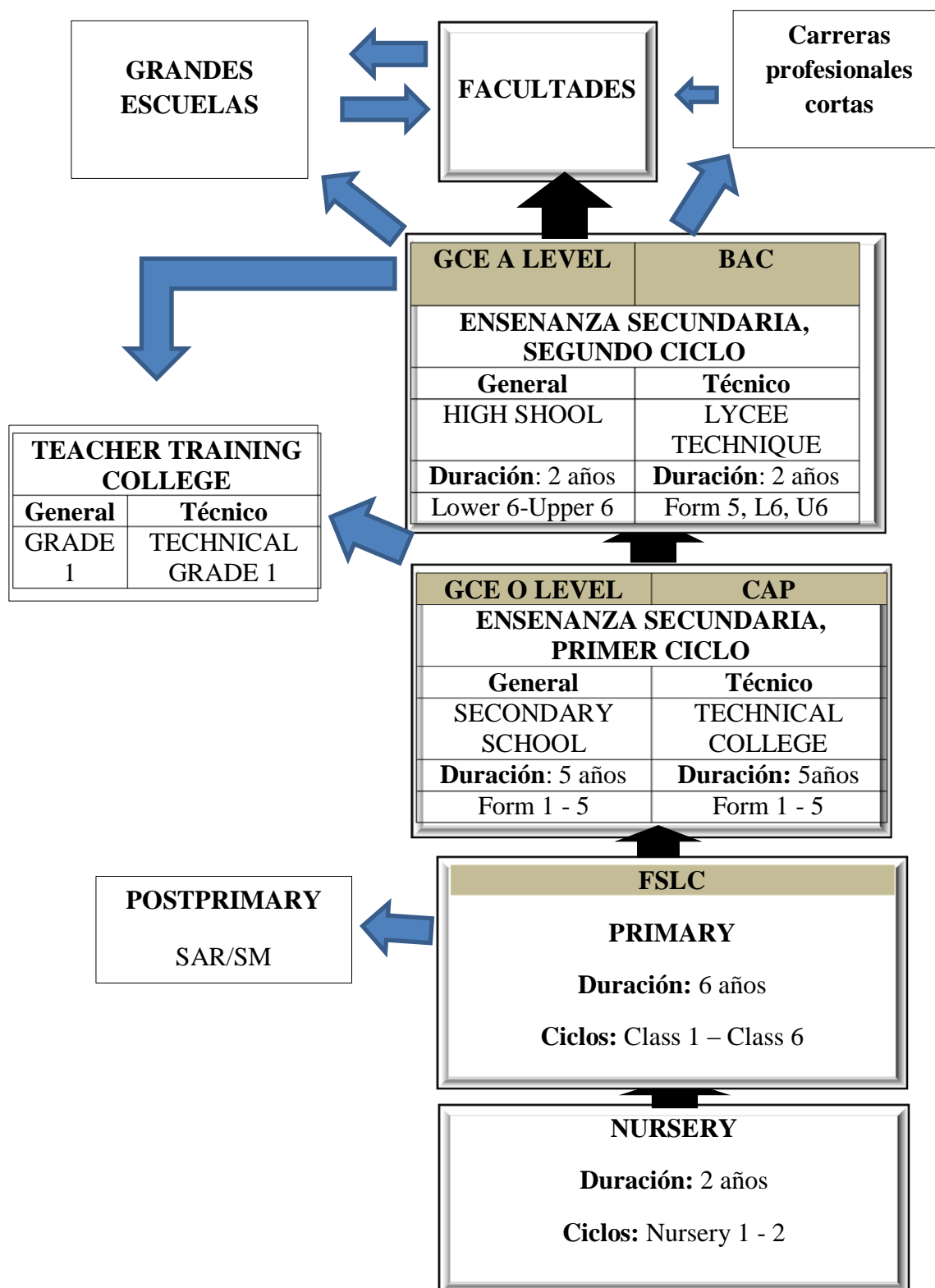


Figura 3: Estructura del subsistema anglófono camerunés.

### **2.2.3.2.2. La enseñanza secundaria:**

El Ministerio de las Enseñanzas Secundarias (MINESEC, en lo sucesivo) fue creado por el decreto presidencial nº 2004/322 del 8 de diciembre de 2004 para sustituir al antiguo Ministerio de la Educación Nacional. Constituye el más alto nivel de conducción de la enseñanza secundaria general, técnica y normal en el marco del poder ejecutivo nacional. En el ámbito del ministerio, la responsabilidad en materia de elaboración de programas y métodos de enseñanzas en las distintas disciplinas está asignada a la Inspección General de las Enseñanzas (IGE). Tiene también la misión de evaluar y fortalecer continuamente el modelo educativo, los estándares de aplicación del currículo bajo los principios de equidad social y de género, de interculturalidad e inclusión en las modalidades presenciales.

El MINESEC es la autoridad superior de todas las unidades que componen el sistema que dirige y de los servicios que están bajo su jurisdicción. A su vez, dicta, para el ejercicio de sus funciones, cuantas resoluciones, circulares y medidas organizativas estima adecuadas para el más eficaz cumplimiento de los deberes que le incumben. De hecho, son los servicios centrales los que se hacen responsables de todas las decisiones relacionadas con el tema de la educación formal. Una vez promulgadas, estas decisiones tienen implicaciones nacionales. En diferentes unidades administrativas, el Ministerio está representado por los servicios externos: las delegaciones provinciales, delegaciones departamentales, inspecciones de enseñanza que son estructuras educativas de relevo y de alcance local. Los establecimientos escolares están en la base de la pirámide y son los cimientos del sistema, en calidad de oficina al binomio alumno- profesor, núcleo esencial del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La ley general en vigor en materia de educación establece la responsabilidad del Ministerio de ejercer la función de supervisor, encaminada a eliminar las carencias educativas que afectan con mayor gravedad a determinadas zonas aisladas. En cuanto a las Delegaciones, tienen la obligación de suministrar los establecimientos escolares con todos los elementos técnicos, administrativos, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros para su funcionamiento.



Figura 4: Relaciones jerárquicas en la enseñanza secundaria camerunesa.

El país se encuentra dividido en regiones y estas en departamentos. Así, las Delegaciones regionales y departamentales son circunscripciones territoriales que se encargan de la administración del sistema educativo y de que se cumpla la política educacional definida por la administración central y regional. La cabeza de una Delegación es el Delegado (regional o departamental). Tiene competencias en su jurisdicción geográfica en todos los establecimientos educativos de los diferentes niveles ubicados en ella, constituyéndose en asesore de profesores y directores de aquellos establecimientos. Por todo esto, la Delegación es la función especializada encargada del cumplimiento de los fines y de las normas de educación y de promover el mejoramiento de la enseñanza y el desarrollo de la comunidad mediante acciones sistemáticas y permanentes. Al constituirse en un servicio de asesoramiento profesional y de control, la Delegación tiene en cuenta las opiniones de la comunidad para que el proceso educativo se desenvuelva en función de sus problemas, necesidades y aspiraciones.

### **2.2.3.2.2.1. *Proceso educativo en el secundario.***

La enseñanza secundaria general y técnica tiene una duración de siete años y se organiza en dos ciclos. El primer ciclo de la enseñanza secundaria general dura cuatro años en el subsistema francófono y cinco años en el subsistema anglófono. Al completar el primer ciclo los alumnos reciben el título de *Brevet d'Etudes du Premier Cycle* (BEPC) para francófonos y el de *General Certificate of Education, Ordinary Level* (GCE O-level) para anglófonos. Los estudios del segundo ciclo de la enseñanza secundaria general dura tres años para francófonos y dos años para anglófonos. Conducen respectivamente a la obtención del *Baccalauréat* de la enseñanza general (después de superar el *Probatoire* en el segundo año) y del *General Certificate of Education, Advanced Level* (GCE A-level). La enseñanza secundaria técnica en ambos subsistemas se organiza en dos ciclos de cuatro y tres años respectivamente. Los estudios del primer ciclo conducen a la titulación de *Certificat d'Aptitude Professionnelle* (CAP) y los del segundo ciclo completo son avalados por un título *Baccalauréat* de la enseñanza técnica, el cual capacita para el acceso a la universidad.

### **2.2.3.2.2.2. *Horario semanal por materia de enseñanza.***

Dentro de las asignaturas que se imparten, el plan de estudio dedica al español 03 horas semanales del tiempo escolar en los dos primeros grados (4<sup>e</sup> y 3<sup>e</sup>), es decir, al primer ciclo. En el segundo ciclo, que abarca el tercer, cuarto y quinto grado (2<sup>e</sup>, 1<sup>ère</sup> y Terminale), se asignan 04 horas semanales a la enseñanza del español. Aunque el segundo ciclo es la opción de letras, no se intensifica adicionalmente la utilización del español en el trabajo con otras asignaturas. La lista de asignaturas cursadas en la enseñanza secundaria general francófona, así como el número de horas semanales se presenta como sigue:<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Datos recopilados por UNESCO-IBE: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/datos-mundiales-de-educacion/septima-edicion-2010-11.html> [Consultado el 15 de octubre de 2015]

ASIGNATURAS	NÚMERO DE HORAS SEMANALES			
	6 <sup>o</sup> (1 <sup>er</sup> curso)	5 <sup>o</sup> (2 <sup>o</sup> curso)	4 <sup>o</sup> (3 <sup>er</sup> curso)	3 <sup>o</sup> (4 <sup>o</sup> curso)
<b>Francés</b>	7	7	6	6
<b>Inglés</b>	5	5	3	3
<b>Español/Alemán</b>	-	-	3	3
<b>Matemáticas</b>	3	3	3	3
<b>Tecnología</b>	-	-	4	4
<b>Ciencias naturales (SVT)</b>	2	2	2	3
<b>Historia/Geografía</b>	3	3	3	4
<b>Civismo (EC)</b>	1	1	1	1
<b>Total periodos semanales</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>25</b>	<b>27</b>

Tabla 3: Horario semanal por materia de enseñanza en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.

ASIGNATURAS	NÚMERO DE HORAS SEMANALES							
	2A	2C	1A	1C	1D	TA	TC	TD
<b>Francés</b>	5	5	5	5	5	3	2	2
<b>Inglés</b>	3	3	3	3	3	3	2	2
<b>Español/Alemán</b>	3	-	3	-	-	3	-	-
<b>Filosofía</b>	-	-	-	-	-	8	2	2
<b>Matemáticas</b>	3	6	2	7	5	3	9	6
<b>Ciencias físicas/químicas</b>	3	6	3	6	5	-	6	5
<b>Ciencias naturales (SVT)</b>	2	2	3	-	5	-	2	6
<b>Historia/Geografía</b>	4	4	4	4	4	4	4	4
<b>Civismo (EC)</b>	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Total periodos semanales</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>28</b>	<b>28</b>

**Nota: 2 =Classe de seconde (5<sup>o</sup> curso) 1 = Classe de première (6<sup>o</sup> curso) T = Terminale (7<sup>o</sup> curso) A = Filosofía y letras C = Matemáticas y ciencias físicas D = Ciencias experimentales**

Tabla 4: Horario semanal por materia de enseñanza en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

### 2.2.3.3. LAS PRÁCTICAS DE PROFESORES Y ALUMNOS EN EL AULA.

Al igual que durante la época colonial, la metodología que se propone para alcanzar los propósitos educativos es un proceso estandarizado y lineal. Está centrada en la enseñanza de contenidos enciclopédicos donde la relación entre el profesor-artesano y los alumnos-receptores es totalmente vertical y unidireccional. Es un modelo que asume que los



conocimientos son verdades definitivas que los docentes tienen que transmitir a sus alumnos, tratados como espectadores pasivos objetos del aprendizaje o mármoles a los que hay que modelar. Aprender en estas circunstancias equivale a adquirir conocimientos a través de un proceso de atención, captación, retención y fijación de los mismos dentro de las aulas donde la disciplina y el orden son muy rígidos. Como ha sido notado, se trata de una escena en la que el formador expone oralmente y los alumnos escuchan y toman apuntes. La enseñanza sigue una orientación deductiva, ya que la sociedad está arraigada culturalmente en que el conocimiento se transmite íntegramente del maestro al alumno.

El sistema educativo se fundamenta en la consideración de que la mejor forma de preparar al alumno para la vida es formar su inteligencia, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. Se le da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, puesto que se creen útiles para ayudarle a conformar una personalidad disciplinada. Este modelo educativo refuerza la concepción de que el profesor se constituye en el eje del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Es él quien decide casi por completo qué y cómo los alumnos deben aprender y es él quien evalúa cuánto han aprendido, mientras que el alumno participa sin otra cosa en la realización de las tareas seleccionadas por el profesor, dependiendo precisamente de decisiones que se toman de manera externa a él. El éxito del aprendizaje será condicionado por la capacidad del alumno de adaptarse al profesor y por sus aptitudes para asimilar la información que recibe. Como resultado, los conocimientos que se promueven solo sirven para continuar en la escuela cambiando de curso y olvidando el contenido del curso anterior al poco tiempo.

#### *2.2.3.4. ANÁLISIS CRÍTICO.*

##### **2.2.3.4.1. Sobre el modelo de escuela:**

El modelo de la escuela transmisible vigente en Camerún, que parte de las premisas de que el alumno es como un pedazo de arcilla en manos del alfarero u hoja en blanco que va a la escuela a aprender y que el profesor sabe y va a la escuela a enseñar, ya no sirve. El mundo ha cambiado. Ya estamos en una sociedad de servicios y de la información en la

que el motor son las ideas, el talento y la creatividad. El mundo de hoy vive transformaciones constantes y persistentes. Lo que hace tiempo parecía un acierto, hoy es información desfasada. Por lo tanto, educar hoy debe ir más allá de la transmisión de información. Si no se produce este cambio de chip centrando la atención en la participación activa del alumno, facilitándole estrategias metodológicas pertinentes que estimulen sus potencialidades, así como la confianza en sus propias habilidades para resolver problemas y responder a las necesidades del mundo actual, corremos el riesgo de pasar el tiempo transmitiendo cosas que caducarán en unos meses o que servirán mucho para la vida del aprendiz.

#### **2.2.3.4.2. Sobre el modelo de enseñanza:**

Giovannini, Martín Peris, Rodríguez y T. Simón (1996) subrayan la importancia de que enseñar debe traer como consecuencia llevar al alumno, agente real del proceso de enseñanza-aprendizaje, a ser autónomo. La autonomía no es sinónimo de autodidactismo o una cuestión de decidir aprender sin la intervención de un enseñante para que, en el contexto del aula, el profesor renuncie a toda iniciativa y control. La mediación del profesor sigue siendo uno de los principales factores de aprendizaje. Sin embargo, la docencia debe extenderse más en dotar a los alumnos de las herramientas y competencias fundamentales para que aprendan a aprender y a pensar y que incorporen conocimientos durante todas sus vidas a fin de responder de manera satisfactoria a las necesidades del mundo actual. Para ello, hace falta ayudar a cada alumno para que encuentre y desarrolle su propio estilo de aprender, es decir de qué forma aprende mejor, con la posibilidad de transferir aquello que aprende de una situación a otra.

En definitiva, el sistema no permite que los alumnos aprendan los secretos de una técnica amena para adquirir los conocimientos y tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender. Se cree que la inteligencia es el único factor que favorece el rendimiento de un alumno. Ahora bien, hay alumnos con coeficientes altos que fracasan, mientras que otros menos dotados pero con mayor organización y método han recibido

importantes triunfos y éxitos tanto académicos como en la toma de decisiones fundamentadas sobre los asuntos de sus vidas. Se puede superar el fracaso fomentando la responsabilidad, el interés, la organización, el método de estudio o el control de sus procesos intelectuales y no con la comunicación del saber y los castigos que agraven el problema. A ello les predispone un sistema educativo que no quiere incrementar su autonomía en el aprendizaje para que reflexionen sobre sus procesos de pensamiento. Los alumnos, en su gran mayoría, estudian para aprobar los exámenes e ingresar al curso superior en vez de construir sus conocimientos y sus ideas sobre el mundo. Los retos en el momento presente exigen que cada uno utilice estrategias de resolución de problemas, que van más allá de la repetición de conceptos. Quiere esto decir que lo más importante en la sociedad actual es que la persona identifique con qué recursos cognitivos cuenta, cómo los puede aplicar y cómo los puede enriquecer (Skehan, 1998).

#### 2.2.4. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CAMERÚN.

Presentar con fidelidad una reseña diacrónica de la enseñanza del español en Camerún resulta una tarea difícil, pues los datos disponibles a este respecto son muy pocos. Los escasos informes de que disponen los inspectores pedagógicos, muchas veces truncados, fueron realizados por personas ajenas al contexto camerunés y abarcan solo algunos aspectos del tema dejando insatisfecho al investigador.

Según los estudios realizados por Belinga Bessala (1996: 129), el español como LE, así como los materiales para su enseñanza, se introducen en Camerún «en la década de 1950 y principios de los sesenta» como resultado de la adopción del modelo educativo de Francia en el cual ya existía la enseñanza de esta lengua. El interés creciente por el español es un hecho probado por ser una lengua exenta de cualquier huella colonial y también por compartir algunos rasgos con el francés, medio de comunicación rutinario. A este respecto, Camerún es en la actualidad el 19º país del África subsahariana en lo que se refiere al

número de alumnos de español, pues alcanza los 63560 según el anuario del Instituto Cervantes de 2015.<sup>18</sup>

#### *2.2.4.1. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA GENERAL.*

##### **2.2.4.1.1. La demanda y la oferta:**

El sistema de educación en Camerún, establece en sus programas de enseñanza formal que a partir del tercer curso (4e), debe intervenir lo que llama segunda lengua viva (LV II), es decir una LE, siendo el inglés la primera lengua viva (LV I). Esta LV II se debe elegir entre el español y el alemán en todas las escuelas secundarias generales del sistema francófono. Los alumnos que eligen la opción A de Filosofía y Letras al acceder al segundo ciclo continúan con el español hasta Terminal (7º curso), es decir, durante cinco años. Mientras que los que eligen la opción C o la D de ciencias, lo hacen hasta la clase de 3e (4º curso), es decir, durante solo dos años.

A pesar de los recursos miríficos que las autoridades y organizaciones alemanas destinan a la difusión y promoción de su lengua, el español sigue ganando terreno y se nota siempre alguna aglomeración en las clases de E/LE y una carencia de alumnos en las de alemán. Según la encuesta realizada por Kem-mekah Kadzue (2012), la mayoría escoge el español porque les gusta la música (salsa, rumba...) afro-cubana y quieren entender la letra de las canciones que oyen. Los africanos subsaharianos se sienten particularmente identificados por dicha música, ya que el traslado de personas durante la esclavitud es lo que ha contribuido a que se instale en las Américas estos rasgos de lo africano. Para otros, el español les suena cercano al francés, su lengua vehicular, lo cual hace pensar a muchos que el español no es más que la deformación del francés y, por ende, una lengua fácil y más a su alcance en comparación con el alemán. Además, el español ofrece otras salidas profesionales como la docencia y la traducción. A todo ello viene a añadirse la liga

---

<sup>18</sup> [http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol\\_lengua-viva\\_20151.pdf](http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf) [consultado el 20 de mayo de 2015.]

española de fútbol, seguida por los cameruneses como propia desde que el camerunés Samuel Eto'o fue jugador del F. C. Barcelona. Todos estos factores ponen de manifiesto la actitud positiva hacia la lengua meta por parte de los alumnos y la confianza en sí mismos que ya han desarrollado como aprendientes de E/LE.

El cuadro siguiente resalta cómo ha ido incrementando el interés por el español en la enseñanza secundaria camerunesa desde los años 1999 hasta convertirse en la primera lengua extranjera más solicitada en el país hoy en día. Es el resultado de la confrontación de los datos del anuario del Instituto Cervantes de 2015 con el análisis estadístico de los datos realizado por Godínez González *et al.* (2007). A pesar del prestigio del que goza el aprendizaje del alemán como LE en el país, especialmente el apoyo generoso y constante del gobierno alemán que facilita libros de texto y materiales gratuitos para todos los alumnos cameruneses; concede becas de estudio, viajes educativos a Alemania, contactos, intercambios, etc., el E/LE continúa siendo una elección mayoritaria para los alumnos de secundaria, y una opción atractiva entre los estudiantes que ingresan la Facultad de Letras.

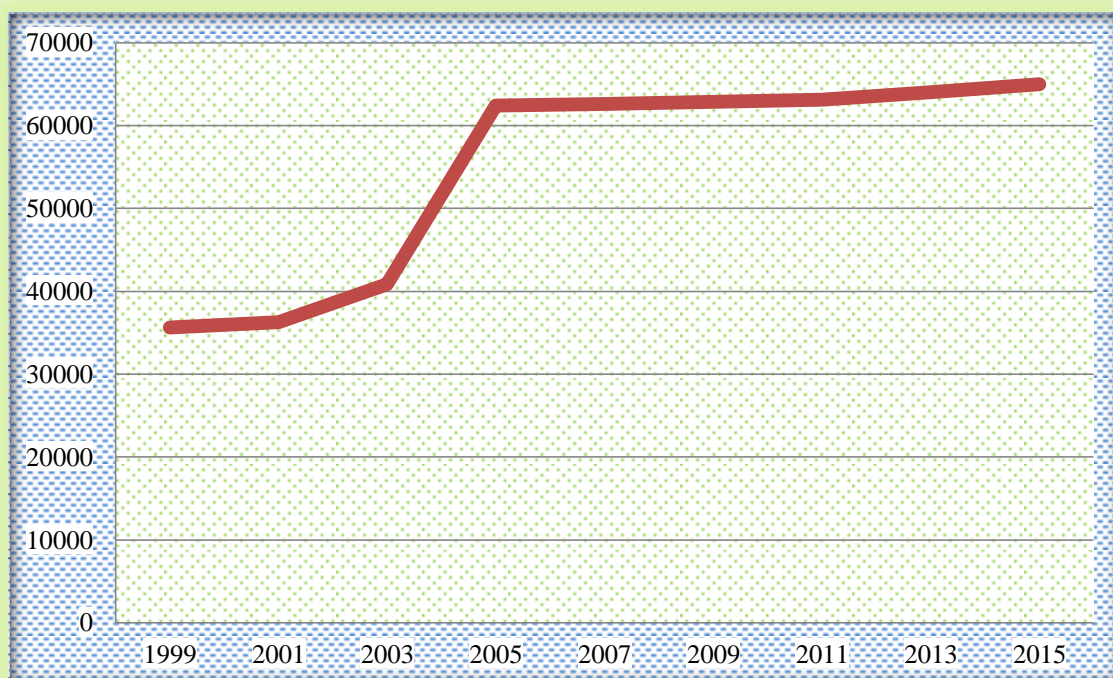


Figura 5: Crecimiento del número de alumnos de español en Camerún desde 1999

#### **2.2.4.1.2. Los materiales:**

Actualmente, en el plan de trabajo para el curso de E/LE, coexisten dos colecciones de manuales didácticos en uso a elegir entre *Didáctica del Español*, editado bajo el patrocinio de la AECI y la UNED, y *Horizontes* de elaboración francesa. La metodología usada a través de estos manuales da prioridad al conocimiento de los elementos y construcciones gramaticales. El programa se concibió a base de varias formas lingüísticas divididas en segmentos pequeños, explicables, apropiados al nivel de los alumnos y que hace falta que el alumno aprenda primero, partiendo de lo más básico hacia lo más complejo, para poder luego hacer una síntesis de todas ellas en actividades de uso. Dicho sea con otras palabras, la selección y la secuenciación del contenido de los manuales del programa se estableció tomando como punto de partida un conjunto de estructuras y unidades constituyentes en las que previamente se ha descompuesto la lengua. Así, se pone énfasis en la lectura, la escritura y la corrección gramatical, en detrimento de los procesos de comunicación dadas las muy pocas las oportunidades que se tiene para hablar español en Camerún. Por tanto, son manuales que no dan acceso a los modernos enfoques de enseñanza de E/LE. Dedico un capítulo al análisis en profundidad de estos materiales.

#### **2.2.4.1.3. Marco general de planificación:**

La programación de la enseñanza de E/LE en Camerún se fundamenta en algunos principios teórico-prácticos de aprendizaje y de consolidación de la gramática de la LE. Cada una de estas modalidades deriva de una determinada visión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios educativos y culturales predominantes dentro del contexto institucional en el que se inscribe el curso. Los procedimientos de trabajo en el aula fueron revisados mediante instrucciones ministeriales con fecha 05/09/2000<sup>19</sup>, estableciendo que los fines del currículo del E/LE incluyan la competencia oral y el conocimiento de la civilización y la cultura hispanas. Así que los objetivos a alcanzar tras finalizar los estudios secundarios son los siguientes: expresión oral espontánea,

---

<sup>19</sup> véase Anexo V.

conocimiento de la realidad geográfica, histórica y cultural española y de los países hispanoamericanos.

#### ***2.2.4.1.3.1. Tipo de competencia.***

Pone énfasis en la competencia lingüística como aquello para lo que se estableció el programa de enseñanza del español, y en cómo este conocimiento puede utilizarse a través de las cuatro destrezas. Se parte del supuesto de que aprender una lengua consiste, fundamentalmente, en aprender su gramática y su vocabulario con la repetición de las estructuras que se manipulan en tanto que contenidos que hay que asimilar para alcanzar el uso correcto de la lengua. Por ello, propone ejercicios que persiguen que el aprendiente interiorice dichas estructuras a fin de que posea un dominio sobre las reglas de buena formación de oraciones. En otros términos, las actividades de aula se basan no en los modelos interaccionistas del aprendizaje de la lengua sino en la manipulación mecánica de las diversas unidades y estructuras lingüísticas, dejando de lado los otros componentes necesarios para un uso significativo de la lengua, esto es, la interacción con propósitos realmente comunicativos más allá de la mera consolidación de la gramática. En esta atención rigurosa a los rasgos formales, es suficiente que el aprendiente sea capaz de dar razón de una gran cantidad de fenómenos gramaticales, léxicos, fonéticos, etc. y buscando evitar la fosilización de los errores; pero no tendrá aptitud para desenvolverse en una situación de comunicación mediante el uso adecuado de la lengua. Este punto de vista es contrario a Penny Ur (1988: 5) quien sostiene que

Grammar, then, may furnish the basis for a set of classroom activities during which it becomes temporarily the main learning objective. But the key work here is temporarily. The learning of grammar should be seen in the long term as one of the means of acquiring a thorough mastery of the language as a whole, not as an end in itself.

#### ***2.2.4.1.3.2. Teoría de la lengua.***

Toma como fuerza motriz la naturaleza sistemática y sometida a reglas de la propia lengua. Los principios estructuralistas de descripción y análisis de la lengua sirven de base

a la elaboración de este método (Bloomfield, 1933). Por tanto, asigna a la lengua la categoría de disciplina de estudio, y al profesor, el rol de pedagogo de la gramática en vez de guía y provocador de situaciones de aprendizaje acordes a las condiciones concretas de cada momento. Se supone que la ejercitación mecánica que realiza el alumno producirá, por transferencia, habilidades de construcción sintáctica cuando se trate de producir oraciones propias. La teoría acerca del lenguaje que subyace en esas consignas propone que éste se compone de palabras -y no de enunciados cargados de sentido-y que todos los significados están *congelados* en el diccionario en vez de que se formulen y reformulen en cada situación de uso.

#### **2.2.4.1.3.3. Teoría curricular.**

La enseñanza está basada en los productos que se desea alcanzar (Nunan, 1988), esto es, el dominio de los contenidos lingüísticos seleccionados antes del comienzo del curso, sin haber asociado a los profesores y a los alumnos, los cuales son los principales agentes implicados en el aprendizaje durante el desarrollo del curso. Belinga Bessala (1996: 4) apunta que:

El modelo curricular para la enseñanza de E/LE en Camerún es esencialmente técnico. El programa de enseñanza viene ya dado, prescrito desde el propio Ministerio de Educación Nacional.

Lo importante es la materia y no la forma de aprenderla de manera eficaz contemplando las necesidades y capacidades de los distintos alumnos. Esta corriente metodológica se centra en proporcionar modelos de lengua y recursos lingüísticos para que el alumno sea capaz de producir y comprender oraciones que sean gramaticalmente correctas. No contempla las fases por las que pasan los aprendientes en la producción de dichas oraciones. Asigna sólo un papel de apoyo al significado que aporta el contexto discursivo y a los modos en que actuamos socialmente con el lenguaje. Al revés, pone énfasis en lo que dicen explícitamente el sujeto y el predicado de las frases fuera de los valores que adquieren en su uso. Este enfoque de enseñanza de lenguas se basa en el conocimiento y utilización de destrezas, sobretudo la macro-destreza de hablar. En otras palabras, es una propuesta de enseñanza de lenguas que involucra únicamente el saber un conjunto de



reglas de construcción gramatical, en detrimento del saber usar la lengua, según la situación de comunicación en la que se encuentren los interlocutores, para que la función comunicativa incorpore nuevas nociones como la intención del hablante y el contexto.

#### **2.2.4.1.3.4. Tipo de programa.**

La enseñanza descansa sobre el análisis formal del sistema lingüístico de la LE con énfasis sobre el código. No importa mucho el uso funcional de la LE en interacción ni una mayor dependencia del contexto y de la experiencia. Es un programa que parte de una serie de unidades lingüísticas en las que los autores de manuales han descompuesto previamente la lengua. Dichas unidades se presentan a los alumnos separadamente y de forma gradual. Así el aprendiente deberá ir de la lengua a las actividades para lograr la corrección o precisión de sus producciones, reflejando así la atención principal que se presta no al empleo de la LE en tanto que práctica social sino al conocimiento del código de la nueva lengua. Durante la realización de las actividades, el alumno acumula y sintetiza gradualmente las distintas partes que componen el nuevo sistema en actividades de uso donde se practica una determinada estructura. En virtud de la clasificación de Wilkins (1976: 2), se trata de un programa de tipo sintético y lo define así:

A synthetic language teaching strategy is one in which the different parts of language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built up.

#### **2.2.4.1.4. Esquematización de los elementos del método:**

Richards y Rodgers (1985) proponen tres elementos y diversos subelementos mediante los cuales podemos describir toda metodología (*Method*) de enseñanza de idiomas. Se trata de un modelo para describir un método y se articula en torno a tres ejes: el enfoque (*Approach*), el diseño (*Design*) y los procedimientos (*Procedure*). Los autores los definen de la siguiente manera:

Approach refers to the beliefs and theories about language, language learning and teaching that underlie a method

Design specifies how theories of language and learning are implemented in a syllabus model and teaching and learning activities and materials in the classroom

Procedure concerns the techniques and practices employed in the classroom as consequences of particular approaches and designs (1985:17).

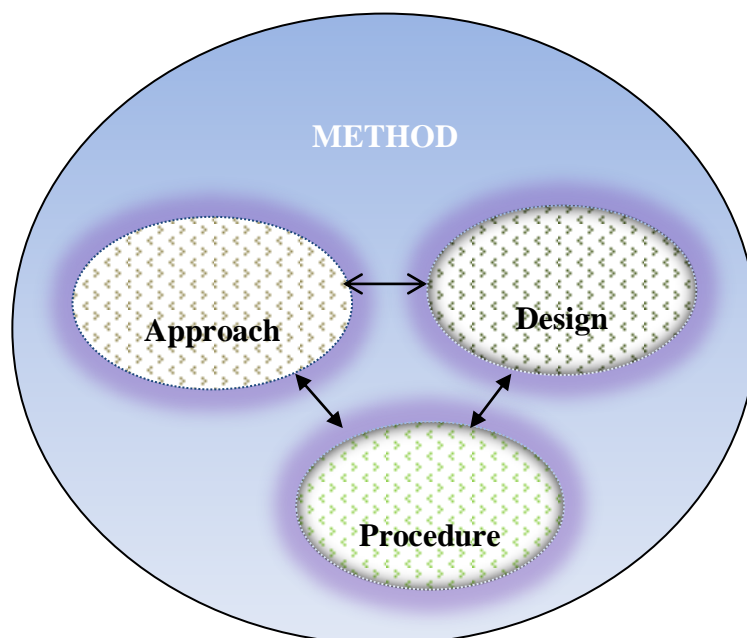


Figura 6: Modelo para la descripción de los distintos métodos, Richards & Rodgers (1985:17)

Los elementos de cada eje se resumen en el siguiente cuadro:

MÉTODO		
ENFOQUE	DISEÑO	PROCEDIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teoría lingüística</li> <li>● Teoría del aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Objetivos generales y específicos</li> <li>● Modelo de programa</li> <li>● Tipos de actividades</li> <li>● Papeles del alumno</li> <li>● Papeles del profesor</li> <li>● Papel de los materiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Técnicas, prácticas y conductas observadas en clase</li> </ul>

Tabla 5: Modelo detallado para la descripción de los métodos según Richards & Rodgers (1985)

A partir de los manuales en uso y del programa de enseñanza de español en Camerún, voy a entrever el enfoque, diseño y procedimientos adoptados y deducir en qué método se sustenta la propuesta.

#### ***2.2.4.1.4.1. El enfoque.***

- **Concepción de la lengua:** La lengua es un sistema de estructuras y sonidos reglados, organizados y ligados a una situación. Las reglas o preceptos son fijos y verticales, capaces de generar un número infinito de oraciones nuevas. La destreza de hablar es la base y el conocimiento de los elementos del sistema es lo esencial para promover esta expresión oral libre y espontánea. Sólo interesan los rasgos fónicos y formales de las enunciaciones.

- **Concepción del aprendizaje:** El aprendizaje es un proceso consiente de formación mecánica de hábitos. Consiste en analizar detalladamente las reglas y sus excepciones; aplicar las formas lingüísticas memorizadas en los ejercicios estructurales y en las prácticas repetitivas hasta que lleguen a constituir hábitos de habla correctos; memorizar de listas de vocabulario y acepciones como médula del método, y por ello, se promueve la adquisición de nuevos conocimientos mediante la retención. Desde esta concepción, el aprendizaje tiene lugar al copiar la realidad. El éxito que cada alumno consiga en el aprendizaje de su lengua dependerá de la cantidad y la calidad del caudal lingüístico que recibe del exterior sin importar la forma en que el alumno intenta dar sentido personal a su mundo.

#### ***2.2.4.1.4.2. El diseño.***

-**Objetivos:** Se considera como objetivo único el dominio de la dimensión formal de la lengua meta, esto es, aprender la gramática y el vocabulario de memoria; desarrollar las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir, en este orden; velar por la corrección de la gramática y de la pronunciación; adquirir la competencia necesaria para leer textos literarios en el segundo ciclo; desarrollar la mente. Todas las intervenciones que se realizan

en el desarrollo del programa están orientadas a la obtención de los objetivos previamente fijados.

**-Modelo de programa:** Programa sintético, fundamentado en las estructuras básicas de la lengua en los niveles fonológico, morfológico y sintáctico. Muchas veces, se desentiende la idea de que la lengua es comunicación y que su aprendizaje es un proceso complejo en cuya construcción participa activamente el alumno al concurrir sus experiencias y conocimientos previos. La lengua es simple asignatura del currículo escolar u objeto de gimnasia mental en el que los aprendientes asimilan los conocimientos declarativos sobre las reglas y las relaciones que se establecen entre las palabras que usan. Su propósito es fomentar el aprendizaje no mediante el uso real de la lengua en el aula teniendo en cuenta las verdaderas necesidades e intereses de los usuarios sino con la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción, haciendo hincapié en el proceso de enseñanza y realizándolo frente al de aprendizaje.

**-Tipología de actividades:** Las principales actividades son la lectura que resalta la fonética y los ejercicios de repetición de práctica estructural o '*drills*', ejercicios cerrados con procedimientos variados. La interacción lingüística es cifrada en la forma, más que en la comunicación auténtica: si bien la interacción debe ser oral el objetivo no es la transmisión de un mensaje, sino la adquisición de estructuras y léxico considerados fundamentales en la lengua que se aprende. La lectura intensiva le permite que el alumno aprenda a analizar las palabras, frases y oraciones para lograr una comprensión máxima; a prestar atención tanto al significado literal de las palabras como a la forma de la lengua y a resolver sus dudas mediante el libro de texto, un diccionario o preguntas al profesor.

**-Papel del alumno:** El alumno no sabe y debe aprender absorbiendo como una esponja todo lo que transmite el profesor. Debe dominar esa información sin llegar a importar sus intereses o particularidades. Así, resulta difícil que el alumno llegue a descubrir de un modo activo cómo funciona algo porque el currículo lineal es cerrado. No tiene mayor participación. Solo reaccionan frente a las preguntas de las que el profesor conoce la respuesta sin importar la experiencia como fuerza motriz de los nuevos conocimientos. Se les considera a los alumnos como incapaces, inmaduros o simplemente, no les corresponde

tomar decisiones sobre objetivos, contenidos y metodología. De este modo, la acumulación y almacenamiento de datos se convierte en tarea principal de un alumnado pasivo, conformista, inseguro de sí mismo y de sus capacidades.

**-Papel del profesor:** Es el protagonista, el sabelotodo ('magister dixit'). Es el portador y comunicador del saber, modelo y guía a que se debe imitar y obedecer. El cuestionamiento de su autoridad es inadmisibile. Representa la única fuente del conocimiento y tiene la responsabilidad de organizar y guiar la clase. Transmite conocimientos lingüísticos, es decir, presenta en su forma final el contenido que el alumno va a aprender, sin dejar que él lo descubra, ya que la metodología de enseñanza que sigue es expositiva y quiere lograr un aprendizaje por recepción como método más adecuado para adquirir dichos contenidos acabados. Previene y corrige los errores. Ocurre siempre un dominio absoluto del profesor sobre las decisiones relativas al quehacer diario en el aula. Sin embargo, no tiene la libertad de tomar sus propias decisiones sobre la propuesta o desarrollo del currículo. A este respecto, Belinga Bessala (1996: 132) se refiere a que:

Los profesores no tienen la autonomía profesional para desarrollar ellos mismos sus programas de enseñanza de acuerdo con las necesidades de los alumnos y de la sociedad camerunesa.

**-Papel de los materiales:** El libro de texto es la referencia entre profesor y alumnos. Consiste en lecciones organizadas alrededor de aspectos gramaticales, con la finalidad de explicarlas y que los aprendientes los memoricen. Los materiales docentes han sido seleccionados y elaborados teniendo en cuenta cuáles son las estructuras habituales del idioma enseñado y qué palabras están incluidas en el listado de vocabulario básico del mismo idioma en detrimento de las circunstancias culturales en las que dichos signos se realizan y asumen significados específicos.

#### **2.2.4.1.4.3. Los procedimientos.**

- Explicación del sistema gramatical y de contenidos de forma unidireccional
- Realización de ejercicios como son los de repetición, de huecos, de transformación para evitar al máximo los errores por parte del alumno.

- Lecturas y prácticas orales para ilustrar reglas específicas, sin mucha relación con la lengua de comunicación real
- Meras transferencias de unos textos a las cabezas del alumnado
- Actuación basada en el esquema explicación-ejercicios. Todos aprenden el mismo contenido de la misma forma y al mismo tiempo y son de la misma forma calificados
- Organización espacial fija del aula, normalmente en filas: el aula frontal.

A fin de cuentas, la metodología abraza algunas características del método audiolingual presentados en Brown (1994: 57):

- Las estructuras se enseñan mediante ejercicios repetitivos
- Da mucha importancia a la pronunciación
- Las respuestas exitosas se refuerzan inmediatamente
- Trata de evitar los errores por parte del estudiante

En relación con este aspecto, Belinga Bessala (1996: 132) llama la atención acerca de que:

La enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas secundarias de Camerún carece aún de un marco teórico científico que permita a los docentes saber organizar, seleccionar y desarrollar los saberes idiomáticos que potencian la competencia comunicativa en el aula.

#### 2.2.4.2. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR.

El informe de Godínez González *et al.* (2007) revela que el E/LE hace su aparición como asignatura en los estudios universitarios de Camerún en 1963. Desde entonces, la cantidad de los estudiantes no deja de experimentar un alza. Tres de las seis universidades nacionales ofrecen en sus programas estudios específicos de español. Se trata de Yaundé I, Duala y Dschang. Por ser la primera fundada en Camerún y localizada en la capital del país, la universidad de Yaundé I rebosa el mayor número de estudiantes de E/LE. Su Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas (FALSH) incluye el Departamento de Estudios Ibéricos, Iberoamericanos e Italianos en el que trabajan nueve profesores

permanentes, además de los lectores mandados por la AECID. Ofrece un ciclo de estudios de E/LE conducente al otorgamiento del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), mientras que las universidades de Duala y de Dschang ofrecen únicamente el nivel de diplomatura (Licence).

En el mismo informe, el profesor Onomo Abena, director del Departamento de Español de la universidad de Yaundé I revela que hay algo más de 750 estudiantes en el conjunto de las tres universidades camerunesas donde se imparte el E/LE, a los que hay que sumar los 350 de las Escuelas Normales Superiores de Yaundé y de Marua que forman profesionalmente a futuros profesores de español. En estas dos últimas, los alumnos vuelven a cursar prácticamente las mismas asignaturas de gramática y de literatura que existen en la facultad puesto que son los mismos profesores los que se encuentran. Como consecuencia, muchos profesores del secundario formados en estas Escuelas ignoran cómo organizar y desarrollar una clase de E/LE. Una idea similar se encuentra en Belinga Bassala (1996: 131) cuando afirma que:

La formación curricular actual del profesorado de E/LE no deja de generar graves problemas al nivel de la práctica de la enseñanza del E/LE. El primer y gran problema que se plantea en este momento es la gran desconexión, ruptura que existe entre teoría y práctica. Los conocimientos teóricos que se imparten no guardan relación con la propia práctica. Los profesores se quejan desde la práctica de no saber cómo enseñar una lengua extranjera con alumnos concretos. La teoría aprendida no les sirve en su enseñanza del E/LE. No existe en su formación un curso ni de lingüística aplicada ni de sociolingüística.

#### 2.2.4.3. EL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA NO REGLADA.

En la Embajada de España en Yaundé se encuentra un Centro Cultural Español (CCE) que, según Godínez González *et al.* (2007), funciona como referente para la enseñanza y la difusión de la lengua- cultura española en Camerún. A pesar de sus dimensiones reducidas, cuenta con dos aulas en las que se imparten clases de español, repartidas en los cuatro niveles del MCER, y con una biblioteca de consulta. De vez en cuando, el CCE organiza actividades culturales que incluyen proyecciones de películas, conciertos, conferencias y talleres. Pero, a todos los interesados en cercarse al español, les echa de menos ver programas de televisión o leer publicaciones de español en español.

#### 2.2.4.4. LA IMPLICACIÓN DE ESPAÑA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.

De acuerdo con Godínez González *et al.* (2007), se creó el Centro Cultural Español en Camerún en 1989. Hasta hoy, continúa su labor en la enseñanza del español apoyado por la Embajada de España en Yaundé, pero sin ninguna vinculación con el Instituto Cervantes de Madrid. La falta de salas en su reducido recinto es un lamentable ejemplo de la falta de interés y de apoyo de las instituciones de España, ya que limita enormemente la posibilidad de resorber la fuerte demanda de matrículas de los cameruneses deseosos de perfeccionar su español. La AECID solía ofrecer diversos tipos de becas para la formación de profesorado de español en España, pero pronto dejó de hacerlo. La ausencia total de publicaciones (periódicos, revistas, libros) en español en librerías camerunesas, así como la imposibilidad de obtener manuales de E/LE por parte de editores y libreros españoles reflejan el desinterés extremo que mantiene el gobierno español e incita llegar a la conclusión de que el gobierno español es pasivo por no hacer lo que debería para la promoción de su cultura en Camerún. Dirigentes, profesores y alumnos cameruneses depositan toda su confianza en España para la devolución a la lengua española de la estimación que corre el riesgo de perder en nuestro país frente a la rivalidad de Alemania. De la tenacidad o inconstancia de España dependerá la perduración o la extinción de su lengua en nuestro continente.

#### 2.2.4.5. RECAPITULACIÓN Y OBSERVACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL E/LE EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE CAMERÚN.

Los principales resultados existentes en las investigaciones acerca de la enseñanza del español en Camerún, junto con el análisis del programa oficial del E/LE en la enseñanza secundaria permiten ver una programación sistemática y coherente, fruto de reflexión y razonamiento. Sin embargo, aporta muy poco a los principios que mueven y guían actualmente la enseñanza de lenguas, y hasta oculta los numerosos problemas inherentes al aprendizaje en general; el más acuciante, la falta de actualización metodológica.



En efecto, el método propuesto por el MINESEC tiene un carácter descendente (Woodward, 2002). Es un conjunto de principios y prácticas docentes anticuadas, propuestas por unos inspectores pedagógicos desconectados de las tendencias más vanguardistas en la enseñanza de lenguas, las cuales pretenden no solo capacitar al aprendiente para una comunicación real a fin de conseguir eficacia en sus necesidades comunicativas, sino también convertirle en agente activo de su propio aprendizaje. Para esos programadores, desde el punto de vista lingüístico, sólo interesan los rasgos fónicos y estructurales de las enunciaciones. El aprendizaje de la lengua se fundamenta entonces en conocer y practicar por separado sus componentes básicos y en aprender las reglas por las que se rigen (Breen, 1996). Ahora bien, al analizar un plan de trabajo de estas características en relación con el grupo al que va dirigido, le encontramos cantidad de puntos débiles, ya que se limita solo al conocimiento del sistema lingüístico (Cuenca, 1992). Y, como tal, no responde por completo a las necesidades y deseos de un grupo destinatario de aprendientes, esto es, el conocimiento y uso de la LE, incluyendo la mejora de las habilidades de aprendizaje. Esto no se puede alcanzar promoviendo la única competencia lingüística ya que, en última instancia, puede provocar rutina y hastío. El aprendizaje de una lengua se entiende hoy como la adopción en el aula de las prácticas didácticas más adecuadas y adaptadas al contexto real del grupo. Ya es hora de que el foco de atención se desplace desde los ejercicios de los alumnos casi siempre estructural, a las actividades de auténtica interacción cuyo éxito dependerá de la motivación y de la correlación entre el tipo de actividad y el estilo de aprendizaje del alumno. A continuación, emito juicios sobre algunos aspectos del programa.

#### **2.2.4.5.1. Las formas como únicos objetos de aprendizaje:**

Está muy lejos de la realidad el hecho de considerar la lengua como un sistema de hábitos que se pueden formar a través de la ejercitación mecánica, ya que el mero dominio sobre las reglas gramaticales de buena formación de oraciones no permite siempre que un hablante se comporte comunicativamente de forma adecuada. La lengua es ante todo una interacción lingüística entre seres humanos inmersa en un contexto social, cultural y político (Van Lier, 1996). Utilizamos y nos apoyamos siempre del lenguaje oral y escrito cada vez que nos comunicamos, recibimos y transmitimos información. Esta visión implica

que la comunicación no es neutra ni debe ser estructurada anteriormente sino que está cargada de ideología y valores específicos. Por lo tanto, el uso excesivo y extensivo de ejercicios de repetición e imitación es una práctica que limita la creatividad y espontaneidad de una persona. La teoría lingüística de Chomsky (1988) ha demostrado la existencia de una dotación innata, especificada genéticamente para el lenguaje, conocida como Gramática Universal (capacidad lingüística propia de cada ser humano). Esta tendencia en el conocimiento universal sobre las propiedades comunes a todas las lenguas puede ayudar a desplazar los planteamientos la enseñanza de LE y comprender los procesos de su adquisición internamente, en el marco del *built-in-syllabus* de Stevick (1990). La propia dotación genética del alumno, la asunción de sus necesidades específicas e individuales, la aplicación efectiva sus propios recursos a cada situación de aprendizaje, así como el efecto de la personalidad, la motivación, los estados anímicos y emotivos del alumno son los que deben dirigir la enseñanza porque son factores que juegan un rol decisivo en la adquisición, centrándose en cómo se aprende, y no una visión externa que no toma en cuenta ni las características individuales del público destinatario ni los procesos por los cuales se aprende una LE. Por lo cual el proceso de adquisición ya no puede ser definido como el resultado de la imitación y la repetición de lo que se escucha sino como un proceso de selección y construcción creativa de la lengua que se enseña, percibida por el alumno como algo que tiene relevancia personal para producir interacción y comunicación.

#### **2.2.4.5.2. La técnica de repetición en la enseñanza:**

El programa de español en Camerún da énfasis a lo oral, con la utilización de textos literarios y estructuras poco contextualizadas. La repetición y la inversión en un aprendizaje a ultranza de las estructuras lingüísticas obedecen a una teoría de base behaviorista y mecanicista que, conformemente a lo que dice Brown (1994), trabajaba con animales y quiere asimilar su comportamiento al humano. Sus aplicaciones (premios, castigos) no son más que envilecedoras. El modelo pedagógico basado en esta teoría fomenta un conocimiento memorístico (Novak, 1998). Tiene que vérselas con alumnos pasivos y receptivos - como si la lengua fuese algo que está de otro lugar - a quienes el profesor debe hacer una transfusión de conocimientos, sin tener en cuenta las

características de su desarrollo intelectual. De esta manera, la enseñanza se convierte en una acción que el profesor ejecuta sobre el alumno centrándose solamente en el desarrollo y el empleo de sus destrezas cognitivas sin preocuparse por tratar al alumno como persona y concediendo un lugar privilegiado a sus sentimientos, emociones y vivencias individuales dentro de su desarrollo como persona.

La repetición es un recurso que el profesor puede usar opcionalmente para afianzar ciertos patrones o para consolidar la estructura cognitiva del alumno, esto es, la base a partir de la que se iniciarán nuevos aprendizajes. Puede también ser beneficiosa en tanto sea propuesta mediante ejercicios contextualizados, significativos, variados y espaciados en el tiempo. Pero no se reconoce como una técnica central, ya que cualquier aprendizaje logrado solo mediante la repetición se olvida al poco tiempo. Un aprendizaje que el alumno inicia por sí mismo y que implica el componente socioafectivo de la personalidad es más probable que sea duradero y generalizado (Arnold, 2000). Conviene estimular el aprendizaje como un juego generador de innovaciones, que fomenta la iniciativa personal y que estimula la imaginación a fin de que el aprendiente intuya soluciones, descubra relaciones o induzca consecuencias. Nuestras mentes no deben permanecer llenas de rutinas aprendidas que nos impiden percibir la realidad de otra forma. Una mente bloqueada es un escollo para conseguir respuestas creativas. Al revés, la autonomía, la creatividad y la autoimagen suelen florecer situaciones de aprendizaje, siempre y cuando la neutralización de las emociones negativas se mantiene al máximo.

#### **2.2.4.5.3. Prevención y corrección de errores:**

En la tradición docente camerunesa, se piensa que si el profesor explica bien, eligiendo buenos ejemplos y si los alumnos están atentos, no debería ocurrir ningún error de parte de ellos. Se supone que cuando se ha seguido una progresión de actividades con los alumnos, esa misma progresión de contenidos debería ser adquirida por ellos sin dificultad. Esta actitud proviene de alguna representación sobre el acto de aprender, percibido, en general, como un proceso de adquisición de conocimientos que se van integrando directamente en la memoria, sin sufrir un procesamiento personal (Hernández, 1998). En este caso, los

errores se convierten en resultados de malos hábitos, falta de capacidad de los alumnos o vacíos provenientes de la ignorancia. El hecho de no verlos como reflejo de alguna estrategia de aprendizaje, hace que resulta imposible acceder a la totalidad de la situación reforzando también lo que el alumno ha producido siguiendo las normas de la lengua meta.

En el lado opuesto al método pedagógico caracterizado por llevar a cabo una corrección de errores sancionadora y evitar a toda costa su aparición, las consideraciones en torno al interlengua (Fernández, 1997) otorgan al error un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezcan para trabajar a partir de ellos. Son signos de los diferentes niveles de aprendizaje porque evidencian cómo el estudiante organiza la lengua que aprende. Molero Perea y Barriuso Lajo (2012: 149) nos invitan a considerar los errores cometidos en situaciones didácticas como momentos creativos de los alumnos, como progresos en la construcción de algún concepto y afirman que:

El error forma parte de nuestra tarea docente y es nuestra responsabilidad que el estudiante no se frustre y se deprima ante el error sino que lo considere un paso fundamental e ineludible en la adquisición de una LE o L2. Cambiar nuestros hábitos de corrección y convertir el error en algo divertido y saber valorarlo, dando importancia a la capacidad creativa del aprendiente, es la base para que dejemos de considerar al error un horror.

En virtud de lo antecedente, los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que los alumnos deben enfrentar para aprender; son indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. Se trata, entonces, de entender la lógica del error y sacarle partido para mejorar los aprendizajes; de buscar su sentido y el de las operaciones intelectuales de las cuales éste constituye una señal.

#### **2.2.4.5.4. La corrección fonética:**

La corrección de la pronunciación es un aspecto importante en el proceso de aprendizaje de la lengua. Lógicamente, resulta absurdo que un alumno adquiera un buen nivel de conocimiento de lengua extranjera si su pronunciación es muy defectuosa, a veces

hasta el punto de dificultar la comunicación. Ahora bien, Moreno Fernández (2003) recuerda que existen variedades del español, cada una con su acento y normas particulares. Considerar que existe una forma correcta del español es, por tanto, pura fantasía. Al tener en cuenta las variedades en el seno de esta lengua, se promueve en los alumnos una actitud abierta y racional que deshace prejuicios y valoraciones acerca de las infundadas virtudes y defectos de unas u otras lenguas o variedades. Es interesante que los alumnos lleguen a percatarse de cómo cada variedad lingüística es conveniente en cuanto que se amolda a su entorno social y cultural.

Para la profesora Isabel Iglesias (2003: 24), la interculturalidad la define en estos términos:

Debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso favorecer el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto (...) ha de ser una práctica habitual en el aula de lenguas extranjeras

En efecto, el enfoque intercultural propone que se valore la diversidad cultural dándole el justo valor a cada variedad al reconocer la propia identidad de cada individuo y la aceptación de los demás. Además de esto, hay aspectos de la lengua que son apropiados solo en ciertas situaciones y situaciones en que solo ciertas maneras de expresarse son apropiada. Tal planteamiento en la enseñanza de lenguas, al final, encaminará al alumno hacia el respeto y la tolerancia para con las distintas formas de entender la vida y el mundo; es decir, el vencimiento de los prejuicios respecto a personas y grupos culturales distintos al propio, evitando actitudes y consideraciones estereotipadas y cerradas (Elosúa, 1994; Oliveras, 2000). Por lo general, las lenguas no deben aprenderse igual que el resto de las materias. Esta diferencia la hace su carácter social implícito, puesto que el lenguaje lo utilizamos para transmitir nuestra identidad.

### 3. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

#### 3.1. LOS LIBROS DE TEXTO.

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre la tipología y los principios que subyacen en los manuales<sup>20</sup> de ELE programados para la enseñanza secundaria en Camerún. Esto se hará analizando los manuales desde la óptica de la metodología, la programación y la concepción de la lengua y su enseñanza; de manera que otras personas puedan tener un primer acercamiento al material y apreciar su nivel de atención con respecto a las aspiraciones del alumno y a la consecución de los objetivos de la comunidad donde se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación de manuales permitirá la creación de un material más conveniente para aquel contexto y también más beneficioso desde el punto de vista de lo que supone aprender una lengua.

La historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras está cubierta de múltiples planteamientos metodológicos que han tratado de fijar la significación de la palabra *lengua*, y también la manera como debe enseñarse y ser aprendida. Esta base teórica suele entrecerse en los manuales y materiales<sup>21</sup> que se utilizan en la práctica didáctica, así como en la forma de plasmar en la realidad las pautas de las teorías en el salón de clase. En efecto, el manual, soporte principal de los materiales curriculares, forma una gran contribución y auxilio en aquellas situaciones donde los alumnos no cuentan con la posibilidad de mantener contacto directo con la LE que están aprendiendo. En el caso de Camerún, se trata de un contexto de aprendizaje en el que la lengua meta no cuenta con una presencia destacada en el entorno del alumno. Este encuentra escasas ocasiones de uso de la lengua o de exposición a ella fuera del ámbito escolar. El libro de texto es no solo un

---

<sup>20</sup>La definición de los manuales propuesta por M<sup>a</sup> del Carmen Fernández López (2004:724) es la siguiente: « instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas (...) y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua»

<sup>21</sup> El artículo de Fernández López (2004:724) define los materiales como « instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual o específico del aprendizaje de la lengua»

material importante que permite un mayor contacto con la lengua meta que el aula de LE sino también el eje de instrucción y fuente de lengua utilizada en las situaciones de clase. De este modo, permite, por una parte, que el alumno acceda reiteradamente a una amplia variedad de actividades, contenidos e informaciones. Por otra parte, se presenta como un cimientamiento sobre el que el profesor puede articular una negociación de los objetivos, contenidos, procedimientos o ritmo de trabajo, a fin de dotar al público destinatario de la preparación lingüística y comunicativa que requiere para intercambiar con otros hablantes de la LE. Por consiguiente, el manual debe ofrecer las normas y convenciones de interacción que regulan el uso adecuado de las expresiones lingüísticas en diferentes contextos.

### 3.1.1. COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS DEL ANÁLISIS DE MANUALES.

En este capítulo voy a tratar el análisis de dos colecciones de libros de texto<sup>22</sup> actualmente utilizados en los centros escolares de Camerún, ya sean públicos o privados, siempre que adopten el currículo camerunés. Se trata de la colección *Horizontes* y de la colección *Didáctica del Español*. Cada uno representa una corriente metodológica distinta. Esto significa que el enfoque de la enseñanza del español desarrollado en Camerún no se basa en principios comunes. El objetivo consiste en saber si aquellos manuales se acercan a las problemáticas concretas de la práctica cotidiana en el aula y si atienden a los valores que las formas y estructuras lingüísticas adquieren en todas las situaciones sociales posibles. Para proceder a analizar cada manual, me ha parecido conveniente establecer una serie de pautas y criterios de valoración a partir de los ofrecidos por Fernández López (2004). Los dos aspectos que resultan válidos para el análisis se agrupan en torno a dos grandes ámbitos: el diseño o estructura del manual y el diseño de las actividades. Presentan

---

<sup>22</sup> MASATS, D. (2001: 240) define el libro de texto como «manual que se utiliza como elemento base de un curso y del cual poseen una copia tanto el profesor como los alumnos». Para el *Diccionario de términos clave de ELE*, «Se trata de un documento impreso concebido para que el docente desarrolle su programa: habitualmente, diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación.»  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/librotexto.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm) [Consultado el 12 de febrero de 2015]

y justifican los criterios de análisis de los materiales didácticos en su conjunto, e inciden en la importancia de añadir algún comentario para dar a conocer mejor el manual.

### *3.1.1.1. DETALLE DE LOS CRITERIOS<sup>23</sup> PARA UNA EVALUACIÓN DE MANUALES.*

#### **Diseño y estructura del manual:**

- Título, autor, datos bibliográficos
- Objetivos generales
- Metodología
- Nivel de español del público al que se dirige
- Organización en niveles
- Destinatarios
- Áreas temáticas relevantes o no para nuestros grupos-meta
- Estructuración de los contenidos: syllabus (temático, situacional, funcional, por tareas...)
- Organización de cada unidad didáctica
- Componentes del método (libro del alumno, libro cuaderno de ejercicios, libro del profesor, casetes del libro del alumno y del libro del profesor, vídeo, etc.)
- Presentación y grafismo

---

<sup>23</sup> A partir de esos criterios de Fernández López (2004) así como de propuestas elaboradas por la profesora M<sup>a</sup> Carmen Peláez de la URV, en su asignatura de Master Oficial Europeo en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Curso 2012/2013) titulada «Análisis de materiales para la enseñanza de E/LE» he desarrollado un análisis encaminado a facilitar la valoración de los libros de texto.



### **Diseño de las actividades:**

- Presencia o ausencia de la L1
- Contextualización de la lengua
- Inclusión de habilidades propias de los destinatarios a los que va dirigido
- Presencia de actividades que eliciten conocimientos de los estudiantes y que permitan la personalización
- Integración de modelos de lengua (reales, auténticos), para que el estudiantes pueda realizar cómodamente y de manera "rentable" una actividad.
- Presencia/ausencia de modelos de lengua que recojan diferentes variedades de lengua (registro formal e informal, variantes de Hispanoamérica, etc.)
- Proporción y tratamiento de la gramática (orientación deductiva/inductiva)
- Proporción y tratamiento del léxico
- Tratamiento de la fonética y ortología
- Ejercitación formal
- Equilibrio de las cuatro destrezas
- Inclusión de materiales auténticos y su relevancia
- Integración de cuestiones socio-culturales


#### *3.1.1.2. ACLARACIÓN DE ALGUNOS PUNTOS DE LAS PAUTAS QUE AYUDARÁN A EVALUAR LOS MANUALES.*

En el diseño y estructura del manual se recoge una descripción externa que permita su clasificación y localización. Se trata del análisis objetivo del manual, teniendo en cuenta la descripción que los propios autores hacen mismo. El diseño de las actividades es un análisis interno del instrumento. Es mucho más personal y en él intervienen los

conocimientos, experiencias y el punto de vista adoptado por el analista. Las características fundamentales que se pueden asociar al análisis interno son:

 **Inclusión de habilidades propias de los destinatarios a los que va dirigido:**

Hace mención a los objetivos más reales y más pedagógicos con base en contextos en los que se desenvuelven los alumnos. Destaca la presencia de temas y situaciones reales, verosímiles y relevantes relacionadas con ámbitos reconocibles por los alumnos y motivadoras, ya que cuanto más cerca esté lo que el alumno hace en clase de lo que va a tener que hacer fuera de la clase, más rendimiento obtendrá de su trabajo en el aula.

 **Presencia de actividades que eliciten conocimientos de los estudiantes y que permitan la personalización:**

*Elicitar* es un término de uso frecuente en la jerga técnica de psicología y sociología, principalmente para indicar el acto de extraer información de una persona o un grupo de personas. El alumno puede identificarse con el trabajo que le exigen las actividades y puede llegar a participar y a hablar desde su propia realidad. De nada sabemos más y podemos hablar mejor que de nosotros mismos: de lo que nos gusta o disgusta, de lo que hacemos normalmente, de cómo pasamos nuestro tiempo libre, etc. Y todo ello puede desarrollarse perfectamente en el aula de español. A este respecto, incluir habilidades cercanas a al alumno permitirá que elicite, es decir, saque a la luz, haga presentes, los conocimientos previos que puede tener sobre diferentes cuestiones. Es primordial favorecer que los alumnos se impliquen y puedan hablar, opinar, reaccionar, preguntar, responder, en definitiva, participar en la clase, desde su propia realidad.

**✚ Integración de modelos de lengua (reales, auténticos), para que el estudiante pueda realizar cómodamente y de manera "rentable" una actividad:**

Hay que comprobar que las instrucciones de realización de un ejercicio son adecuadas para que el alumno sepa qué tiene que producir. El analista considera de gran importancia que las instrucciones de realización de un ejercicio sean relevantes y tan informativas como se requiera para que los alumnos sepan lo que deben hacer o lo que se espera de ellos. Igualmente, esos modelos deben ser reconocibles y asumibles por cualquier hablante nativo colocado en la misma situación comunicativa que se le plantea al alumno. No es extraño encontrar instrucciones del tipo "Hable con su compañero sobre..." sin ofrecer ninguna pauta a los alumnos para iniciar la interacción con la consiguiente confusión y, a veces, sentimiento de frustración, que no hablan porque no saben qué decir ni cómo.

### 3.1.2. DESCRIPCIÓN Y ESTRUCTURA DE LA SERIE *HORIZONTES*.

#### 3.1.2.1. *DISEÑO Y ESTRUCTURA DE LOS MANUALES.*

**✚ Títulos y datos editoriales:**

*Horizontes 4<sup>e</sup>, Horizontes 3<sup>e</sup>, Horizontes 2<sup>e</sup>, Horizontes 1<sup>ère</sup> Horizontes Terminale.* Paris: EDICEF.

**✚ Autores:** No figuran expresamente.

**✚ Objetivos generales:**

Dos principales objetivos se cumplen con este método: el primero es aprender las reglas y las estructuras de la lengua. El segundo es practicar las reglas gramaticales de la lengua. Es por eso por lo que, en el prólogo de *Horizontes 4<sup>e</sup>* (ver ANEXO VII), se habla de «aprender un nuevo código de comunicación para entender lo que dice el otro y hacerse

entender».<sup>24</sup> Esto ya es una argumentación que cojea en varios aspectos. En primer lugar, concibe el uso de la lengua desde la única perspectiva formal del estructuralismo, la cual describe la lengua como un sistema<sup>25</sup> abstracto de unidades relacionadas entre sí para formar un código ajeno a los factores socioculturales. Conocer una lengua en este caso significaría solo utilizar correctamente aquel código para decir cosas. De este modo, no se presta la atención debida a la perspectiva funcional, cuyo objeto es el empleo de la lengua en tanto que práctica social condicionada por un conjunto de factores extralingüísticos. En segundo lugar, el hablante no es un simple mecanismo de codificación o de transmisión de una información en abstracto sino un sujeto real, capaz de construir un mensaje a partir de sus intenciones y pudiendo establecer relaciones entre el amplio conjunto de conocimientos que tiene de su entorno y el contenido de su mensaje. A su vez, el interlocutor no siempre comprende acertadamente la intención comunicativa del mensaje que recibe.<sup>26</sup> Tiene que interpretarlo y movilizar un contexto suficientemente pertinente para que su interpretación no menoscabe los efectos comunicativos del acto.

En el fondo, estos manuales ponen el énfasis en aspectos gramaticales que se inscriben en el marco oracional. Así, el objetivo de los manuales es mostrar las reglas y estructuras de la lengua para que el alumno sepa producir oraciones gramaticales; es decir, dotadas de un significado que cualquier hablante les atribuiría si aparecieran aisladas de un contexto. Se trata de que el alumno adquiera la habilidad para comprender y expresar con exactitud el significado explícito de las frases. De todo esto se deduce, como corolario, que este método, al que no le importa la participación de los alumnos en la fijación de objetivos ni en la selección de contenidos, no llevará a estos a saber distinguir y tener en cuenta las diversas situaciones sociales en las cuales emplearán con propiedad la lengua que aprenden.

---

<sup>24</sup> La traducción es mía.

<sup>25</sup> Los supuestos fundamentales de la concepción de la lengua como sistema tienen su origen en Saussure (1967).

<sup>26</sup> John Searle (1980) estableció la idea de «acto de habla indirecto» para nombrar los casos en que la expresión lingüística no coincide con el contenido que comunica un enunciado.

## Metodología:

Según se indica en los prólogos, *Horizontes* sigue un método que alía lo tradicional y las técnicas más recientes. En lo que se refiere a lo tradicional, se parte del principio de que la lengua es una estructura. Se propone la enseñanza mediante la adquisición de sus componentes básicos sacados de un texto comenzando el proceso por los fonemas, para después ir accediendo a unidades más extensas como las palabras, sintagmas, oraciones, frases y párrafos. El método promueve un aprendizaje basado en la identificación y la adquisición de todas las estructuras necesarias para que el alumno produzca o comprenda oraciones gramaticalmente correctas, con un sentido literal e idéntico a su L1. El propósito central del aprendizaje de la lengua es desarrollar lo que Bachman (1995) describe como «competencia organizativa», la cual incluye la competencia gramatical y la habilidad para formar textos. Es un método estructural que incluye contenidos de conceptos y reglas de construcción gramatical en detrimento de las distintas operaciones que deben realizar el alumno en relación con el desarrollo de su proceso de aprendizaje (Breen, 1984).

Cabe precisar que esta organización de las señales lingüísticas no tiene en cuenta las reglas propias del sistema cultural de la lengua meta, exponiendo así a los alumnos a muestras de lengua imperfectas. Tampoco se basa el método en las diversas situaciones sociales o en las expectativas de comportamiento propias de la cultura meta para presentar las nuevas palabras y estructuras formales. Tienen prioridad absoluta las destrezas aplicadas al sistema de la lengua (morfológico, léxico y sintáctico.). El conocimiento de la estructura aparece como algo esencial para poder hablar una lengua. Los factores contextuales, el uso de gestos y acciones que inciden en la comunicación no adquieren mucha importancia. Por tanto, es de poco valor la cuestión de cómo manejar los contenidos para que se ajusten a los esquemas de valoración asociados a ellos, ya que la corrección, la claridad y la elegancia se presentan como grandes principios definidores del texto a estudiar.

En cuanto a la forma más adecuada de presentar los contenidos a los destinatarios, la metodología echa el ojo al procesamiento sintético de construcción del sistema de LE.

Proporciona secuencialmente los segmentos pequeños de lengua que el alumno ha de practicar por separado. Así es como trocea la gramática en componentes básicos y explicables que se enseñan en orden de dificultad creciente, para que el alumno después vuelva a reunirlos en el momento de reaccionar verbalmente. La validez de las expresiones lingüísticas producidas se establece en función de su corrección y de su gramaticalidad, mientras que la interpretación de su sentido depende del significado que tienen el predicado y sus complementos, independientemente de las condiciones de emisión en que éstas se hayan producido.

En lo que reza con lo que considera como técnicas más recientes, la serie *Horizontes* aplica uno de los fundamentos teóricos del enfoque centrado en el alumno impulsado por la evolución de las teorías curriculares y que conlleva la característica esencial de trabajar en el aula con grupos de alumnos, conforme a la idea de Crandall (2000) de que se aprende mejor trabajando en equipo. Las implicaciones esperadas en esta forma de proceder son, entre otras, la reducción de la ansiedad del aprendiente, el acrecentamiento de su motivación y la ampliación de las oportunidades de usar la lengua meta. Por ese motivo, la serie ofrece actividades en pares y en grupos pequeños para fomentar la interacción mediante el trabajo en grupos reducidos, aunque con escaso margen para que los interactuantes creen sus propias respuestas. En estas actividades de práctica controlada, los alumnos trabajan con sus compañeros con el objetivo primordial de consolidar la gramática de la LE. A pesar de esta limitación, puede aumentarse la práctica activa de la lengua por parte de todos los alumnos de un mismo grupo en una misma sesión de clase. La técnica apunta también a desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación. Por añadidura, ayuda a eliminar actitudes individualistas, competitivas o conflictividad que pueden surgir en un aula tradicional, con alumnos procedentes de diferentes grupos étnicos.

Los intercambios cara a cara pueden ser estimuladores porque, trabajando juntos, los alumnos pueden animarse los unos a los otros, ovacionar sus éxitos y progresar en la satisfacción por el aprender y madurar. En este caso, se avivan las técnicas de comunicación interpersonal y destrezas sociales como saber escuchar o conversar oralmente; permitiendo también que el alumno proyecte su personalidad en el idioma que

aprende. En cuanto al trabajo en grupos reducidos, puede desarrollar actitudes positivas, aumentar los momentos de aprendizaje activo en una sesión de clase y solucionar problemas individuales de manera rápida y eficiente. Por suerte, el uso de la lengua es una tarea esencialmente cooperativa, según la teoría general del aprendizaje que desarrolló Vigotsky<sup>27</sup>; y no hay mejor forma de adquirirla que a través de la interacción con la comunidad. En su teoría del constructivismo sociocultural, Vygotsky (1978) acuña el término *zona de desarrollo próximo* - distancia entre el nivel de capacidad de resolver un problema y la potencialidad de hacerlo en colaboración con otro participante - asumiendo que el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiente trabaja con otra persona o a través de la interacción.

Sin embargo, los grupos para trabajar con *Horizontes* se han formado sin especificar los criterios, sin precisar cómo han preparado a los alumnos para la aplicación de esta nueva propuesta. Son solo alumnos que se reúnen ocasionalmente para la realización conjunta de ejercicios. En otros términos, se limita a agrupar a los alumnos para que practiquen oralmente las estructuras que acaban de practicar exhaustivamente. No se les ofrece ninguna oportunidad para que enseñen y aprendan en cooperación, es decir que los propios alumnos sean los que juegan roles como ayudantes o tutores. La instrucción viene solo de parte del manual y recae en los alumnos como participantes pasivos que responden simplemente a los estímulos ofrecidos; esto es interiorizar una estructura lingüística a base de practicarla. Al revés, en un aprendizaje cooperativo las tareas se reparten entre los componentes del grupo, de tal manera que cada uno sabe qué debe hacer dentro del grupo, responsabilizándose no solo por la solución de un aspecto del problema, sino también para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros, ya que excluye la competencia.

Resulta que el trabajo en grupo presentado por la serie *Horizontes* se puede considerar como una estrategia para desarrollar las habilidades sociales, ya que crea una atmósfera en la que las diferencias individuales no generen sentimientos negativos. Pero no promueve la asunción de responsabilidades individuales y grupales. Tampoco quiere sacar el máximo

---

<sup>27</sup> Vygotsky (1978: 86) usó el término de la «zona de desarrollo próximo» para referirse a «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers»

provecho de la existencia de varios estilos de aprendizaje. Son grupos para intercambios orales de consolidación formal donde prima conocimiento de la organización interna de la lengua y de sus mecanismos de funcionamiento. Los alumnos realizan estas prácticas como parte del proceso instructivo que siguen, de acuerdo con la teoría conductista del aprendizaje de la lengua extranjera. La finalidad es que los alumnos alcancen un nivel aceptable del correcto uso del código y que afiancen su conciencia lingüística.

### 🚩 Nivel de español del público al que se dirige:

Los manuales de español en uso en Camerún no poseen la estructuración en los seis niveles establecidos por el MCER<sup>28</sup>. La distribución en escalas de referencia no es tan sencilla porque todavía no está claro, solo mediante evaluaciones de aprovechamiento del curso, qué nivel de dominio ha adquirido un alumno antes de comenzar el nivel siguiente.

NIVELES EN CAMERÚN	NIVELES DE REFERENCIA DEL MCER		
1 <sup>er</sup> año de aprendizaje del E/LE (4 <sup>o</sup> )	Usuario básico	Nivel de Acceso	A1
2 <sup>o</sup> año de aprendizaje del E/LE (3 <sup>o</sup> )			A1+
3 <sup>er</sup> año de aprendizaje del E/LE (2 <sup>o</sup> )		Nivel de Plataforma	A2
4 <sup>o</sup> año de aprendizaje del E/LE (1 <sup>er</sup> )			A2+
5 <sup>o</sup> año de aprendizaje del E/LE (Terminale)	Usuario independiente	Nivel Umbral	B1

Tabla 6: Comparación probable entre los niveles del MCER y los niveles en Camerún

<sup>28</sup> El MCER, en su capítulo 3, ofrece una escala de seis niveles, repartidos en tres grandes grupos: el Nivel A (usuario básico) ramificado en A1 o Nivel de Acceso y A2 o Nivel de Plataforma; el Nivel B (usuario independiente) fraccionado en B1 o Nivel Umbral y B2 o Nivel Avanzado; Nivel C (usuario experimentado) descompuesto en C1 o Nivel de Dominio Operativo Eficaz y C2 o Nivel de Maestría. No se trata de una estratificación rígido, ya que admite otras subdivisiones en la mitad de cada escala incorporando los niveles A2+, B1+ y B2+.



### **Organización en niveles:**

El aprendizaje de lenguas en Camerún, como ya queda dicho, no se organiza siguiendo una reconocida escala de niveles comunes de referencia. No obstante, existe un manual para cada curso, es decir, uno para “Quatrième”, otro para “Troisième”, otro para “Seconde”, otro para “Première” y uno último para “Terminale”<sup>29</sup>. La colección *Horizontes* es un curso completo de español para cada uno de los cinco cursos. Cabe recordar que el contexto educativo camerunés no ha previsto lo que el *MCER* llama «prueba de dominio», es decir una evaluación, al igual que el DELE o el TOEFL, que da cuenta clara de la situación de los aprendientes con respecto al nivel de lengua que han alcanzado. Las pruebas que existen - «evaluaciones sumativas y evaluaciones de aprovechamiento»<sup>30</sup> - solo permiten determinar lo que el alumno ha aprendido a lo largo de un curso, basándose en los contenidos establecidos por los materiales de enseñanza. La medición de las actuaciones o de lo que el alumno es capaz de hacer al margen del programa de enseñanza que ha seguido permanece un mito.

### **Destinatarios:**

Está hecho para jóvenes francófonos de la enseñanza secundaria, alumnos extranjeros, africanos en particular, que aprenden español en sus países, con culturas y lenguas distintas del español. Para muchos, aprender español es sólo una asignatura dentro un sistema reglado de enseñanza calcado del francés, el cual incluye el español como lengua extranjera optativa. No se trata de inmersión lingüística en la que necesitan el idioma para integrarse con sus compañeros o para desenvolverse en su vida cotidiana. La motivación en su mayoría es instrumental. Aprenden la lengua para optar a mayores posibilidades en el futuro. De igual manera, en función de su lengua vehicular compartida, el nivel de complejidad de las unidades lingüísticas del español es mínimo.

---

<sup>29</sup> En el sistema educativo camerunés, los cursos que conforman la enseñanza secundaria se establecen de manera inversa a como se hace en España: se organizan en dos ciclos: el primer ciclo se compone de los cursos de 6<sup>º</sup>, seguido de 5<sup>º</sup>, 4<sup>º</sup> y 3<sup>º</sup>, y el segundo ciclo, de los niveles de 2<sup>º</sup><sup>nde</sup>, 1<sup>ère</sup> y Terminal.

<sup>30</sup> Cfr. *MCER* § 9.3.

### **Áreas temáticas relevantes o no para nuestros grupos-meta:**

Todos los temas que se relacionan en el índice de cada manual y pueden interesar a aquellos extranjeros que se acercan al mundo hispano. Los manuales tratan más al inicio los temas de información personal y de actividades cotidianas. Los temas culturales y científicos se intensifican a medida que sube el nivel. En general, los temas de los textos que más se destacan por su importancia son los que proporcionan información sobre personas y las comunicaciones escritas y orales, seguidos de los que versan sobre actividades cotidianas, el medio ambiente y las nuevas tecnologías. Hay también temas generales de opinión, ocio y tiempo libre, lengua, estudios, aprendizaje y relaciones personales y sociales. Sin embargo, la temática se mantiene africana en su mayor parte, omitiendo hacer mención a la parte sociopragmática en la que, a través del manejo de la lengua, el alumno alcance la capacidad de usarla de forma eficaz, con propiedad sociolingüística y cultural.

### **Estructuración de los contenidos:**

En relación con la concepción de la naturaleza de la lengua como un conjunto de unidades relacionadas entre sí sistemáticamente para formar un código, los contenidos del manual consisten en estructuras gramaticales, listas de vocabulario y funciones lingüísticas. No se vio la necesidad de optar por una enseñanza integradora de la lengua incorporando varios ingredientes de la competencia comunicativa, tales como la comunicación intercultural, comunicación no verbal, las estrategias de comunicación y los factores de aprendizaje. Estos contenidos disgregados son los que podían ayudar a que el alumno no solamente se relacione de forma efectiva y eficaz en diversos contextos socioculturales de la lengua meta, sino al mismo tiempo alcanzar una comprensión más profunda y precisa de su propia identidad social y cultural.

La serie *Horizontes* se centra en mayor grado en el aspecto temático. A partir de los campos temáticos, desglosa situaciones en las que se dan los temas así como las funciones

lingüísticas y sus nociones específicas. No obstante, no existe una tarea final que guíe y justifique los contenidos. Tampoco se puede hablar de enfoque nocional-funcional tal y como propuso la enseñanza comunicativa porque el modelo didáctico no capacita al aprendiente para una comunicación real. El objetivo en el aprendizaje de la LE es el desarrollo de la competencia lingüística. La multitud de funciones que presenta los índices de manuales no dan lugar a los exponentes lingüísticos que los alumnos deberán utilizar a modo de demostración de sus intenciones comunicativas. Las funciones lingüísticas se conciben como realidades aisladas para presentar el alcance funcional de las estructuras sintácticas y sistemas morfológicos diversos que sirvieron de base para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos del programa. Las unidades de aprendizaje se agrupan por afinidad formal, no por la frecuencia del uso que de ellas se hace e impiden que los aprendientes construyan sus conocimientos de otras culturas mediante diversas prácticas lingüísticas. A lo largo de los manuales se van trabajando las estructuras y elementos básicos de la gramática normativa. La única forma adecuada para ejemplificar el uso se ha establecido partiendo siempre de las formas, las cuales han servido de base para la selección, gradación y secuenciación de los contenidos del programa. Los alumnos asimilan primero un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones- y los practican luego en diálogos de consolidación estructural, pero no han aprendido a utilizar esos sistemas morfológicos para negociar el significado ni para dar cuenta de la dimensión social y situacional de la lengua.

La actividad principal del aula se basa en la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones imaginadas para ello. Después de aprender e interiorizar las diversas formas lingüísticas presentadas como elementos y construcciones gramaticales, los alumnos hacen una síntesis de todas ellas en actividades de uso.<sup>31</sup> Se trata de que ejerciten la construcción correcta de oraciones sin tener en cuenta el cómo los diferentes tipos de contexto afectan al significado de un mensaje. Las actividades de los manuales desarrollan la competencia lingüística en el alumno haciéndole que hable y

---

<sup>31</sup> El uso de que es cuestión aquí no se refiere al empleo de la lengua en tanto que práctica social o proceso interactivo en situaciones reales y específicas de comunicación, sino del uso formal (“actuación”) propugnado por el generativismo de Chomsky (1971) cuyo objeto es la exteriorización de las conductas lingüísticas.

enseñándole vocabulario y gramática. De esto modo, la lengua deja de concebirse como un modo diferente de entender al otro en su lengua y en su cultura para convertirse en un sistema autónomo. Al final de cada libro se incluyen: un cuadro de conjugación, un memento gramatical y un glosario con traducción de palabras al francés y por orden alfabético. En esta organización se nota la primacía de la lengua como instrumento de análisis.

### **Organización de cada unidad didáctica:**

Cada unidad didáctica se fracciona en varias unidades básicas o lecciones cuyas acciones didácticas pretenden que los alumnos adquieran los objetivos lingüísticos especificados previamente. Una lección empieza siempre con un texto, seguido de ejercicios o actividades con instrucciones de trabajo para la aplicación de los puntos aprendidos y termina por un cuadro que detalla las reglas gramaticales trabajadas.

Los textos, sacados de obras literarias o redactados expresamente con fines didácticos, están al comienzo de cada lección. Sobre aquel fragmento se le hacen al alumno diferentes preguntas de comprensión oral y de reconocimiento de varios aspectos gramaticales, ya que son textos elegidos para presentar unos aspectos específicos de la lengua. Los alumnos luego han de poner en práctica, en pareja y, finalmente, en grupos, las estructuras aprendidas. A este respecto, realizan actividades dialogadas con pocas características de las conversaciones auténticas entre los hablantes de la LE fuera del aula. En realidad, son diálogos para aplicar los contenidos asimilados. Carecen de algún grado de espontaneidad por estar enfocados en la mera práctica lingüística. Son producciones orales a partir de unas pautas gramaticales impuestas en el enunciado. Esto significa que se atienden algunas de las destrezas lingüísticas, como son las de comprensión y expresión, mientras que otras, como las de interacción y mediación o las que conciernen a la pragmática y a la sociolingüística no son atendidas.

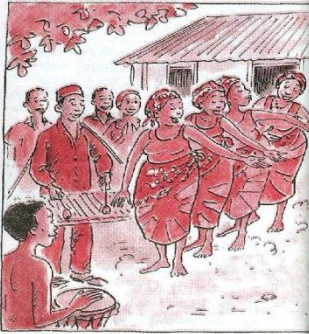
Una lección se presenta estructurada en secciones para ayudar a los alumnos y profesores a ubicar un determinado tipo de actividades. Así en *Horizontes*, hay una sección de presentación del texto y de su origen mediante un logotipo; una sección «**Observa**» de identificación de los contenidos lingüísticos; una sección «**Fíjate**» de explicación de las

reglas y de las características de la lengua; una sección «**En parejas**» de práctica funcional de las estructuras entre dos alumnos; una sección «**En grupos**» de aumento de la participación de los alumnos en la clase. La clase prototípica consta de los elementos siguientes: lectura modelo del profesor; lecturas en voz alta por los alumnos; identificación de las estructuras que aparecen en el texto; interiorización de las estructuras por medio de la realización y repetición de diversos ejercicios estructurales; práctica oral, en pareja o en grupo, centrada en unos aspectos gramaticales concretos. Lo que se pretende lograr es tener un buen dominio del conocimiento estructural de la lengua y, sin embargo, desconocer importantes aspectos acerca de la manera más efectiva de comunicarse<sup>32</sup> o de mostrar empatía con la otra cultura.

**Ocios** 7

**TAM-TAM**

Hoy es un día importantísimo para el pueblo de Moassué, es la gran fiesta tradicional de la name. Desde el amanecer todos se preparan a celebrar el final de la cosecha. Las mujeres cocuen la name y cocinan salsas de cacahuets, berenjenas y quignonbo para la comida que, a mediodía, compartirán en señal de abundancia con todo el pueblo en la plaza. El anciano invoca a las almas de los antepasados para que participen en la fiesta, y los hombres se reúnen para sacrificar animales, y así agradecer a los espíritus de la tierra su protección y la buena cosecha. Entonces retumban los tam-tames habladores y empieza la fiesta. Después de comer, con el vino de palmera, el calor y la música, todos están animadísimos. Los niños descalzos bailan en el centro de la plaza, sudorosos bajo el sol. Algunas mujeres cantan canciones tradicionales. Crece el alboroto, suenan los silófonos y los tambores en medio de los gritos y las risas. El tam-tam hablador sigue resonando y seguirá retumbando hasta el anochecer.



**OBSERVA**

1. Busca las expresiones de temporales que indican tres momentos del día.
2. Identifica los dos adjetivos que tienen el mismo sufijo. ¿Cuál es su significado?
3. Enumera todos los plurales en **-es** del texto y da la palabra en singular.

**COMPRENDER EL TEXTO**

1. ¿Qué siguen haciendo en Moassué?
2. ¿Para qué se celebra la fiesta de la name?
3. ¿Cuáles son los ritos particulares y en qué momento se realizan?
4. ¿Cómo se puede caracterizar esta fiesta?

**FIJATE**

- La continuidad de una acción se expresa con el verbo *seguir* y el gerundio.  
*Ejemplo: El tam-tam sigue resonando.*
- El superlativo absoluto se forma con el adjetivo + el sufijo *-ísimo*. Se hace la concordancia con el nombre. *Ejemplo: Un día importante → Un día importantísimo.*
- ¡Ojo! *Grande* se escribe *gran* delante de un nombre singular. Este fenómeno se llama apócope. *Ejemplo: Es la gran fiesta tradicional.*


32  
ocienta y dos

<sup>32</sup> En CANALE y SWAIN (1980), comunicarse en una lengua significa ser diestro en todos y cada una de las cuatro áreas de competencia que son: la competencia lingüística (habilidad para expresar el sentido literal de las expresiones respetando las reglas de la gramática), la competencia discursiva, (habilidad para formar textos bien entrelazados y coherentes), la competencia sociolingüística (habilidad para manejar las normas y convenciones que regulan una interacción en diferentes contextos de uso), la competencia estratégica (habilidad para emplear otros recursos con vistas a compensar las lagunas que puedan producirse en la comunicación).




**7 OCIOS**

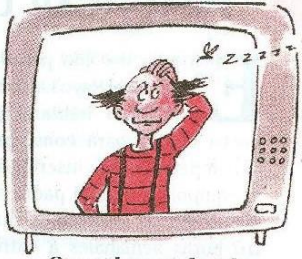
**TE DESEO LO MEJOR PARA TU CUMPLEAÑOS.**




**Que viajes a la luna**



**Que recibas un montón de cartas**



**Que salgas en la tele**



**Que lluevan caramelos**

**EN PAREJAS**

Expresa deseos para tu amigo(a) con motivo de su cumpleaños utilizando las expresiones siguientes. Imagina otras más.

- *Ganar un viaje alrededor del mundo*
- *Soñar las soluciones a tus problemas*
- *Vivir una gran aventura*
- *Ser el héroe de una película.*

**OBSERVA**

¿En qué tiempos están los verbos de los pies de dibujos?  
¿Cuál es el verbo sobreentendido?

**EN GRUPOS**

Cuenta cómo se celebra el cumpleaños en tu casa.

**Repite después del profesor**

Presente de subjuntivo irregular en -ga:

<i>Oír</i>	<i>Salir</i>
<i>oiga</i>	<i>salga</i>
<i>oigas</i>	<i>salgas</i>
<i>oiga</i>	<i>salga</i>
<i>oigamos</i>	<i>salgamos</i>
<i>oigáis</i>	<i>salgáis</i>
<i>oigan</i>	<i>salgan</i>

**FÚJATE**

Para expresar deseos se usa *que* o *desear que* + subjuntivo.  
Ejemplo: *Que salgas en la tele.*

**83**  
ochenta y tres

Figura 7: Organización de una lección en Horizontes

### **Componentes del método:**

En cada nivel, el método se compone de:

- El libro del alumno, para actividades de práctica oral. Es también el soporte principal de los materiales curriculares.
- El cuaderno de ejercicios para la producción del lenguaje escrito. Contiene actividades de práctica formal que estimulan la reflexión y la fijación de los aspectos lingüísticos presentados en las unidades.
- El libro del profesor. Es una guía para el docente que trabaja con *Horizontes*. En él se dan las pautas generales para el uso del manual. También se han incluido las soluciones a los ejercicios del libro del alumno.

### **Presentación y grafismo:**

Los textos se presentan siempre acompañados de dibujos y de fotos de calidad discutible que sirven para ilustrar visualmente los contenidos y complementar la información que se ofrece en los textos. Muchas veces, las expresiones lingüísticas que el alumno ha de aprender vienen también acompañados de dibujos.

#### 3.1.2.2. *DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.*

### **Presencia o ausencia de la L1:**

Los prólogos, presentaciones, información bibliográfica y datos sobre el tipo de soporte para manuales emplean el francés como lengua vehículo. Conviene precisar que Camerún es una nación multilingüe; pero el francés, lengua de la enseñanza y empleada en todos los contextos de la vida pública de la zona francófona, se ha convertido, para la mayoría de cameruneses, en la primera lengua que escuchan, hablan y aprenden desde su nacimiento. Tanto los alumnos como los profesores utilizan el francés como su instrumento natural de pensamiento, de comunicación y, a fin de cuentas, como lengua mediadora en el aprendizaje del español. Puede emplearse el francés en la clase de E/LE para aclarar el

significado o para valorar el funcionamiento de las clases, es decir para la retroalimentación (Pattanayak, 2003). Todo hace pensar que los alumnos se sienten más seguros si lo entienden todo.

En la concepción del trabajo en grupos reducidos, los manuales ponen el énfasis en la colaboración en el aprendizaje. Algunas de las tareas que se resuelven son, por ejemplo, las de observación de aspectos gramaticales, léxicos o de escritura conjunta de un texto. Todo ello puede hacerse con el auxilio del francés, lengua vehicular compartida, ya que en el «Nivel Acceso», el poco dominio que tienen los alumnos de la LE todavía no les permite cooperar en el aprendizaje usando esa lengua. En el interior del grupo, la L1 tiene también funciones relacionadas con la autoimagen de los aprendientes y la cohesión del grupo. El uso de la lengua nativa les hace sentirse en comunidad y aprenden mejor cuando su propia persona en su totalidad -tanto los sentimientos como el intelecto- está involucrada. A medida que los alumnos dirigen su atención en los círculos de conversación, hablan sobre sus sentimientos acerca del proceso de aprendizaje. Se trata entonces de un método de enseñanza de lenguas que promueve el desarrollo del repertorio lingüístico en el que se ejerciten todas las capacidades lingüísticas que posee el alumno a fin de lograr el plurilingüismo.<sup>33</sup>

### **Contextualización de la lengua:**

La colección *Horizontes* no está orientada en el estudio de la lengua en uso donde el concepto de contexto o situación en la que se produce un enunciado ocupa un lugar central. La aproximación que subyace en sus fundamentos da a entender que para comprender y usar una nueva lengua basta con aprender el código lingüístico, es decir, las habilidades requeridas para expresar el significado convencional de las expresiones, según la capacidad que tiene un alumno de utilizar los recursos lingüísticos. De este modo,

---

<sup>33</sup> La propuesta del *MCER* §1.3. incorpora una referencia explícita a la sensibilización de los aprendientes hacia la diversidad lingüística y cultural y el respeto a diferentes maneras de expresarse y actuar, ya que las competencias respecto a cada lengua interactúan, se enriquecen y contribuyen a desarrollar destrezas, capacidades y actitudes interculturales.



selecciona los textos en función de la posibilidad que tienen de incrementar en el alumno un dominio sobre las reglas gramaticales de buena formación de oraciones, haciendo abstracción tanto de los rasgos socioculturales de las situaciones de uso como de los factores contextuales que inciden en la comunicación.

En toda la colección *Horizontes*, la lengua se concibe desde una perspectiva formal y virtual desvinculada de las condiciones de producción de un mensaje y de las situaciones reales de comunicación, de tal modo que el sistema lingüístico y el proceso comunicativo son separables. Así, a pesar del hecho de que la mayoría de los textos seleccionados requieran un conocimiento del mundo distinto al que tiene el aprendiente, no se previó ninguna actividad de prelectura para facilitar su comprensión o despertar curiosidad, sino únicamente ejercicios de descodificación basados en el reconocimiento de las reglas e ítems léxicos que serán objeto de síntesis para formular gramaticalmente las frases y oraciones.

Cuando hablamos de la lengua y su contexto nos referimos a las variantes de una lengua, en este caso, del español. Dichas variantes están determinadas por el contexto social en donde se hable la lengua. El punto de vista particular del MCER según el cual el aprendiente de una lengua es un «agente social», dispuesto a actuar en una sociedad y cultura diferente de la propia y haciendo uso tanto de sus competencias generales como de su competencia comunicativa, es ignorada en este manual. Las actividades solo posibilitan al alumno expresarse haciendo uso de medios lingüísticos, sin que se vean unidos al componente sociolingüístico y pragmático. La lengua no se usa con fines sociales para que las coordenadas contextuales requieran ser consideradas. Lo que prima es la norma y el uso preciso, considerando la lengua no como un medio para alcanzar un fin, sino como un fin en sí misma.

### **Inclusión de habilidades propias de los destinatarios a los que va dirigido:**

*Horizontes* adopta una enseñanza centrada en los contenidos necesarios para utilizar las cuatro destrezas clásicas. Las unidades de aprendizaje de la lengua que incorpora al programa son fragmentos del contenido gramatical. Dichos fragmentos se han seleccionado sin tomar en consideración las necesidades comunicativas y las características individuales de los aprendientes. Al alumno solo le corresponde asimilar y hacerse dueño de ellos a través de procedimientos y prácticas repetitivas; éste es, pues, un enfoque centrado no en el alumno sino en la lengua. El papel del alumno es pasivo. Solo responde a los estímulos ofrecidos sin tomar la iniciativa de interacción. Esta perspectiva del aprendizaje de una lengua, resultado de una suma de hábitos que se adquieren por medio de imitación, memorización y automatización, favorece la habilidad para aprender por repetición los contenidos de cualquier programa de enseñanza al cabo de algún tiempo. Los fundamentos teóricos del programa descansan en un enfoque de la enseñanza en el que los componentes estrictamente conceptuales adquieren mucha importancia en detrimento de los componentes psicopedagógicos y de la importancia que los factores personales tienen para el aprendizaje. De ello, se deriva una consecuencia calamitosa en la concepción del papel y las funciones de profesores y alumnos, los cuales se ven excluidos en la toma de decisiones sobre el desarrollo del currículo. En consecuencia, los objetivos se han definido únicamente en términos de habilidades lingüísticas, sin tener en cuenta las habilidades de aprendizaje.

Resulta que la enseñanza va aparejada con otra aptitud particular de los alumnos para el aprendizaje. Esto es, la sensibilidad gramatical. A través de las actividades docentes centradas en la manipulación de las unidades y de las reglas que les rigen dentro del sistema, los alumnos adquieren un conocimiento explícito acerca de la lengua meta, así como una sensibilidad consciente al aprender a practicar un elemento lingüístico concreto, usando la lengua de una forma no comunicativa (Liceras y Díaz, 2000). Pueden de este modo hacer aflorar, en las situaciones de clase, sus intuiciones sobre la organización y funcionamiento del sistema lingüístico y, por tanto, fortalecer por una parte, su sensibilidad, curiosidad o interés sobre sus propias necesidades de aprendizaje y sobre la manera de satisfacerlas. Por otra parte, la capacidad de análisis de los alumnos se

desarrolla y se estimula en la práctica asidua de actividades de repetición mecánica (Cortés Moreno, 2000) de aspectos formales del caudal lingüístico y es fácilmente extrapolable a otras áreas de conocimiento.


Otra habilidad incluida en las prácticas y comportamientos del aula es la actitud intergrupala, reductora de sentimientos negativos de ansiedad e inhibiciones (Cañada y Esteve, 2001). Los manuales parecen presentar una real voluntad de educar todo el individuo: lo cognitivo, lo afectivo pero no van más allá para promover todas las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar o más responsables y participativos en relación con otras personas. Además de los contenidos lingüísticos, no se incluyen valores que complementan y apoyan el aprendizaje de la lengua o que contribuyen a la formación de ciudadanos responsables. Los alumnos que intervienen de manera activa en ese proceso instructivo no pueden identificar las estrategias que utilizan ni reflexionar sobre las operaciones mentales que ellos mismos avivan durante esas actividades de capacitación estructural, porque no se trata de comunicaciones reales en el aula sino de prácticas orales estructuradas anteriormente.

Los manuales no varían mucho la forma de presentar las secuencias didácticas para poder usar, en algún momento, actividades que responden a las preferencias y capacidades de todos. No se incluyen actividades para varias inteligencias para que los alumnos tengan más oportunidades de trabajar de la manera más cómoda y eficaz para cada uno. Al variar las opciones, no solo se da a cada uno la posibilidad de abrirse y de conocer y desarrollar otras maneras de aprender, sino que también se reduce la monotonía y el aburrimiento, motivando de este modo a los alumnos. Resultará que las acciones que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, solo le capaciten para resolver los ejercicios del manual, no para la habilidad comunicativa interpersonal en la vida real.

En efecto, la enseñanza del español presentada en *Horizontes* consiste en dar contenidos lógicos acabados al alumno, o sea que el aprendizaje tiene lugar al copiar la realidad en vez de ayudar al alumno a llegar a los conocimientos mediante la

experimentación, para que él mismo valore y tenga confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, tal como nos propone Jean Piaget (1969) con su teoría del aprendizaje conocida con el nombre de «aprendizaje por acción». Se cree que el alumno no aporta nada al proceso y que su aprendizaje depende de los estímulos que reciba del exterior. Es por eso por lo que no se tiene en cuenta la capacidad creativa del lenguaje. El alumno no tiene libertad de expresión. En sus prácticas orales, las oraciones que emite han de aparecer plagadas las estructuras que acaba de manipular, haciendo perder así el aspecto natural y espontánea de la lengua. En otros términos, no es el alumno quien decide qué va a decir o cómo va a decirlo. A este método se le puede achacar que no deja que el alumno conciba su propio lenguaje de acuerdo con su constructo mental y sus experiencias, de tal manera que enriquezca continuamente su estadio de interlingua y aprenda las habilidades necesarias para mantener una conversación real. En una actividad de uso de la lengua, los enunciados deben amoldarse a los interlocutores y a sus intenciones comunicativas. El hablante tiene el derecho de elegir, dentro de sus posibilidades, los elementos que le son útiles para cada ocasión comunicativa.

En resumen, esta orientación didáctica se reduce a la fijación de las nuevas estructuras, la mejora de la corrección, el acrecentamiento del vocabulario y, a veces, el afianzamiento de la pronunciación. No le sirve mucho al alumno para desarrollar su competencia comunicativa ni para desenvolverse satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural o bien para aumentar su motivación por el aprendizaje de la lengua meta, o para utilizar unas estrategias que le permitan llevar a cabo los procesos lingüísticos necesarios.

 **Presencia de actividades que eliciten conocimientos de los estudiantes y que permitan la personalización:**

En la enseñanza de la LE, *Horizontes* ha previsto el desarrollo de la clase en tres fases: presentación, práctica y producción. En la segunda fase, los manuales presentan actividades de capacitación que sirven para enseñar unos contenidos y desarrollar unas

actitudes. Dichas actividades no permiten la personalización como tal sino que el alumno responde a estímulos de aprendizaje en una lengua, considerada como una materia académica cualquiera. El papel que desempeñan los alumnos es más bien pasivo y consiste en responder a los estímulos de aprendizaje ofrecidos por el manual. El alumno no tiene mucho en cuenta el contenido de lo que practica, tampoco toma la iniciativa en la interacción, ya que la mayoría de los ejercicios de aprendizaje que realiza están fundados en repetir unas estructuras y, de este modo, interiorizarlas para poder cifrar y descifrar mensajes. En otros términos, el alumno tiene una escasa implicación activa a la hora de analizar la lengua o de desarrollar sus propias estrategias para aprender. Asimismo, no hay implicación afectiva por el hecho de no ser necesaria una disposición positiva ante el aprendizaje. El trabajo del alumno en el aula, durante el curso, se basa simplemente en actividades tradicionales tipo «presentación-práctica-producción», sin tratar la lengua objeto de aprendizaje de forma integral como vehículo de comunicación en el que sus características individuales le permiten realizar acciones. A los alumnos se les presentan textos y a continuación unos estímulos lingüísticos a los que se espera que vayan respondiendo oralmente y de un modo cada vez más automático, es decir, sin necesidad de pensar en las reglas gramaticales.

A fin de cuentas, los autores de *Horizontes* se ciñen a la idea de que el logro en el aprendizaje de una lengua extranjera depende mucho más de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos, que de los factores individuales, tales como la autoestima y los estilos de aprendizaje de cada alumno y cómo van a juzgarse sus esfuerzos. Para contrarrestar esta infravaloración de los factores personales *MCER*, en el apartado 5.1.3, acata expresa y claramente la mucha envergadura de las características individuales y de los rasgos de personalidad cuando afirma que:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

### **Integración de muestras o modelos reales de lengua hablada y escrita:**

En las lecciones se aportan, por una parte, los textos de obras literarias y, por otra parte, secuencias conversacionales y otros fragmentos anónimos redactados expresamente para presentar datos lingüísticos. Estos tres productos verbales escritos funcionan como soporte documental, que ayuda al reconocimiento de nuevas unidades y mecanismos gramaticales de la LE. Fomentan la lectura y la habilidad de comprensión. El alumno va a entender lo que lee, tanto en referencia al significado de las palabras que forman un texto como con respecto a la comprensión del mismo texto en su globalidad. Pero, lejos de ser representativos de un modelo de producción de la lengua meta, las secuencias textuales de *Horizontes* presentan una desviación en el uso normal del lenguaje y permiten alteraciones del código que no se dan en la lengua común.

Por lo que respecta a los diálogos, estos son procesos sociales en los que se incluyen varios actores y diferentes medios para lograr un intercambio de mensajes y una apropiación del conocimiento. Pero, en el caso de los contenidos de los manuales, no dan siempre cuenta del papel que las normas sociales y culturales cumplen en el momento de crear la cohesión textual. Esto significa que, con estos diálogos, se puede lograr un cierto dominio del léxico, de la gramática y, en general, de la descripción de la lengua como un sistema autónomo, abstracto o virtual (Liceras y Díaz, 2000); pero son estériles a la hora de aprender las normas sociolingüísticas y discursivas de la lengua meta. En otros términos, los diálogos de los manuales son improcedentes cuando nos acercamos al estudio de la lengua desde una perspectiva funcional, cuya finalidad de estudio es el uso de la lengua en situaciones reales o específicas de comunicación para que se aprenda lo que es relevante decir en un contexto dado (Reyes, 1995).


De manera general, los textos artificialmente contruidos ayudan al alumno al descubrimiento y a la práctica de formas lingüísticas. A través de las lecturas, el alumno recibe un input rico en modelos sobre las múltiples facetas de la destreza escrita, como, la organización del texto, los recursos de coherencia y cohesión, el estilo, el léxico y, sobre todo las estructuras gramaticales. Sin embargo, no le llevan necesariamente a la

producción, es decir, a saberlos utilizar de forma adecuada al contexto social en el que se emiten los enunciados. Se trata de un discurso alejado de todo propósito de tipo práctico en la interacción diaria. El estudio del conocimiento lingüístico se ha limitado a su componente gramatical, dejando de lado los otros conocimientos extralingüísticos necesarios no solo para el uso del lenguaje, sino también para la construcción de modelos de lengua reconocibles y asumibles por cualquier hablante nativo colocado en la misma situación comunicativa. Y por no tener oportunidades para el uso real de la lengua meta, el alumno nunca la podrá aprender. Tanto Muñoz (2000) como Tusón (1991) coinciden en que aprendemos la lengua mediante el uso que hacemos de la misma durante las interacciones reales y significativas con otras personas.

En cuanto a los textos de obras literarias, su intención comunicativa original, según lo descrito en Vázquez (2005), es predominantemente estética y artística. Es la manifestación de la actividad humana mediante la cual un autor expresa una visión personal por medio de procedimientos lingüísticos. En ellos se crea un mundo de ficción mediante un proceso de imitación de la realidad. Es decir, el texto literario crea un mundo siempre imaginario y se amolda a un determinado género; puede ser lírico, narrativo, dramático, argumentativo, descriptivo, etc. La principal característica de su creación es la originalidad. El lenguaje literario quiere o pretende ser nuevo, estrenado y excepcional, fuera de lo común. El significado de las palabras y otras expresiones es el que el propio autor les confiere, no el contexto o las experiencias comunicativas compartidas. Al concebir su texto, el emisor tiene el propósito de crear una obra de arte dentro de un mundo personal y único, el cual no corresponde necesariamente con la realidad exterior. Por tanto, la finalidad de este tipo de lenguaje no es práctica sino estética, asociada a la novedad y a la sorpresa. Esto hace del texto literario un instrumento sumamente inadecuado a la comunicación de la vida ordinaria si al mismo tiempo no se enseña a ajustar los esquemas de valoración asociados a tal forma. Presenta un grado de artificialidad mucho mayor por lo que se refiere a la construcción morfosintáctica.

La manipulación de los textos literarios que presenta *Horizontes* solo promueve el conocimiento declarativo en la medida en que los alumnos van a dar razón de una gran

cantidad de fenómenos de la gramática y el vocabulario de lengua española, pero van a ser incapaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación que requieren el uso de la lengua. Al revés, si fueran muestras auténticas, que contemplan la dimensión social y situacional de la lengua, es decir, que dan cuenta del papel que las normas sociales y culturales cumplen en la manipulación de las formas, los alumnos serían capaces de realizar muchas actividades de comunicación, aun careciendo de un conocimiento declarativo sobre las formas o recursos lingüísticos que manejan en una determinada situación de uso en el aula.

 **Presencia/ausencia de modelos de lengua que recojan diferentes variedades de lengua (registro formal e informal, variantes de Hispanoamérica, etc.):**

La concepción sobre la naturaleza de la lengua que subyace a la práctica didáctica de *Horizontes*, a juzgar por lo que se refleja en los contenidos que propone cada manual, es de tendencia a la teoría lingüística del estructuralismo. La lengua se presenta como un todo unitario, sistemático y homogéneo, condicionante para codificar y comprender mensajes que respeten las reglas de la gramática. En el análisis que se hace de la lengua, no se incluyen factores externos que explican su uso, es decir, no hace referencia a la diversidad de este uso según las situaciones comunicativas (Alonso, 2001). Lo que aprende el alumno es la lengua general, la que hablan hoy cerca de cuatrocientos millones de personas, con la denominación que se utiliza internacionalmente (español, *spanish*, etc.).

Aunque los hablantes no utilizan del mismo modo la lengua (Martín Peris, 2001), el tipo de aprendizaje que promueven los manuales centra su interés en construir una competencia donde la enseñanza de estructuras sencillas se realiza antes de las estructuras complejas de la lengua, que aparece como universal, homogénea y desprovista de factores individuales o contextuales. Conocer una lengua en estas condiciones consiste solo en dominar su sistema abstracto, prescindiendo de las distintas realizaciones de este sistema en cada circunstancia concreta de uso. De este modo, la selección, secuenciación y gradación de los contenidos del programa pone más el acento en la riqueza del vocabulario y la precisión de acuerdo



con la gramática normativa. Da importancia a los textos literarios despojados de desviaciones o vulgarismos para fomentar esa *lengua legítima* que la norma exige en el marco de la igualdad ante la lengua a todos los hablantes. Por consiguiente, no pone de relieve la importancia de los factores sociales, fuentes de las diferencias en el uso lingüístico (Blas Arroyo, 2005). Los destinatarios de la lengua son hablantes y oyentes ideales en vez de ser miembros de grupos sociales concretos, dotados de características específicas con respecto al grupo étnico, la edad, el sexo, etc. Al desconocer la importancia del componente sociocultural y, correlativamente, las manifestaciones concretas y reales de la actividad verbal, el método no tiene en cuenta las diferencias y variaciones en el uso de la lengua entre sociedades y grupos.

### **Proporción y tratamiento de la gramática:**

*Horizontes* es una serie de manuales que trabajan las destrezas a través de la práctica de las estructuras lingüísticas. El aprendizaje de la lengua se asemeja a la repetición de una serie de ejercicios cuyo fruto es la asimilación del contenido gramatical. El conocimiento explícito de las reglas y principios que rigen la combinación de las unidades de la lengua es el esqueleto sobre el cual se articulan las actividades. La organización del contenido gramatical es la que provee la estructura esencial para cursos y programas. Su tratamiento sigue un proceso de revelación que va de la regla a la lengua y se cree que todas las reglas de gramática son válidas para el aula de LE.

Cada lección se introduce con un texto elegido en función de las estructuras gramaticales que acumula. Tras unas actividades de exploración, de reconocimiento, explicaciones tradicionales atentas a la morfología y la sintaxis; ejercicios de transformación, sustitución y repetición que tienden a las teorías conductistas (Skinner, 1977), el alumno logra el dominio y la automatización. Esto significa que el punto de partida es la presentación y la comprensión de las reglas que explican las características de la lengua. Después de observar cómo funcionan dichas reglas por medio de ejemplos, los alumnos entran en la fase de práctica oral controlada de los nuevos aspectos gramaticales.

La opción didáctica para que los alumnos presten atención a lo formal es deductiva (Castañeda, 1997). Se les proporciona siempre una explicación de las formas, así como el funcionamiento de las reglas mediante ejemplos. La enseñanza requiere que los alumnos presten atención consciente a las formas presentadas a fin de que las capten y las comprendan. Posteriormente, llegan a la práctica oral, siguiendo con fidelidad los modelos lingüísticos trabajados. Este output puede ser un gran factor de adquisición, ya que obliga que el alumno preste atención a la gramática de las estructuras sintácticas que produce y que ponga a prueba sus hipótesis sobre el sistema de la lengua. Cabe recordar que la forma deductiva de enseñanza se corresponde y se adapta a la sociedad camerunesa culturalmente arraigada en un tipo de enseñanza cuyos conocimientos se transmiten íntegramente del profesor al alumno. La teoría se enseña por medio de clases expositivas para que el alumno no tarde mucho tiempo en comprender y la práctica se realiza a posteriori. Muchas veces, los alumnos memorizan información que olvidan pronto. Aprenden métodos de resolución de problemas impuestos por el libro, los cuales son poco transferibles a nuevas situaciones.

En efecto, la gramática parte solo del libro, no del alumno. Su enseñanza ocupa un puesto de honor en el aula. A este respecto, impone al alumno una actitud más pasiva porque no es él quien descubre las reglas que explican las características de la lengua. No puede hacer aflorar en el discurso de aula sus intuiciones sobre la organización y funcionamiento del sistema lingüístico sino que lo obtiene sin esfuerzo a partir del libro. En vez de acostumbrarle a analizar la lengua, formular hipótesis y experimentar con ella, el libro o el profesor proporcionan directamente los componentes gramaticales que el alumno tiene que sintetizar para hablar. El libro contiene cuadros de refuerzo gramatical dentro de cada lección donde las formas objeto de estudio son una vez más puestas de relieve en color para propiciar la percepción de las mismas. Al final del libro se incluye un resumen de todos los contenidos gramaticales que han sido trabajados, es decir, una sección que aborda los puntos gramaticales de las diferentes unidades. Se incluyen, asimismo, modelos de conjugación para todos los tiempos verbales, así como una lista de verbos y sus modelos de conjugación correspondientes.

En todo caso, se ha promovido el desarrollo del conocimiento declarativo de la lengua, subordinando las funciones a su consecución. El plan del conocimiento de la lengua da prioridad al conocimiento del código de la nueva lengua por parte del alumno y de cómo este conocimiento puede utilizarse a través de las cuatro destrezas clásicas.

### **Proporción y tratamiento del léxico:**

Cada fase de la secuencia didáctica incluye una forma de trabajar el léxico. En la fase de presentación y comprensión, los textos seleccionados promueven e impulsan el desarrollo de la competencia léxica, ya que la comprensión lectora o comprensión escrita se centra en el conocimiento de las unidades léxicas que conforman la lengua, en las dificultades de vocabulario, en el uso del glosario situado al final del manual para solucionarlas y en la memorización de una lista de expresiones seleccionadas y recogidas en un cuadro titulado «**De memoria**» (ver figura 7). Estos aspectos marcan las dos principales directrices de su didáctica: enseñanza explícita (almacén consciente) e implícita (asimilación natural a través del uso). En la fase de práctica de formación de hábitos lingüísticos, los ejercicios de sustitución sirven para reforzar el vocabulario. Al alumno se le presenta una frase en la que aparece la estructura que se desea practicar y a continuación una o varias palabras que deberán utilizar en sustitución de otras palabras de la oración presentada como modelo. En la fase de output, se propone incrementar el léxico, por una parte, a partir de la repetición de estructuras, es decir introducir el vocabulario asociado con esquemas estructurales, y por otra parte a través de intercambios lingüísticos en parejas y en grupos donde los alumnos deben incluir las palabras y expresiones aprendidas.

El inconveniente de esta práctica es que anula toda capacidad de resolver problemas de tipo comunicativo, ya que fracasan en la construcción del significado global del texto, es decir, en la formación de una representación coherente de lo que lee como un todo. Al revés, si hiciera uso de enunciados lexicalizados usados normalmente por nativos, daría al alumno la posibilidad de hablar de forma más fluida y natural para hacer efectivas sus intenciones comunicativas.

En cada manual, la principal estrategia para adquirir conocimiento receptivo del vocabulario es la presencia de listas bilingües palabras (ver figura 8) sin necesidad de inferir dichas palabras en contextos. La lengua vehicular se emplea como sistema de referencia en la adquisición de la LE, sirviéndose de la memorización como práctica de aprendizaje. En este sentido, basta con saber o conocer palabras, de manera que los aprendientes vayan fijando las palabras desconocidas en un aprendizaje arbitrario y memorístico, sin importar la necesidad de emplearlas con propiedad y adecuación a cada situación de interacción comunicativa. Resulta que estas listas arbitrarias de palabras, de corte tradicional, aparecen en los manuales más como de relleno que como verdadera planificación didáctica, ya que el aprendiente no se implica en su aprendizaje como protagonista sino como receptor pasivo.

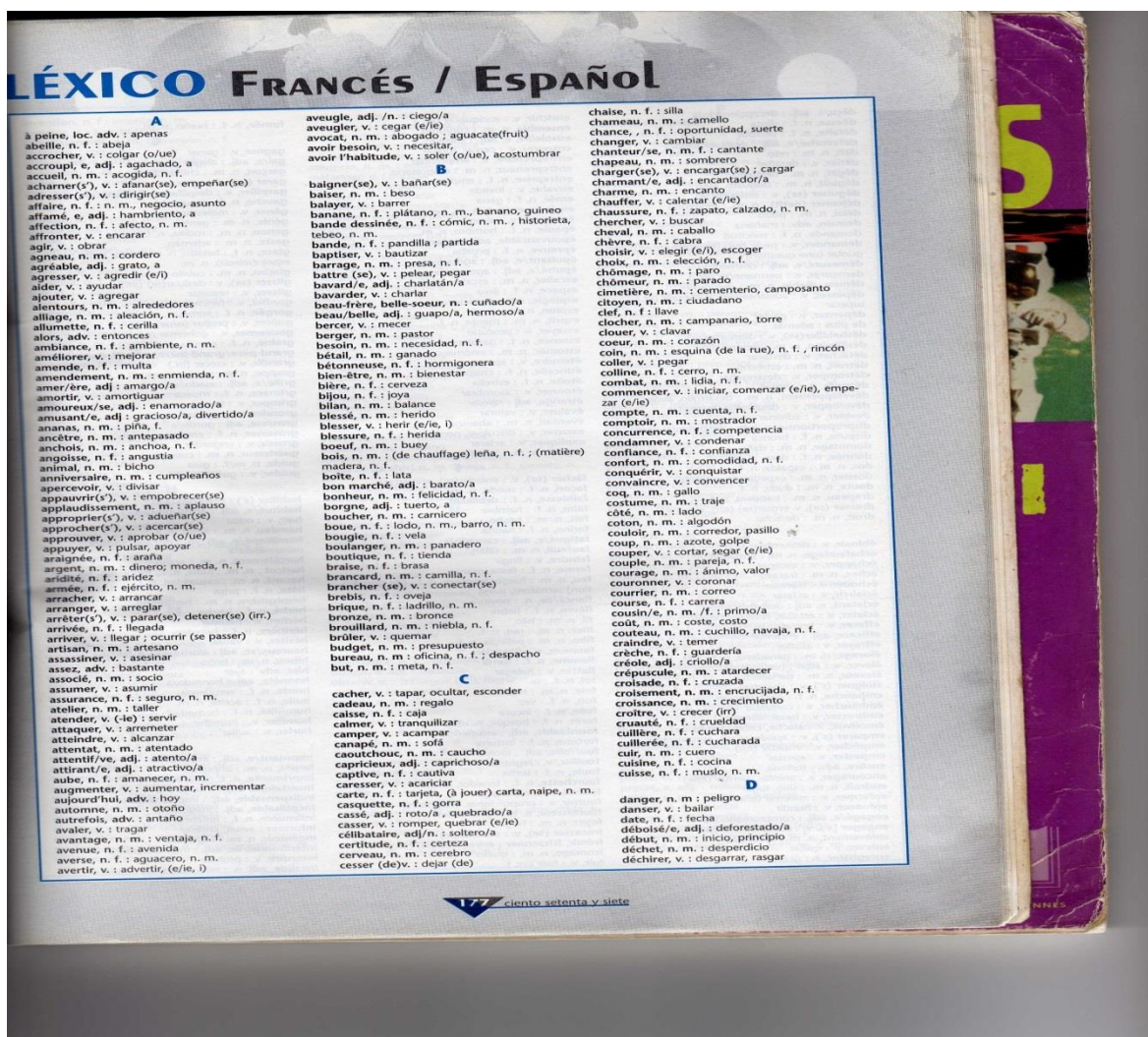


Figura 8: Listas bilingües de palabras para aprender el vocabulario en *Horizontes*.



## ✚ Tratamiento de la fonética y ortología:

El componente prosódico en general tiene un papel marginal en *Horizontes*. En el contexto camerunés, casi todos los profesores de español carecen de una adecuada formación fónica. Quizá por eso *Horizontes* no cuenta con una propuesta de integración de la pronunciación dentro de los contenidos que hay aprender para lograr los objetivos del programa. Pero recoge en la página 14 del manual de 4e las características articulatorias y acústicas. El memento gramatical (ver figura 8), que está al final de cada manual, presenta algunas transcripciones sobre la fonética.

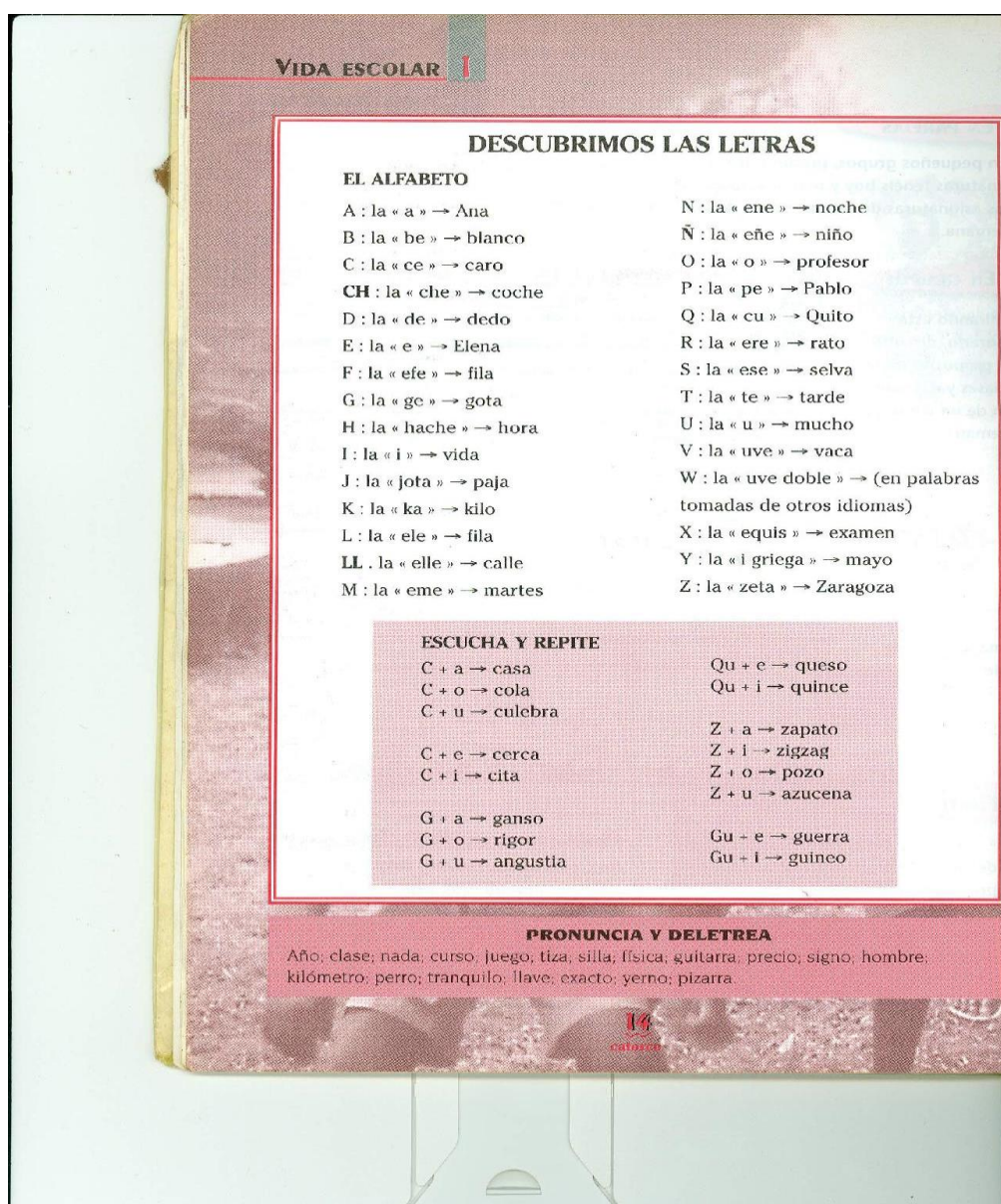


Figura 9: Aspecto del componente prosódico en *Horizontes*.

### Ejercitación formal:

Corresponde a la segunda y tercera de las tres fases convencionales de la enseñanza tradicional de idiomas que son: la presentación, la práctica y la producción. Se trata del entrenamiento respecto a los rasgos gramaticales y estructurales con las unidades lingüísticas, las cuales son consideradas como segmentos más pequeños y explicables en los que se ha dividido la lengua. El papel de los ejercicios estructurales consiste en desarrollar buenos hábitos lingüísticos en los alumnos. La idea no es analizar las categorías de significado funcional y comunicativo usadas en el discurso, sino que los alumnos memoricen y repitan estos componentes básicos presentados para formar rutinas lingüísticas correctas. Aprender la lengua en estas condiciones equivale, en primer lugar, a conocer los componentes del sistema y luego, aprender las reglas por las que se rigen, partiendo de lo básico hacia lo complejo para lograr el empleo correcto del código. La enseñanza de la lengua se identifica en este caso con la enseñanza de la gramática, es decir la transmisión de los contenidos prescritos por las ciencias del lenguaje a fin de desarrollar las habilidades para la producción de textos.

El procesamiento es sintético (Wilkins, 1976), así que divide la lengua-sistema en subsistemas o componentes básicos que el alumno va a practicar por separado. Se presentan estas unidades lingüísticas como una serie ordenada gradualmente, es decir según el orden creciente de dificultad. El alumno, al principio escucha y repite los modelos. Después se somete a los ejercicios de sustitución para llegar por último a los ejercicios de transformación, dentro de un marco que prescinde del contexto discursivo. Al fin y al cabo, el alumno tiene que sintetizar los elementos del sistema para realizar ejercicios de expresión oral en parejas o grupos cuya finalidad es la fijación de un punto gramatical concreto. En este caso, no se puede hablar de comunicación auténtica en el seno de las actividades grupales, ya que el verdadero objetivo de estos turnos conversacionales es la práctica de unos modelos lingüísticos o de sonidos particulares, en vez de mantener un contacto social como sucede en una interacción común fuera del centro de aprendizaje.

Se trata de actividades de prácticas controladas en una lengua disfrazada. El objetivo es que una determinada forma aparezca en gran cantidad en el dialogo. De allí la abundancia de instrucciones del tipo:

«Habla de... utilizando (*la forma*)...» (ver figura 7)

Interesa más observar la relación entre los distintos constituyentes de las oraciones producidas por interlocutores en detrimento del contexto en que se enuncian los mensajes y con qué finalidad. Por tanto, el interés no es la lengua en uso sino un estudio puramente gramatical con la recuperación de los significados explícitos que apenas serán reconocibles y asumibles por un hablante de la comunidad de habla meta. Esta perspectiva no es aceptada por el MCER (2002:9), que argumenta sobre la necesidad de contextualizar las prácticas de la lengua:

Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido.

A fuerza de recurrir sistemáticamente a las mismas frases que han repetido en clase sin interesar un estudio de la lengua ligado a su uso en un contexto determinado, los alumnos pueden tener dificultades importantes en el momento de enfrentarse a conversaciones espontáneas o situaciones de heterogeneidad de usos lingüísticos, donde no les queda más procedimiento que la improvisación. La programación parte de la asimilación de aspectos formales para llegar luego a su angostado alcance funcional. Es decir, practicar las formas ligadas a su valor funcional más habitual. Por ejemplo, enseñar las formas del imperativo y asociar su uso a los mandatos y prohibiciones. No considera las condiciones de producción y recepción que establecen la relación entre las formas que se practican y sus significados sociales. Por ejemplo, cómo una estructura interrogativa puede servir para dar un mandato o hacer una sugerencia. Esto significa que la enseñanza de los aspectos formales constituye un fin en sí misma, en vez de preparar a los alumnos a usar la LE en distintos ámbitos, con interlocutores distintos y con diversos fines. Antes de llegar a los intercambios orales, no ha merecido la pena que previamente los alumnos adquieran el dominio de los recursos para mantener activa la comunicación y para resolver malentendidos. En otros términos, han faltado muchas tareas capacitadoras importantes y susceptibles de afinar la sensibilidad de los alumnos hacia las diferencias de variedad o de registro y la capacidad de compensar las lagunas que pueden limitar sus intercambios

dialogales. Una estructura lingüística puede ser preferente en un contexto determinado y no en otro según sea la intención o el destinatario.

Resulta que la ejercitación formal, fase de aplicación de lo aprendido o de desenlace de las actividades de manipulación de estructuras, es donde las intenciones del manual aparecen claramente. En el caso de *Horizontes*, se trata de analizar la lengua no desde la perspectiva del uso que de ella se hace sino desde la perspectiva de su estructura formal. Se limita a destacar los elementos lingüísticos que se proponen para el uso correcto y preciso del nuevo código, valiéndose de la aplicación forzada de los mismos, sin haber explicitado a los alumnos algunas características socioculturales y en qué escena psicosocial se moverán para utilizar el idioma con propiedad. Así, ninguna fase anterior a la ejercitación hace alusión al aprendizaje razonado de las propiedades de uso. Por ejemplo, poner en marcha un procedimiento de interpretación adecuado del sentido de los enunciados entre interlocutores con ayuda de los conocimientos que tienen de la situación comunicativa. Si no se atiende a estas pautas discursivas, el buen conocimiento y manejo de la gramática puede transformarse en una desviación con respecto a la norma pragmática (Reyes, 1995).

### **Equilibrio de las destrezas:**

El método aboga por la combinación en la clase de LE de las cuatro destrezas clásicas. Por ejemplo, en las actividades de comprensión de la lectura, luego, primero se escucha el texto, luego se lee y a continuación se contesta a unas preguntas. Los alumnos ya están integrando la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita. Los comentarios, aclaraciones e interpretaciones del profesor constituyen la mediación oral. El desarrollo de las destrezas productivas se hace de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos o mediante conversaciones guiadas entre alumnos.

De acuerdo con los objetivos fijados por el ministerio tutelar, se hace más hincapié en la expresión oral. Sin embargo, en clase, las expresiones que los alumnos se intercambian en



grupos, aunque ponen de manifiesto la dimensión relacional y afectiva del aprendizaje, no representan modelos de interacción oral. Son actos lingüísticos que evidencian el conocimiento estructural del alumno. El uso interaccional de la lengua equivale a poner el acento en los usos orales espontáneos de la lengua a imitación de lo que ocurre en la vida real y dando prioridad a la comunicación, es decir, en qué usos lingüísticos enseñar en el aula. En el presente caso, las actividades de práctica oral se orientan más bien hacia el perfeccionamiento de unos aspectos formales precisos y delimitados por la secuencia didáctica. Por consiguiente, no son auténticas interacciones sino prácticas orales de consolidación formal, más orientadas hacia la corrección que hacia el significado.

### **Inclusión de materiales auténticos y su relevancia:**

Van Lier (1991) establece tres tipos de autenticidades:

- la autenticidad de origen: el documento no ha sido falsificado;
- la autenticidad de propósito: el documento y su uso son adecuados al fin perseguido;
- la autenticidad existencial: el documento, su contenido y su uso se perciben como relevantes por parte de los aprendientes, etc.

La autenticidad de origen se refleja en los textos sacados de publicaciones literarias y en las tiras cómicas. No han sufrido adaptación o manipulaciones en interés de la simplificación didáctica. Sin embargo, no ofrecen enunciados lingüísticos que realmente se usan en la sociedad cuya lengua se aprende. Los demás textos y diálogos sin nombres de autores son artificiosos pero llevan a efecto la autenticidad de propósito. Se amoldan bien a la programación estructural a la que se construyó el curso completo. Fueron redactados especialmente para la docencia, más precisamente para presentar datos lingüísticos. Por ello, carecen de atributos discursivos propios de los textos auténticos y, por tanto, se alejan del interés por acercar los modos de hablar cotidianos al aula de LE.

Por lo general, el material peca de falta de autenticidad tanto para las necesidades comunicativas del alumno como para su experiencia vital. Su potencial comunicativo es muy pobre para que los alumnos se acerquen a la lengua cotidiana de los nativos. Son

contenidos poco relevantes y distan mucho del reflejo de las convenciones y reglas sociales vinculadas a los usos lingüísticos de la cultura meta.

### **Integración de cuestiones socio-culturales:**

En general, los manuales incluyen referentes culturales tales como: los conocimientos generales sobre los países hispanos con sus diferentes ámbitos: personal, público, profesional, educativo; las condiciones de vida y la gestión de lo cotidiano en esos países; la conciencia de la propia identidad africana del grupo meta; etc. Todos estos aspectos socioculturales son de carácter meramente descriptivo, es decir, se trata del conocimiento de hechos, conceptos e ideas. No ofrecen ningún marco donde situar los diferentes elementos que intervienen en el proceso de uso lingüístico, o sea, las necesidades comunicativas de los alumnos en los encuentros interculturales. No se percibe con nitidez las pautas que orientan sobre cómo analizar y comprender las relaciones que existen entre lengua, cultura y sociedad.

Las actividades de los manuales no facilitan instrumentos de análisis de la interacción verbal cotidiana integrando elementos socioculturales y lingüísticos adecuados para desarrollar las capacidades discursivas de los alumnos. El único criterio para la evaluación de las actividades de lengua oral es la presencia de una determinada forma en el texto que debe reproducir el alumno. No contempla la influencia que todos los factores derivados de las diversas situaciones de uso tienen en una lengua. Esta solo se percibe como un sistema abstracto, separado de la sociedad y también del aprendiente visto como hablante-oyente ideal dentro de una comunidad homogénea libre de factores ajenos (Liceras y Díaz, 2000). En pocas palabras, son manuales que quitan importancia a la interrelación entre los factores lingüísticos y los sociales y presentan la lengua como el resultado de la unión entre la competencia lingüística y la actuación.<sup>34</sup> Por ese motivo, el alumno que aprende el español mediante *Horizontes* es un sujeto que difícilmente actuará en una cultura diferente

---

<sup>34</sup> Lo que CHOMSKY (1971) llama “actuación” es la manifestación de la competencia lingüística, es decir el hecho de exteriorizar los mecanismos necesarios para expresarse en cada acto lingüístico.

o con otros usuarios de la lengua meta, ni desarrollará estrategias de aprendizaje que le den el control de este proceso, porque no ha aprendido a utilizar la lengua en su dimensión social. La lengua objeto de enseñanza no se aborda en los manuales desde una perspectiva funcional y contextual sino desde una concepción ideal y formal, que descuida la enseñanza de los usos, costumbres y contextos que regulan su empleo como práctica social.

Camerún es un contexto de lengua extranjera en sentido estricto. Los alumnos no tienen oportunidades de producción en la lengua meta fuera de clase. El manual es la única oportunidad de contacto del alumno con los patrones socioculturales que gobiernan los actos comunicativos en la lengua meta. Por tanto, los modelos lingüísticos que rigen la interacción en la cultura meta deben estar presentes para ser enseñados y aprendidos. De esta manera, el alumnado evitará que puedan llevar a conflictos los errores pragmáticos.

En el proceso de adquisición de las habilidades socio-culturales con *Horizontes*, los conocimientos del alumno se limitan al nivel monocultural.<sup>35</sup> Observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de la suya propia. La consecuencia que se puede pronosticar con este enfoque es la reproducción en la lengua meta de las expectativas de comportamiento y de fórmulas propias de su L1, las cuales, evidentemente, carecerán de significado en la lengua meta. Es lo que Escandell (1996) llama «interferencia pragmática»; o sea, la incapacidad del hablante para relacionarse y comunicarse de manera efectiva con interlocutores que no comparten la misma cultura porque, habiendo estudiado la lengua como sistema que excluye los factores socioculturales, aplica en la lengua meta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en su L1. De esta manera, llevamos adelante un razonamiento similar a la tesis de Iglesias (1999: 17), quien sostiene que:

---

<sup>35</sup> MEYER, M. (1991) distingue tres fases en el desarrollo de la competencia intercultural: *Nivel monocultural* (el alumno lo interpreta todo bajo el punto de vista de su propia cultura) ; *Nivel intercultural* (el alumno compara, establece semejanzas y diferencias entre su cultura y la cultura meta, desarrolla su espíritu crítico para superar los estereotipos); *Nivel transcultural* (el alumno se coloca por encima de ambas culturas y actúa de mediador, con un componente afectivo, de empatía y de tolerancia )

El objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiz ante distintas lenguas y distintas culturas, cultivando la curiosidad y la empatía hacia esos otros modos de ver y de entender el mundo.

### *3.1.2.3. COMENTARIO.*

Los prólogo de los manuales proclaman la adhesión del método a una corriente didáctica tradicional enriquecida por las recientes aportaciones en la enseñanza-aprendizaje de la LE. Por lo cual han diseñado tareas de tipo estructural para las clases en las que, al mismo tiempo que prestan una especial importancia al conocimiento del sistema lingüístico, aclaran también el alcance funcional habitual de los aspectos formales. A pesar de las buenas intenciones que anuncian sus presentaciones, los manuales no han puesto al alumno en el centro de la atención en su dimensión psicológica y emocional guiándole a aprender a aprender. Se planificaron tareas interactivas donde los alumnos gozan de un margen de flexibilidad muy restringido, ya que tienen que seguir las pautas formales marcadas por cada actividad. No pueden utilizar otras competencias, además de la lingüística ni unas estrategias que les permitan llevar a cabo los procesos comunicativos necesarios. Sus prácticas orales son controladas, lo que reduce la creatividad y la aportación personal.

La variedad de situaciones comunicativas determinadas socialmente es una parte que se ha evitado para privilegiar el conocimiento de determinadas reglas de encadenamiento de estructuras sintácticas. Con todos estos conocimientos declarativos sobre las relaciones que se establecen entre las palabras que usa, el alumno podrá producir y entender el sentido literal una gran cantidad de oraciones gramaticalmente posibles, pero no tendrá muchas posibilidades de ser comunicativamente competente en una situación real mediante el uso eficaz de la lengua. Los manuales ofrecen pocos recursos prácticos para que el alumno sepa cómo funciona el lenguaje realmente, es decir, qué aspecto formal usar, en qué contexto y con quién. De este modo, solo permiten que el alumno alcance la competencia académica necesaria para resolver ejercicios, pero no la habilidad comunicativa interpersonal en la vida real salvo que al mismo tiempo se establezcan contactos directos con la sociedad española.

En definitiva, conviene, en primer lugar, que un manual de ELE busque la comunicación real en el aula para destinatarios que no tienen oportunidad de usarla en situaciones auténticas. En segundo lugar, que dote al alumno con unos conocimientos socioculturales y lingüísticos adecuados relativos al uso de la lengua meta en contexto, para que, tanto su comprensión como su producción sean siempre apropiadas; es decir que estén en consonancia con las convenciones sociales y culturales que rigen un intercambio comunicativo concreto. Hymes (1972: 278) insistió en que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían improductivas. En tercer lugar, se debe destacar la mediación del profesor como factor que influye en el desarrollo de la capacidad de aprender del alumno, impulsando su responsabilidad y autonomía en tanto que agente activo del proceso de aprendizaje, y no solo en la transmisión de los conocimientos.

### 3.1.3. DESCRIPCIÓN Y ESTRUCTURA DE LA SERIE *DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL*.

#### 3.1.3.1. *DISEÑO Y ESTRUCTURA DE LOS MANUALES*.

##### **Datos bibliográficos:**

**Títulos:** *Didáctica del Español I, Didáctica del Español II, Didáctica del Español III, Didáctica del Español IV, Didáctica del Español V*. Madrid: UNED

 **Autores:** VV.AA

##### **Objetivos generales:**

En el primer ciclo, el objetivo es fomentar un educto perfectamente aceptable desde el punto de vista morfosintáctico y fonético. Para conseguirlo, será imprescindible la atención sistemática a los aspectos estructurales de la lengua y el trabajo de manipulación gradual de estas unidades lingüísticas, a partir de cuya interiorización los alumnos realizarán luego actividades de práctica oral y escrita. El texto escrito, la reflexión gramatical y el vocabulario son presentados de manera gradual. Así, se trabajan las destrezas a través de la práctica de las estructuras lingüísticas. Los objetivos de enseñanza se fijan en términos de capacidad para actividades lingüísticas de producción, independientemente de la valoración social que estas reciben. Es una capacidad que abarca un dominio de la

pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, es decir, se basa en lo formalmente correcto, pero disgregado de lo socialmente adecuado. Con esto, la progresión estructural de lo sencillo a lo más complejo se transforma en relación a la compleja actividad de aprender a utilizar una LE. En el segundo ciclo, el objetivo es presentar y enseñar los valores culturales asociados al mundo hispánico. Lo cultural se limita a un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las producciones literarias y las características turísticas de los países hispanófonos. No se aborda la competencia cultural como una parte indisociable de la competencia comunicativa (Guillén, 2004) para que esté más relacionada con la lengua.

### **Metodología:**

Los manuales responden a un enfoque más estructural que funcional de la enseñanza de las lenguas. Dirige su interés hacia el conocimiento formal de la lengua y de sus reglas y, por tanto, hacia la precisión lingüística. La enseñanza se basa en descripciones lingüísticas estructurales que se presentan ordenadamente a los alumnos. Pero procura ligar las formas trabajadas a sus valores funcionales más usuales para que los alumnos realicen diversas acciones lingüísticas con sus actos locutivos. Los mecanismos conducentes a la capacidad de empleo de la lengua consisten en la práctica de las estructuras lingüísticas, fonológicas y de campos léxicos, las cuales han servido de base para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos del programa. Se le propone al alumno que efectúe sucesivos análisis que le permitan el dominio de las diversas formas como punto de partida de un proceso al cabo del cual volverá a reunir todas estas formas en actividades de uso para expresar verbalmente ese conocimiento.

La serie presenta la lengua mediante patrones sintácticos muy estructurados, acompañados de explicaciones gramaticales. Se emplean unas baterías de estructuras emparejadas con determinadas funciones. A tal efecto se lleva a cabo, en los niveles básicos, un análisis de la lengua aplicando ejercicios de frases sueltas con huecos o ejercicios de transformación o *drills* (Johnson, 1980) puestos al servicio de las destrezas productivas. De este modo, establece una relación directa entre las formas lingüísticas de

las expresiones y los contenidos que comunican. Por ejemplo, con una interrogativa, solo se estaría solicitando información. Las destrezas aplicadas al uso de la lengua, a la transmisión efectiva y adecuada del mensaje no se ponen de relieve. A este respecto, privilegia las destrezas aplicadas al sistema de la lengua, sin poner un acento particular en la adecuada interpretación del sentido de los mensajes, la cual se consigue a partir de los conocimientos sólidos sobre el contexto en que se desarrolla la comunicación. Tanto el contexto como la cinésica y otras acciones que apoyen el significado de los enunciados no tienen mucha importancia. Es por eso que trata muy superficialmente el dominio de las múltiples funciones sociales de la lengua y la exploración de las intenciones comunicativas de los hablantes.

#### **Nivel de español del público al que se dirige:**

La serie *Didáctica del Español* no se amolda a unas escalas reconocidas en las que se pueda describir los sucesivos grados de dominio que alcanza el usuario en el aprendizaje del idioma. Conviene recordar que la enseñanza de lenguas extranjeras en Camerún no es objeto de una enseñanza libre sino que se incorpora dentro del ámbito de la educación regular y, por tanto, no puede ser entendida como un fin en sí misma. Se integra con otras disciplinas curriculares. Los exámenes para ubicar a un alumno en un curso o nivel determinado buscan convergencias e interdependencias de todas las asignaturas del curso.

#### **Organización en niveles:**

El programa no se ciñe al MCER ni al PCIC para aclarar los niveles reconocidos de dominio de la lengua que se pueden alcanzar. El principal criterio para establecer un nivel depende del grado en que el alumno domine, en términos de corrección y precisión algunos subsistemas lingüísticos tales como la pronunciación, el vocabulario, la morfología y los rasgos estructurales de las oraciones. Así pues, la organización en niveles se llevará a cabo según la secuenciación de los contenidos, desde lo simple, para principiantes, hasta lo

complejo para el nivel superior. En total, estructura los contenidos lingüísticos en cinco niveles (I, II, III, IV y V). El cambio de nivel dependerá de la precisión formal del alumno en sus producciones como consecuencia deseable del trabajo de enseñanza. De este modo, fija sus objetivos en términos de conducta observable, que queda descrita como un determinado nivel de conocimiento y utilización de las cuatro destrezas de comprensión auditiva, comprensión lectora expresión oral y expresión escrita.

### **Destinatarios:**

Las personas que se encuentran en proceso de aprendizaje del LE son adolescentes en proceso de descubrimiento de la lengua meta en la enseñanza secundaria de Camerún cuyas edades oscilan entre los 12 y los 18 años. Es la etapa en la que el individuo, de acuerdo con el psicólogo evolutivo Jean Piaget (1966), empieza a razonar de manera más abstracta. Pueden también ser alumnos de otro país con culturas y lenguas distintas del español. Se pueden también considerar como alumnos con alta velocidad de aprendizaje por dos razones: primero porque se beneficiarán de las abundantes semejanzas entre el francés, su lengua vehicular de comunicación, y la LM para comprender y expresarse. En segundo lugar, son alumnos que ya poseen un cierto conocimiento del mundo y una determinada competencia comunicativa en una o varias lenguas locales, además del francés y el inglés que son las dos lenguas oficiales. De esta manera, los destinatarios generan, desde edades muy tempranas, varias estrategias para comunicarse entre sí mediante lenguas distintas. Este aprendizaje precoz de estrategias comunicativas comporta una excelente habilidad para el aprendizaje y dominio de lenguas diversas.

En general, se trata de un alumnado no nativo de una lengua que, además de desarrollar una competencia lingüística por medio de las formas que se emplean en la lengua meta, necesita también desarrollar una competencia cultural. Lo puede conseguir ejercitando un complejo conjunto de conocimientos fuera de la gramática, los cuales dan cuenta del papel fundamental de las normas sociales y culturales, ya que entran en contacto dos sistemas culturales distintos: el de la L1 y el de la lengua meta. No olvidemos que, al igual que el



sistema gramatical, el sistema cultural de la lengua meta tiene sus propias reglas y fórmulas, las cuales inducirán a errores de tipo pragmático si fallan.

### **Áreas temáticas relevantes o no para el grupo-meta:**

Se han podido seleccionar temas insistiendo sobre aquellos que tienen mayor frecuencia para el grupo-meta. Es una temática que se refiere al mundo real del aprendiente porque se relaciona con su vida cotidiana. Aspectos como la identificación personal, los tipos de vivienda, la salud y los estados físicos, la educación escolar, las compras, el tiempo libre, entretenimientos etc., tienen que ver con las relaciones sociales formales e informales que el individuo establece en su entorno. Responden a unos hábitos de comportamiento propios de cada sociedad, con reglas que varían de un país a otro.

### **Estructuración de los contenidos:**

La propuesta se basa en diálogos, narraciones estructuradas y ejercicios repetitivos para reforzar las formas específicas del idioma y se concreta en la articulación del programa en torno a una serie de temas. Las tareas se basan esencialmente en el conocimiento de los signos, reglas y estructuras de la LE valiéndose de diversos contextos situacionales para presentarlos. Son en realidad un conjunto de actividades capacitadoras de conocimiento teórico de las estructuras gramaticales. Dichas actividades, que consideran el conocimiento de la estructura como algo esencial para poder hablar la lengua meta sirven de pasos previos y necesarios para que los alumnos puedan ejecutar la tarea de codificar y descodificar mensajes. Las tareas facilitan esta práctica lingüística en el alumno haciéndole que hable y enseñándole vocabulario y gramática. Por tanto, da prioridad al sistema lingüístico y en los rasgos fonológicos, léxicos y gramaticales de la lengua desmenuzados en elementos manejables dentro de una visión de la lengua más ideal que contextual, más formal que funcional. La disposición de los contenidos en un proceso de desarrollo temporal es siempre jerárquica y se presentan de forma aditiva, es decir, paso a paso, de

manera gradual. No se pasa al siguiente estado sin haber cerrado previamente el anterior. De este modo resultará difícil que el contenido sea recurrente y que pueda trabajarse mediante el retorno a pasos anteriores del camino para su refinamiento.

**Tarea 1 Planes para viajar**

**Actividad 3**

En tu cuaderno. *Completa las terminaciones que faltan a las raíces de los siguientes verbos para formar el futuro imperfecto y el condicional:*

	FUTUROS IMPERFECTOS		CONDICIONALES	
Yo	hablar _____	pedir _____	leer _____	ver _____
Tú	hablar _____	pedir _____	leer _____	ver _____
Él/ella/usted	hablar _____	pedir _____	leer _____	ver _____
Nosotros/as	hablar _____	pedir _____	leer _____	ver _____
Vosotros/as	hablar _____	pedir _____	leer _____	ver _____
Ellos/ellas/ustedes	hablar _____	pedir _____	leer _____	ver _____

**Actividad 4**

Escucha la grabación. Juan y Andrés, que son dos amigos de Burgos. Hablan de planes de vacaciones:

**Juan:** En verano, me iré de vacaciones.  
**Andrés:** ¿Adónde viajarás?  
**Juan:** Me gustaría conocer La India. Es un país maravilloso.  
**Andrés:** Sí, pero está muy lejos y el viaje será carísimo, ¿no?  
**Juan:** Ya lo sé, tengo que ahorrar. Iré este verano o el siguiente, pero iré. Me encantaría visitar el Taj Majal, en la ciudad de Agra; el fuerte de la ciudad de Gwalior; el templo de Ranakpur y el de Mahabalipuram... y muchos otros monumentos. Y vería sus hermosos paisajes en plena naturaleza. Observaría la forma de vida de sus gentes, sus costumbres...  
**Andrés:** ¡Es impresionante! Yo, este año, me conformaré con un viaje a la playa con Juan, en Alicante. Aunque también saldré algunos fines de semana. Por ejemplo este sábado viajaré a Madrid para ver una exposición en el Museo del Prado. Al fin de semana que viene iré a esquiar a Andorra.

Página 36  
 treinta y seis

Unidad 2: ¿Adónde vamos de vacación?



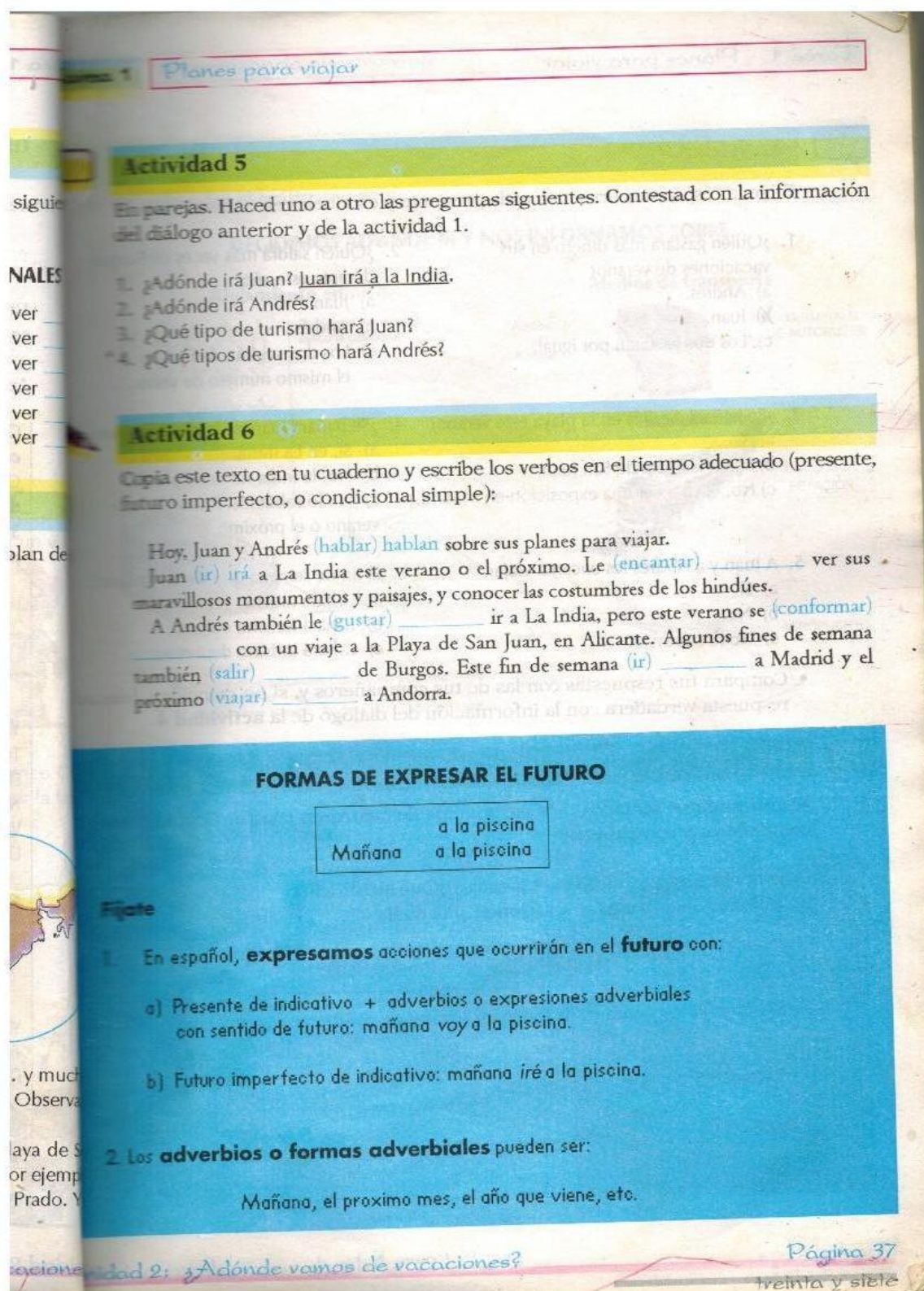


Figura 10: Organización de una lección en *Didáctica del Español II*.

Desde el punto de vista práctico, muy unido a la actividad docente en el aula, los manuales de la serie *Didáctica del Español* conllevan tareas como iniciativas para el aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, el hecho de expresar en términos formales lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y el aprendizaje, es decir el conocimiento y el dominio del sistema lingüístico como fuerza motriz de su programación, le aleja del enfoque de aprendizaje mediante tareas cuya fundamentación y descripción detallada realizaron por ejemplo Candlin (1990), Zanón (1999) o Estaire (2010) entre otros.

En efecto, mientras que estos autores se centran en la comunicación real del significado y dan prioridad al uso intencional – no formal - de la lengua objeto de estudio, a la adecuada interpretación del sentido de los mensajes y al aprender la LE usándola; los diseñadores de *Didáctica del español* presentan ante el alumno un contenido sistematizado y de tipo generativo, es decir regentado por reglas que pueden originar un número infinito de unidades máximas del análisis sintáctico. Facilitan el conocimiento y las capacidades lingüísticas de creación y organización de textos orales y escritos que debe alcanzar el alumno, pero no insisten en el conocimiento de las convenciones sociales que gobiernan estas capacidades lingüísticas. No prestan atención a la manera como una tarea puede facilitar el aprendizaje de las reglas y convenciones de la comunicación. Por tanto, se ha hecho un uso abusivo de los términos «tarea» y «tarea final» para referirse a las unidades básicas en que se organiza los manuales, sin tener muy claro lo que esto supone dentro de lo que Breen (1996,1997) llama «Paradigmas<sup>36</sup> contemporáneos en el diseño de programas de lenguas ».

Para que hablemos de enfoque por tareas, las unidades que componen el programa de aprendizaje de lengua no deben basarse en estructuras sintácticas sino en actividades de uso de la lengua dentro de un enfoque analítico y procesos descendentes. De esta manera, cada alumno aplicará las estrategias de comunicación pertinentes en cada fase del desarrollo de su intervención. En otros términos, el trabajo de aprendizaje mediante tareas

---

<sup>36</sup> El artículo de Breen (1996) define la noción de paradigma como el conjunto de ideas, pruebas y formas de hacer que caracterizan a una comunidad de especialistas que comparte teorías, investigaciones y prácticas.

permite que el alumno aprenda la lengua en el ejercicio de su uso, lo que también permitirá que descubra las unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua, formule hipótesis sobre su funcionamiento y extraiga las reglas lingüísticas que siguen. De un modo opuesto, la serie *Didáctica del Español* parte de una serie de unidades lingüísticas en las que previamente se ha descompuesto la lengua. Tiene prioridad el análisis lingüístico centrado en el producto que cada alumno ha de llegar a conseguir. Se propone como modelo de un paradigma que es antitético de los más contemporáneos.

En resumen, la serie *Didáctica del Español* se basa en los contenidos necesarios para la habilidad expresiva. Describe las competencias y aptitudes necesarias en términos de hablar y escribir con gran corrección lingüística, mientras que el enfoque por tareas se basa en los procesos de comunicación para el uso que conduce al aprendizaje. Presenta un tipo de programa por esencia apriorístico, pues su contenido se ha decidido antes de la enseñanza y equipara el uso de la lengua al uso y conocimiento de destrezas. Propone que las destrezas se apliquen según una secuencia que va de las receptivas a las productivas. Asimismo, en virtud de la clasificación de Wilkins (1976), es un programa de tipo sintético, puesto que en él se promueve un recorrido de la lengua a las actividades. Es decir, los alumnos aprenden primero las diversas formas lingüísticas, desde los fonemas hasta las palabras pasando por las sílabas (ver Anexo 6), para poder luego hacer una síntesis de todas ellas en la producción de discursos dialogales.

#### **Organización de cada unidad didáctica:**

Cada unidad didáctica se compone de una secuencia de lecciones completas. En cualquier lección podemos señalar tres etapas principales. La primera es la presentación y consiste en la audición de un texto grabado que sirve de modelo de pronunciación y de entonación; luego, la lectura del texto con explicaciones y ejemplos centrados en presentar la morfología y el uso de una o varias formas gramaticales. El alumno tiene que procesar la información lingüística mediante la observación de fenómenos lingüísticos concretos y reflexionar sobre las reglas gramaticales de la lengua. Quiere esto decir que una lección comienza habitualmente con la audición y lectura de un texto elaborado por los autores del

manual. Su finalidad consiste en ejemplificar el uso - en situaciones de la vida real pero reflejadas con menor fidelidad - de las distintas unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección. Cabe señalar que el aspecto conversacional de estos textos existe en la intención de los autores del manual. Pero una observación atenta de sus características formales pone de relieve no solo el carácter artificial de tales textos, sino otras muchas carencias; desde la ausencia de rasgos de la oralidad hasta la inadecuación a un contexto de uso, pasando por la transgresión de toda regla conversacional.

El caudal lingüístico que adquiera el alumno le permitirá realizar satisfactoriamente las actividades que le esperan en la fase posterior. La práctica o producción constituye la tercera etapa de la serie. Los alumnos son llamados a practicar los componentes del sistema en las distintas destrezas lingüísticas. El objetivo de estas actividades posibilitadoras, en los niveles iniciales, es la atención a las formas; el alumno debe centrar su atención en los elementos léxicos, morfológicos, léxicos, fónicos u ortográficos dentro de una variada tipología de ejercicios. Por ejemplo, los de huecos, de transformación, de elección múltiple, de ordenar, de relacionar, de responder a preguntas, verdadero o falso, etc. El objetivo es que el alumno practique sus habilidades de expresión oral o escrita de forma libre. Por ello, incluyen una tipología, como responder a preguntas, narraciones, encuestas, juegos de rol, debates, resolución de problemas, juego teatral, elaboración de informes, etc.

La forma más habitual de organizar las actividades de aprendizaje en el aula es el trabajo en parejas o en grupos reducidos para que los alumnos sean los protagonistas de sus discursos dialogales y que la responsabilidad de aprender recaiga en ellos, escatimando con ello el tradicional protagonismo del profesor. Estas actividades de capacitación pueden favorecer el desarrollo de la motivación porque presentan situaciones tomadas de la vida real. Sin embargo, no desarrollan la capacidad de comunicación en su globalidad. Se trabajan estructuras, funciones lingüísticas y destrezas expresivas, pero no se hace hincapié en los factores que intervienen en la comunicación tales como las características de los interlocutores, las situaciones sociales para usar distintos registros, las estrategias



para compensar los fallos de la comunicación, etc. Además, no se ha previsto la realización de actividades de prelectura o de preaudición para proporcionar algún conocimiento del mundo de la comunidad meta. Por tanto resultará difícil que el alumno comprenda acertadamente dichos textos.

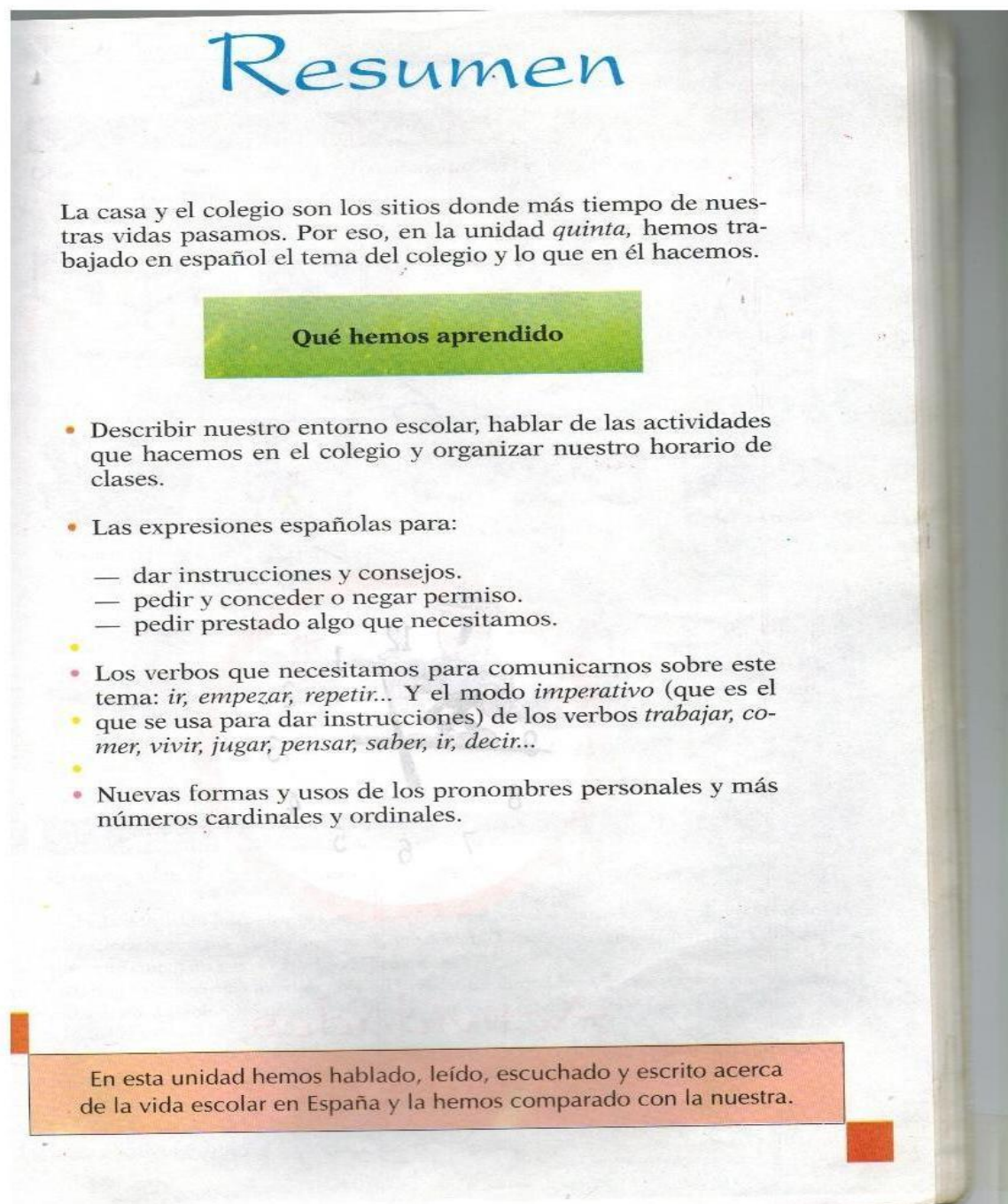


Figura 11: Control del estadio de aprendizaje a lo largo del proceso.

Al final de cada unidad hay una evaluación global cuyo objetivo sería establecer el nivel de adaptación del alumno en cada actividad de aprendizaje. Ofrece al alumno la oportunidad de expresar sus opiniones sobre su grado de aprovechamiento de los contenidos del programa y comprobar su dominio de los conocimientos y destrezas que se habían fijado como objetivos que alcanzar. Son puntos de referencia claros para que cada alumno sepa dónde está en cada momento en su aprendizaje (ver Figura 12). No obstante, el entrenamiento en el uso de varias técnicas y estrategias de aprendizaje y las metacognitivas no ha sido efectivo. Todas estas reflexiones guiadas giran alrededor del empleo correcto del nuevo código. No sirven para guiar al alumno a tomar conciencia de las estrategias<sup>37</sup> que pueden orientar su aprendizaje en la dirección de sus necesidades, así como mejorarlo y rentabilizarlo.

#### **Componentes del método:**

*Didáctica* aparece como resultado de la necesidad de poseer un buen dominio oral y auditivo de una lengua española. Así, además del libro del alumno y el del profesor, se compone de casetes de audición para que no se pierda información relativa a determinados recursos prosódicos empleados en la comunicación. Por ejemplo el ritmo, las pausas, la entonación, la intensidad y el timbre de voz. Hay que educar el oído, pues tan pronto como sabemos escuchar otra lengua, el aprendizaje se hace más factible. Las destrezas lingüísticas de comprensión tienen prioridad en el «nivel de Acceso». El alumno no aprende a hablar y a escribir una lengua directamente sino a través de su comprensión oral o escrita.

---

<sup>37</sup> En el apartado 4.4., el MCER destaca el papel decisivo que desempeñan las estrategias en el proceso de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras. Describe las actividades y estrategias de expresión, de comprensión, de interacción y de mediación.



✚ **Presentación y grafismo:**

**Tarea 1** *Samé y Rosa son vecinas*

**C) Preguntamos por el nombre:**

Me llamo Sebastián García. ¿Cómo se llama usted?

¿Cómo te llamas? Se llama Roberto Marín.

¿Cómo se llama él? Se llama Ramón Suárez.

¿Cómo se llama ella? Su nombre es Sonia.

¿Cómo os llamáis? Pilar, Antonio y Eduardo.

¿Cómo se llaman ellas? Isabel y Yolanda.

Fíjate en los diálogos: preguntar el nombre sirve para presentarse o también para saber cómo se llama otra persona que no está presente.


En grupos de cuatro, representad las situaciones de los dibujos.

¿CÓMO TE LLAMAS (TÚ)?		
¿CÓMO SE LLAMA (ÉL/ELLA/USTED)?		
(Yo)	me llamo	} Belén
(Él/ella)	se llama	
¿CÓMO OS LLAMÁIS (VOSOTROS/VOSOTRAS)?		
¿CÓMO SE LLAMAN (ELLOS/ELLAS/USTED)?		
(Nosotros/nosotras)	nos llamamos	Ana y C
(Ellos/ellas)	se llaman	Elvira y


*Página 28*


*Unidad 2: Samé estudia en Es*

Tarea final **Jugamos con palabras**


 **Actividad 1**

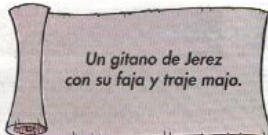
Lee las palabras siguientes. Ordénalas por orden alfabético en tu cuaderno.

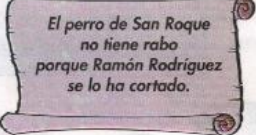



 **Actividad 2**

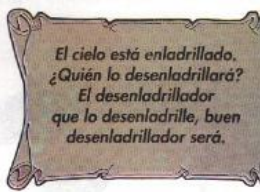
Lee en voz alta los siguientes trabalenguas:


  
*Cuando digo digo,  
no digo digo,  
sino que digo Diego.*

  
*Un gitano de Jerez  
con su faja y traje majo.*


  
*El perro de San Roque  
no tiene rabo  
porque Ramón Rodríguez  
se lo ha cortado.*


  
*Tres tristes tigres  
comieron  
trigo en un trigal.*

  
*El cielo está enladrillado.  
¿Quién lo desenladrillará?  
El desenladrillador  
que lo desenladrille, buen  
desenladrillador será.*

 **Actividad 3**

Ahora escúchalos de la cinta.

 **Actividad 4**

 **Juego de «La Reina»**

Formar grupos de cinco alumnos. Designar una Reina (la que manda). La Reina de elegir una sílaba que empieza las palabras, dentro del banco de palabras. Los miembros del grupo tienen que dar rápidamente las palabras que empiezan con la sílaba elegida por la Reina; si no, la Reina cuenta hasta 4 y elimina el grupo. Se puede cambiar de sílaba cuando se han enumerado todas las palabras de la sílaba anterior.

Página 22 Unidad 1: Empezamos nuestro curso de español

Figura 12: Ilustraciones en *Didáctica del Español I*

En los manuales de nivel inicial aparecen dibujos y viñetas de rara y escasa calidad. Su aspecto caricaturesco confirma la concepción de la lengua como una realidad en abstracto. En cuanto a su pertinencia, son recursos poco adecuados para la edad de los usuarios. En el segundo ciclo, las fotografías, dibujos, mapas e iconos potencian el carácter pedagógico de los textos de apoyo y ofrecen información sobre aquello que se presenta. Por lo demás, el libro aporta, junto con los enunciados de las actividades, dibujos simbólicos para que el alumno sepa reconocer qué es lo que se le pide en cada actividad.

### 3.1.3.2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.

#### **Presencia o ausencia de la L1:**

En la enseñanza tradicional de idiomas se ha considerado que la L1 es la principal fuente de errores y que era importante no hacer referencia a ella ni utilizarla como medio de instrucción. Desde esta óptica, la serie *Didáctica del español* es monolingüe, es decir un método didáctico que rechaza tajantemente el uso de la L1. Se pretende conseguir un dominio de la LE sin que el alumno tenga que recurrir a otra lengua. Desde esta perspectiva, la enseñanza-aprendizaje limita su propósito en lograr el dominio de una lengua cuyo modelo es el hablante nativo ideal.<sup>38</sup> Por tanto, no contribuye al desarrollo y a la promoción de una educación plurilingüe, la cual quiere que la competencia comunicativa del aprendiente se nutra no solo de las experiencias y conocimientos lingüísticos de su L1, sino también de las de otras segundas lenguas. El uso de una lengua más amplía el repertorio lingüístico al que puede recurrir el alumno en función de sus necesidades y posibilidades expresivas. Cabe recordar que la proscripción de la L1 en el aula puede provocar situaciones de ansiedad, sobre todo cuando el alumno no entiende un aspecto de la actividad que realiza y no sabe cómo pedir aclaraciones a sus dudas en la lengua meta. Esa postura extremista revela que se trata de un currículo cerrado en el que

---

<sup>38</sup> Según Noam CHOMSKY (1971), La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante-oyente ideal de una comunidad lingüística completamente homogénea, es decir separada de la influencia que los factores derivados de las distintas situaciones de uso tienen en la lengua. No considera las condiciones extralingüísticas que determinan la índole de un acto lingüístico.



los alumnos no asumen un papel central y, por tanto, no han participado en las decisiones relativas a qué lengua emplear en clase.

### **Contextualización de la lengua:**


Los elementos léxicos y gramaticales aparecen contextualizados en frases dentro de unas situaciones gráficamente ilustradas, pero son contextos artificiales y se construyen sobre la base de ejercicios de repetición mecánica. La audición de un texto modelo da principio a cada lección y sirve para contextualizar las estructuras que se introducen. Pero cuando se usa el reproductor de audio, los alumnos no disponen del contexto visual (dibujos o fotos) que ilustren la situación y ayuden a entenderla. Así que no se ha podido ampliar el espectro de la enseñanza de la lengua más allá de la producción de enunciados gramaticales. En los niveles básicos, los textos fabricados con diálogos, situaciones y personajes ficticios, en los manuales, no son capaces de realizar el potencial de significado de la lengua para crear contextos alternativos de realidad. No son instancias de uso de la lengua sino que se limitan a poner de manifiesto el sistema. Por consiguiente, los alumnos no se verán en la necesidad de entrar en el nivel de uso de la lengua. Lo que se les da son textos con fines de exposición de la lengua, y sin implicación alguna de tipo discursivo. Por esta razón, los personajes de los diálogos artificiales de los textos no suelen intercambiar enunciados sino que se dedican a emitir patrones oracionales, idealizando la lengua y reduciéndola a rutina.

### **Inclusión de habilidades propias de los destinatarios a los que va dirigido:**

Los manuales promueven muy poco la realización de actividades y tareas que fomenten la interacción en clase. La mayoría de las actividades está destinada únicamente a la práctica de unas destrezas lingüísticas para la comprensión y producción de textos orales y escritos. Al ser partícipe de este tipo de enseñanza, el alumno no podrá comunicar significados que vayan más allá de sus recursos lingüísticos, ni ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en su proceso de interacción oral y escrita. El contenido se ha fijado de antemano. Los autores son quienes han decidido sobre el qué y el cómo. Los alumnos se

convierten en repetidores de los modelos suministrados. Aun así, las actividades de práctica libre en las que los alumnos participan en grupos constituyen una valiosa aportación, ya que posibilitan la creación de textos auténticos e intercambios espontáneos. La posibilidad de incrementar, mediante la enseñanza, las habilidades y capacidades del aprendiente se manifiesta de distintas formas. Por ejemplo dan relevancia a una serie de aspectos como crear un sentimiento de pertenencia a un grupo.

En efecto, la promoción del aprendizaje en cooperación, mediante la organización del trabajo en parejas y en pequeños grupos, para que los alumnos realicen conjuntamente una misma tarea, les ayuda a ejercitar sus destrezas sociales, aunque se exponen a muestras de lengua imperfectas. Esto hace que los alumnos sean verdaderos protagonistas de la interacción y que vayan desarrollando su margen de autonomía. Sin embargo, los manuales no varían mucho la forma de presentar las secuencias didácticas para poder usar, en algún momento, actividades que respondan a las preferencias y capacidades de todos. No se incluyen actividades para varias inteligencias para que los alumnos tengan más oportunidades de trabajar de la manera que sea más cómoda y eficaz para cada uno. Al variar las opciones, no solo se da a cada uno la posibilidad de abrirse y de conocer y desarrollar otras maneras de aprender, sino también se reduce la monotonía y el aburrimiento, motivando de este modo a los alumnos.

 **Presencia de actividades que eliciten conocimientos de los estudiantes y que permitan la personalización:**

Los manuales contienen una serie de actividades de práctica oral o escrita, orientadas hacia la consolidación de unos conocimientos estructurales de descripción lingüística, trabajadas en las tareas preparatorias anteriores. En los niveles básicos, se permite el paso a esta práctica cuando el alumno ya ha alcanzado un nivel aceptable de corrección y precisión. En estas actividades, el alumno solo responde a los estímulos proporcionados por el libro y toma muy pocas iniciativas en tanto que miembro de una comunidad, dotado de ciertos roles sociales. A los alumnos se les van exponiendo a unas oraciones y, a continuación, a unos estímulos lingüísticos a los que se espera que respondan oralmente,

con rapidez y de un modo cada vez más automático, es decir, sin necesidad de pensar en las reglas gramaticales. Su rol se reduce a codificar y descodificar mensajes basándose en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras de una lengua. El tema y los contenidos dependen más del manual que de los propios alumnos. Estos participan en actividades de uso porque el profesor los urge o porque desean obtener una buena calificación. Ninguna actividad del manual se refiere al conocimiento de las condiciones o al modo de uso apropiado de la lengua conforme a varios fines. El método mantiene la opinión conductista de que el aprendizaje de la lengua extranjera consiste en la formación de una serie de hábitos lingüísticos mediante imitaciones fieles de modelos correctos.

### **Integración de modelos de lengua:**

Van Lier (1991) considera los materiales auténticos como muestras de la lengua real emitidas para la comunicación entre hablantes nativos y que no han sido producidos especialmente para la enseñanza de la lengua. Por tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto. En ocasiones, los manuales dan a entender algún interés por acercar el mundo real al aula de LE. Sin embargo, se nota una estructuración muy perfeccionista de la lengua presentada. Los libros presentan un tipo de lenguaje artificial, diseñado con el único propósito de facilitar el acceso a la lengua meta al alumno. Los manuales para el nivel de usuario básico contienen diálogos estructurados. Estos se componen de frases completas, cuidadosamente gramaticales y elaboradas según criterio de frecuencia estructural (ver figura 11). Ahora bien, a muchos nativos les resulta difícil en realidad transmitir información en turnos de palabra tan largos. Al contrario, las conversaciones de los hablantes nativos están llenas de lapsos y elipsis y se centran más en el contenido que en la forma del mensaje. Es un hecho que contrasta con los refinados componentes lingüísticos de los manuales. Scott (1981) sostiene que:

A los diálogos estructurales les falta propósito comunicativo y no es posible identificar qué operaciones comunicativas puede activar el aprendiente como resultado de la práctica. El

resultado de una práctica puramente estructural es la capacidad para generar una serie de formas lingüísticas, pero no la capacidad para usar las formas de manera apropiada.<sup>39</sup>

Con ello, se puede inferir que los autores de los manuales no están muy interesados en la relación que existe entre la lengua que se enseña en el aula y la que utilizará el alumno en los intercambios comunicativos significativos en los que pueda participar en su vida real, ni por la relación de los hablantes y el entorno que afectan lo que los hablantes quieren hacer por medio del lenguaje. Por ello, los manuales no contienen fragmentos orales o escritos obtenidos directamente de alguna experiencia comunicativa. La falta de autenticidad de la lengua y de la interacción que se produce en las actividades de uso no favorece el desarrollo de la competencia comunicativa y la motivación por el aprendizaje de la lengua meta. En este sentido Swan (1985) reconoce que:

Lo que importa es que los estudiantes se expongan a muestras de lengua apropiadas y que se les proporcionen actividades relevantes y motivadoras para ayudarlos a aprender.<sup>40</sup>

#### **Presencia/ausencia de modelos de lengua que recojan diferentes variedades de lengua:**

El estudio y aprendizaje del español se aborda acercándose a la lengua con relación a una norma estándar, es decir, con omisión del conocimiento del mundo compartido por la cultura meta. Las propiedades generales y abstractas constituyen el objeto de estudio de la lengua. No se ha ampliado el espectro de la enseñanza de la lengua más allá de la competencia organizativa<sup>41</sup> para contemplar el componente sociolingüístico, el cual sirve de incentivo para interesarse por la lengua condicionada por factores contextuales (Moreno

---

<sup>39</sup> Citado por Swan (1985). Traducción de Marcos Cánovas en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/swan04\\_i.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan04_i.htm)  
[Consultado el 28 de marzo de 2014]

<sup>40</sup> Traducción de Marcos Cánovas en:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/swan07\\_i.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/swan07_i.htm)  
[Consultado el 28 de marzo de 2014]

<sup>41</sup> La competencia organizativa, según Bachman (1990), incluye las estructuras formales de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, englobando su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos.

Fernández, 1998); es decir sus variaciones según el tipo de comunicación en que están implicados los interlocutores.

Con el planteamiento de este método, el aula no se reconoce como un espacio social que posibilite una comunicación real del alumno con otros hablantes de la LE. Tampoco la clase de lengua es considerada como un acontecimiento comunicativo que contempla el momento y el lugar particular en el que tiene lugar la comunicación. La forma en que los manuales presentan la lengua es siempre uniforme. El uso de la lengua en el aula solo permite establecer si el alumno ha emitido una oración siguiendo unas determinadas reglas formales, independientemente de la situación en la que se utiliza, su aceptabilidad en la comunidad meta o la interrelación entre los factores lingüísticos y los sociales de producción.

El enfoque está centrado en el concepto chomskiano de la lengua como sistema abstracto, ideal e indiferenciado, donde el conocimiento de la estructura es lo esencial para hablar la lengua. Se olvida de que la intención comunicativa del hablante, así como el deseo de adecuarse al contexto discursivo imponen la variación lingüística. Así, en el salón de clase, la lengua objeto de aprendizaje se utiliza, por una parte, para observar rasgos y fenómenos pertenecientes de esa lengua. Por otra parte, para implantar y mantener relaciones personales entre alumnos mediante intercambios de acciones y reacciones verbales en un español estereotipado. El comportamiento lingüístico que se exhibe no refleja una comunidad de habla en particular. Los contenidos relacionados con las variedades del español de América y su contraste con el peninsular están también ausentes.

Las comprensiones auditivas por medio de grabaciones que el método utiliza podrían ser un medio excelente para exponer a los alumnos a variantes del español. Pero, solo descansan en la variante peninsular, abordando así el estudio y aprendizaje de una lengua como una realidad monótona. Conviene recordar que cuanto más variado sea el manejo que el alumno tenga del uso lingüístico en la LE, más posibilidades tendrá para comportarse adecuada y eficazmente en situaciones comunicativas diversas. Además de



dominar un estándar, los alumnos deben conocer la complejidad de los fenómenos del español hablado, la aceptación social de las distintas variantes y los contextos en los que son adecuadas. En definitiva, privan al alumno de encaminarse en el buen uso y en la correcta comprensión de la LE, recurriendo al uso de estructuras morfosintácticas particulares de la lengua derivadas de las características privativas del contexto de comunicación.

### ✚ Proporción y tratamiento de la gramática:

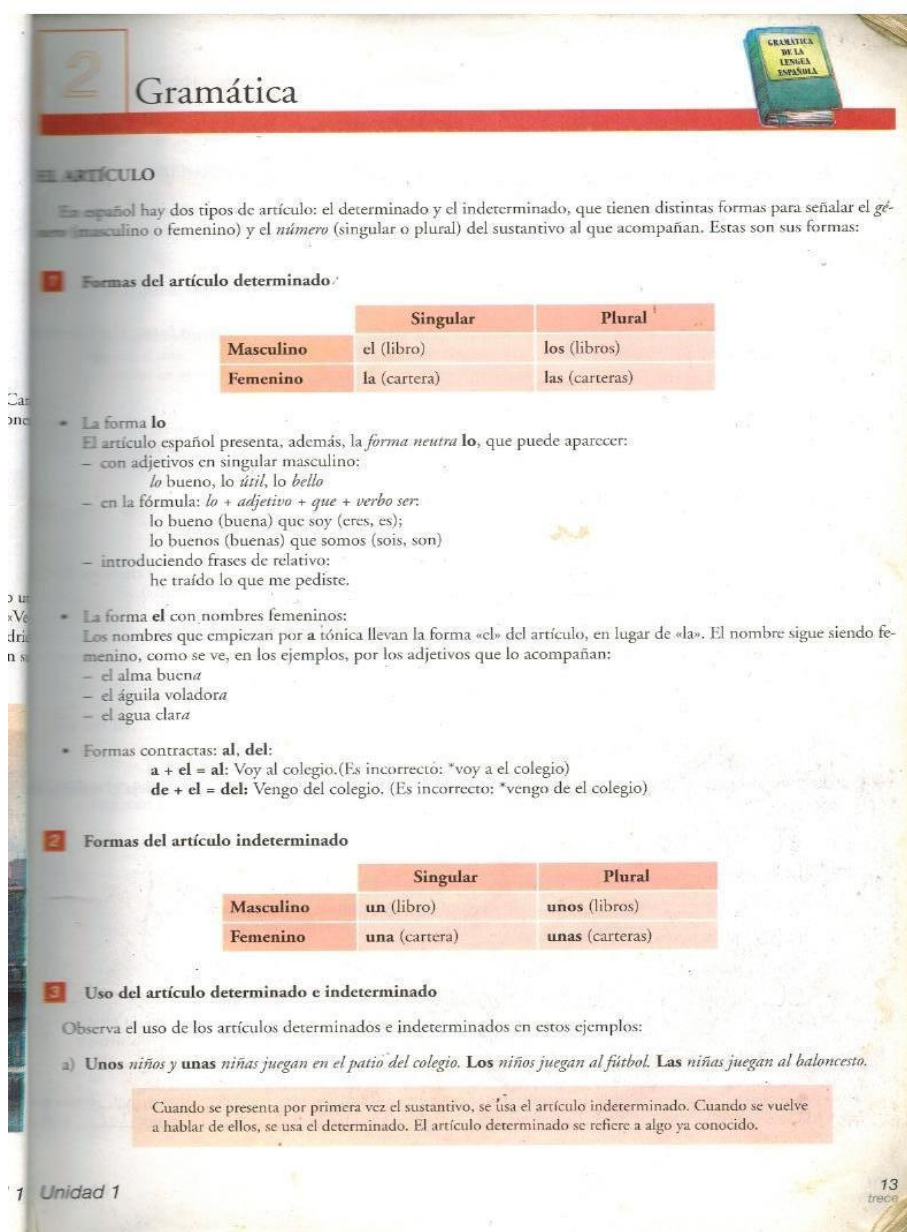


Figura 13: Tratamiento de la gramática en *Didáctica del Español*

Se nota en los manuales cierta graduación estructural de los contenidos lingüísticos objeto de estudio. Los autores ya habían realizado la selección de los puntos gramaticales y las reglas del sistema necesaria para que los alumnos codifiquen mensajes, comprendan y emitan juicios sobre su gramaticalidad. Las estructuras sintácticas, fonológicas y los campos léxicos constituyen el eje organizador y sirven de base sobre la que establecer, no solo la selección de los contenidos funcionales, sino también, la secuenciación y la gradación del programa. De este modo, el programa se presenta como una ordenación sucesiva de unidades formales y construcciones gramaticales, en compañía de una lista asociada de elementos de vocabulario. La selección de aquellos aspectos formales depende de si son apropiados al nivel de los alumnos para los que se concibe el programa. Razón por la cual la secuencia del programa se lleva a cabo desde lo simple hasta lo complejo.

Las unidades de aprendizaje se agrupan por su afinidad formal (artículos, pronombres, frases afirmativas, adjetivos demostrativos, etc.) y su enseñanza se basa en la descripción detallada del conjunto de reglas y estructuras morfosintácticas prescritas como correctas. El interés de cada unidad didáctica está dirigido hacia algún aspecto particular de estructura gramatical. La presentación de la lengua se hace de diferentes formas: en textos que empaquetan las estructuras, en paradigmas, en reglas explícitas recogidas en cuadros y, también, por medio de enunciados análogos para promover el aprendizaje inductivo, siempre yendo de la lengua a las actividades de uso. La principal intención es lograr la precisión en las producciones de los alumnos.

El nivel de decisión que necesita controlar el alumno a la hora de usar una determinada forma u otra, es el propio de la oración. Ningún alumno puede saber si las formas que produce son las adecuadas porque no nacen de las propias situaciones de comunicación. Por tanto, no tienen en cuenta las decisiones que puede tomar el alumno sobre qué decir, cuándo hablar o qué expresión lingüística utilizar (Hymes, 1984). Se prefiere ofrecer un listado de diferentes casos de aparición de un fenómeno gramatical. Se trata de trabajar las formas lingüísticas de la lengua y, para demostrar el grado de dominio de este nuevo código, basta con formular frases gramaticalmente correctas. Después de todo, el tratamiento de la gramática sigue una gradación de signos y estructuras sistematizables.

Atendiendo al nivel de dificultad que cada tipo de ejercicio estructural plantea a los alumnos, se suele comenzar por la escucha para que el alumno ejercite su capacidad perceptiva centrandó su atención en un elemento de la cadena fónica escogido por la dificultad fonemática. Seguidamente, se promueve la repetición mecánica de unos modelos, para pasar después a los ejercicios estructurales, que no son otra cosa que supresores de errores en el uso de las cuatro destrezas.

### **Proporción y tratamiento del léxico:**

El léxico es presentado de manera gradual; es decir, desde un conocimiento parcial del significante y del significado hasta el conocimiento y conducta lingüísticos, esto es, el uso que el alumno hace de la lengua. El uso se halla determinado únicamente por la competencia lingüística del hablante, sin que intervengan también las convenciones sociales y otros factores de índole cultural y emocional. El léxico aparece contextualizado en los textos objeto de comprensión lectora y a veces se ilustra con apoyos gráficos. la actividad de la lectura se inicia con un proceso de comprensión por las palabras del texto. Esta actividad implica saber pronunciar una palabra, descubrir el significado que tiene como unidad gramatical, conocer la morfología de las unidades lingüísticas más pequeñas de un texto, etc. para después ir accediendo a unidades más grandes, como frases, oraciones, párrafos, hasta llegar a interpretar todo el texto. La comprensión del mensaje global del texto se considera como la reunión de los valores semánticos contenidos en cada párrafo. Todo el vocabulario está envuelto en la selección y representación graduada de las estructuras de la lengua. Las unidades léxicas son en su mayoría clases de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) que los alumnos deben ser capaces de reconocer al oírlos o al verlos escritos; pronunciar, escribir correctamente; saber cómo funciona gramaticalmente; conocer el significado denotado o conocer sus relaciones sintagmáticas. Sin embargo, se relega la competencia sociolingüística en esa didáctica del léxico. Ninguno de sus componentes refleja el conocimiento de las reglas socioculturales de uso de las unidades lingüísticas que se aprenden, ni la adecuación de las formas al contexto discursivo y, menos aún, la capacidad de interpretar los enunciados por su significado social o interpretar el lenguaje figurado (Blas Arroyo, 2005). Es un

planteamiento estructuralista en el que el léxico es solo un componente gramatical de la lengua, al margen de las aportaciones de paradigmas procesuales que facilitan la creatividad y la producción en interacción.

**3 Léxico**

**APRENDAMOS Y APRENDEMOS CON LAS PALABRAS**

A lo largo de este libro vamos a aprender algo más sobre el léxico, sobre las palabras del español. Veremos cómo se forman las palabras del español y aprenderemos el origen de muchos términos que hoy empleamos.

1 Lee el siguiente texto y fíjate en las palabras que aparecen marcadas en **negrita**:

*A muchos **latinoamericanos**, cuando llegan a España, les encanta el nombre de un vino que se vende en algunas tabernas: el **quitapenas**. A otros, sin embargo, les gusta sentarse en los bares donde sirven el té con **hierbabuena**, pero también los hay que prefieren tomarse un **aguardiente**. En fin, en cualquier caso un buen **pasatiempo** es el de compartir un rato agradable con los amigos.*

En este texto, las palabras marcadas son **palabras compuestas**; palabras que se forman en español a partir de otras palabras que ya existen en nuestro idioma.

2 Fíjate cómo se forma **latinoamericano** y piensa cómo se forman las demás.

<b>Latinoamericano</b> .....	latino + americano
<b>Quitapenas</b> .....	quitar +
<b>Hierbabuena</b> .....	+
<b>Aguardiente</b> .....	+
<b>Pasatiempo</b> .....	+

En estas palabras compuestas se unen directamente palabras que proceden de diferentes categorías gramaticales. Unas son sustantivos, otras verbos, otras adjetivos, otras adverbios y otras preposiciones. Por ejemplo, la palabra **trotamundos** está formada por un verbo (**trotar**) y un sustantivo (**mundo**).

3 Aquí te presentamos algunos ejemplos de las posibles combinaciones, ¿puedes decirnos a qué categoría gramatical pertenecen cada una de las palabras que forman el compuesto?

<b>Telaraña</b> .....	tela (sustantivo) + araña (sustantivo)
<b>Pelirrojo</b>	
<b>Agridulce</b>	
<b>Girasol</b>	
<b>Mandamás</b>	
<b>Sinvergüenza</b>	

4 Ahora tú, lee el siguiente texto y trata de localizar las palabras compuestas, después anótalas en tu cuaderno, indica a partir de qué palabras se componen y a qué categoría gramatical pertenecen cada una de ellas.

*Me he quedado boquiabierto con el regalo de mi amigo hispanohablante. Hoy al mediodía me ha traído de atamar un cascanueces. Yo sé que ha sido un presente bienintencionado, pero resulta que a mí no me gustan las nueces. La próxima vez haré más hincapié en las cosas que me gustan y así evitaré estos problemas.*

Unidad 1 15 quince

Figura 14: Tratamiento del léxico en *Didáctica del Español*

Los autores de los manuales ya habían vaticinado cuáles son las unidades léxicas que el alumno va a necesitar en cada nivel. Esta selección subjetiva del vocabulario se ha basado únicamente en la fantasía e intuición de los autores, sin ceder el paso a la autonomía del aprendiente mediante su participación en la identificación de sus propias necesidades de aprendizaje o la definición de sus objetivos. Tratan de enseñar, tanto las unidades léxicas más útiles y rentables; es decir, las que el alumno va a usar con más frecuencia y que deberán incorporarse a su competencia organizativa, como el dominio de todos los mecanismos de cohesión textual. Dentro de las actividades típicas para usar y revisar el léxico, encontramos las que se basan, por ejemplo, en rellenar huecos utilizando diferentes categorías gramaticales; una tipología variada de juegos, como pueden ser las frases desordenadas, las adivinanzas, los crucigramas, las sopas de letras, completar frases o textos con un léxico determinado. Ningún aspecto de los manuales dedica parte de sus actividades al trabajo con el diccionario. La estrategia metodológica en que se han basado los manuales intenta que el alumno descubra, practique y generalice.

#### **Tratamiento de la fonética y ortología:**

La corrección fonética es prioritaria en este método. Al principio de cada lección, los alumnos escuchan e imitan la pronunciación de la grabación con los propósitos de sensibilizar su oído al sistema fónico de la lengua meta, automatizar su percepción auditiva instantánea y afianzar su producción fónica precisa. De este modo, el alumno se sentirá más motivado para practicar la LE una vez que alcanza una buena pronunciación y es consciente de ello.

El enfoque didáctico adoptado consiste en dividir la lengua en componentes pequeños que se pueden practicar por separado partiendo de lo elemental o lo más básico (ver anexo 6) a lo complejo, es decir, desde cada uno de los sonidos simples del lenguaje, pasando por los morfemas hasta las oraciones. Así es como la primera lección de *Didáctica del Español I* empieza por trabajar el nivel fónico que estudia los fonemas y los sonidos, así como los rasgos suprasegmentales (Poch, 1999) que son el acento y la entonación. El fonema,



elemento constituyente más importante, permite diferenciar palabras: cerros, berros, perros... El siguiente nivel lingüístico es el nivel morfológico, donde se atiende a la formación de las palabras. El alumno se percata de la existencia de lexemas y morfemas. En los lexemas se encuentra el significado léxico; mientras que los morfemas añaden rasgos gramaticales o sirven para formar nuevas palabras. Una palabra como “*gatos*” está formada por un lexema *gat-*, al que se le han añadido las marcas flexivas: *o* es morfema flexivo masculino y *s* es el morfema flexivo que indica plural. Se enseñan tres clases de morfemas flexivos: 1) de género y número en el sustantivo, 2) de género, número y grado en el adjetivo 3) de persona, número, aspecto, modo y voz en el verbo. Este troceo en niveles lingüísticos abraza la concepción de la lengua como sistema o como un puzle en el que todas las piezas aparecen perfectamente delineadas y ensambladas, y cuyos orígenes se remontan a Saussure (1967). No desligan pronunciación de corrección fonética y se basan en actividades del tipo “escucha y repite”, es decir, en la audición y la imitación de una norma lingüística estándar panhispánica, que asegure una total disponibilidad para cualquier hablante-oyente en cualquier situación comunicativa.

En suma, los contenidos se centran en la identificación y producción de los sonidos vocálicos, combinaciones de vocales, sonidos consonánticos y grupos consonánticos. A los alumnos del nivel básico se les enseña primero lo intrincado de las vocales, sustantivos y pronombres y es tarea del alumnado sintetizar estas unidades aprendidas para lograr producir así oraciones. Se supone que el aprendizaje de un idioma combina el dominio de los elementos o bloques de construcción del lenguaje y el aprendizaje de las reglas por las que estos elementos se juntan: de fonema a morfema a la palabra, de la frase a la oración sin ninguna relación con los contenidos sociolingüísticos, los cuáles deben precisar la entonación más adecuada, las pausas que conviene hacer, etc., de acuerdo con quién sea el interlocutor.

#### **Ejercitación formal:**

Ocupa la segunda posición dentro de la secuencia didáctica después de las actividades de presentación del input. Puede confundirse con la práctica de las estructuras lingüísticas. La

meta que se le atribuye en este caso es fomentar el aprendizaje mediante la manipulación de unidades lingüísticas en sus distintos niveles de descripción. La lección quiere destacar unas estructuras lingüísticas y hacer que el alumno las interiorice a base de prácticas repetitivas. Estos ejercicios, meramente formales, están al servicio del empleo correcto del código y pretenden perfeccionar los nuevos aspectos gramaticales. Así, las estructuras que se practican por medio de actividades de repetición mecánica atienden al grado de complejidad lingüística y al grado de corrección esperado. Con este final, se mezclan los juegos de rol y las técnicas de búsqueda de ideas con prácticas de modelos lingüísticos.

El ejercicio consta de dos articulaciones: en la primera, de recepción, el profesor presenta un modelo lingüístico, generalmente una frase en la que aparece la estructura que se está practicando en ese momento. En la segunda, de producción, los alumnos repiten el modelo de un modo mecanicista, sin pensar en las reglas y prescindiendo del contexto discursivo. Se caracterizan por no inclinarse a lo espontáneo y natural en el acto de práctica oral, sino en la consolidación de lo previamente planificado y practicado. El recorrido que realiza el alumno consiste en aprender primero las diversas formas lingüísticas y poder hacer recapitulaciones ulteriores de todas ellas en las dos destrezas de expresión.

### **Equilibrio de las destrezas:**

Los manuales tienden a presentarlas de forma integrada. Las destrezas lingüísticas aparecen engarzadas en las secuencias didácticas que consideran las cuatro actividades básicas de lectura, escritura, comprensión oral y expresión oral. Combinando entre sí dichas actividades es posible obtener otras dos: la interacción y la mediación. De esta manera, la actividad de escuchar, leer y explicar un texto, a continuación contestar a unas preguntas y pedir aclaraciones, ya sea oralmente o por escrito, combina en la clase de LE las cuatro destrezas lingüísticas de comprensión, expresión, interacción y mediación. Con este final, una primera fase en la secuenciación que sigue el alumno en el desarrollo de su competencia lingüística permite que escuche la cinta grabada o la lectura modelo del profesor, pero aún no habla. Las primeras destrezas que se practican son las receptivas. El

aprendiente absorbe el lenguaje sin producir ningún mensaje oral o escrito. Durante esta fase, graba en su mente la impronta del lenguaje y responde físicamente para mostrar la comprensión. En una etapa posterior, empieza a leer y poco después, a escribir. Ulteriormente empieza a hablar. Las capacidades necesarias se describen en términos de corrección lingüística en el uso de esas cuatro destrezas. Esto supone que las destrezas receptivas (auditiva y lectora) sirven o redundan en las productivas. Según este enfoque, el programa identifica el uso de la lengua con el uso de destrezas y propone que estas se trabajen con arreglo a una secuencia que va de las receptivas a las productivas. Dentro de las productivas, los alumnos simulan un conjunto de realidades en las que se encontrarán fuera del aula. Sin embargo, no aprenden a desenvolverse lingüísticamente en ellas de forma adecuada. Las producciones son puramente automáticas, basadas en la aplicación de las reglas gramaticales, sin ayudar a conocer o a explotar los elementos que potencien el aprendizaje.

#### **Inclusión de materiales auténticos y su relevancia:**

En las grabaciones se oyen voces auténticas. en contraste a esto, no se percibe con toda nitidez la fidelidad del lenguaje usado en los textos que incluye el manual y los modelos de uso externos de algún grupo social que comparte una misma variedad de lengua. Los diálogos no son siempre naturales sino artificiosos, puesto que les faltan rasgos discursivos de los textos auténticos. Los textos de los manuales fueron redactados especialmente para la docencia, es decir producidos con una explícita intención didáctica, para presentar datos lingüísticos, conocer un conjunto de asignaciones fonéticas y semántica, sin muchas relaciones con los patrones de uso de una comunidad de habla real. Dicho sea con otras palabras, los textos propicios a una explotación que el manual presenta de los ámbitos, bien sociales, como anuncios o correspondencias personales o, bien literarios, no son fieles a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula, es decir, a las convenciones y reglas sociales vinculadas a los usos lingüísticos. En consecuencia, se revela difícil que el aprendizaje de la LE esté acorde con el contexto en el que se utiliza, ya que el uso real de la lengua queda sometido al conocimiento gramatical y léxico, resultando un lenguaje poco natural.



### Integración de cuestiones socio-culturales:

Los manuales del primer y del segundo nivel presentan unos clichés culturales con patrones fijos, es decir rutinas y usos convencionales de la lengua como los saludos, las despedidas, las felicitaciones o las disculpas que el alumno debe conocer y que, si se trabajan con acierto, pueden generar conocimientos, habilidades, actitudes o consciencia interculturales, resultado del conocimiento, percepción y comprensión de las similitudes y diferencias distintivas entre la cultura de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio. De la misma manera, permiten que el alumno tome una posición intermedia entre su cultura y la extranjera. Una repercusión práctica de esta cuestión es el tratamiento de la cortesía, p. ej., el empleo de «tú» o de «usted» con la forma verbal correspondiente que, conformemente a los marcos de conocimiento propios del alumno, es una manera distinta de categorizar y expresar la experiencia. A medida que sube el nivel, los manuales ahondan en las formas de vivir y concebir la propia vida que tienen las sociedades ibéricas e iberoamericanas. Es lo que el PCIC denomina «referentes culturales» para aludir a un inventario que incluye los conocimientos geográficos, políticos, económicos y religiosos sobre los países hispanos. En esta enseñanza tradicional de la cultura, la lengua y la cultura son realidades dissociables. Quiere esto decir que no se profundiza en el significado de los signos culturales para provocar un cambio de actitudes, creencias, ideas y preconcepciones que ayudan a alcanzar el nivel transcultural deseado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para extranjeros. Tampoco aparecen algunas cuestiones presentes en la comunicación; es decir, actividades comunicativas mediante las cuales los aprendientes puedan ir construyendo sus conocimientos de la otra cultura para adecuar sus actuaciones a los distintos contextos o circunstancias culturales en las que sus expresiones lingüísticas se realicen y asuman significados específicos. Puede darse el caso, por ejemplo, de la proximidad o distancia entre los interlocutores, la comunicación no verbal, los movimientos corporales poseedores de un valor comunicativo, que son peculiares de la cultura cuya lengua se está estudiando y que garantizan la capacidad del alumno de interactuar adecuadamente en distintas situaciones de comunicación. De esta manera, los manuales están enseñando un lenguaje mutilado que priva al alumno de su derecho a integrarse en una cultura nueva mediante el desarrollo de algunas destrezas sociales apropiadas. Castro y Pueyo (2003: 60), por el contrario, sugieren que:

Aprender una lengua se convierte en un proceso educativo integral [...] que conlleva la adquisición de una nueva identidad como hablante de la lengua meta y como actuante en la sociedad y cultura meta.

El gran empeño de los manuales es el empleo correcto del código lingüístico para transmitir informaciones marginando la noción de uso adecuado de la lengua. Quiere esto decir que los conocimientos lingüísticos que los manuales proveen al alumno tienen una importancia central en el currículo, mientras que los contenidos culturales aparecen como datos marginales en estado bruto y con una importancia periférica, sin ninguna validez para que sus intercambios comunicativos con los miembros de la comunidad meta sean lo más apropiados como sea posible, en el marco de una práctica comunicativa intercultural en la que, tanto los aprendientes de la LE como los hablantes nativos, interactúen culturalmente de un modo similar. Esta perspectiva es aceptada por Cassany (1997: 538) quien argumenta que:

La competencia lingüística se complementa (...) con otra competencia que la engloba, la competencia cultural. La lengua es también un vehículo cultural.

Se trata de acercar los aspectos culturales de la realidad española al alumno proporcionándole datos aislados sobre los rasgos característicos de la cultura meta sin buscar a desarrollar la competencia intercultural (Guillén, 2004), la cual sensibiliza sobre circunstancias culturales en las que los enunciados lingüísticos se realizan. Se quiere solo enriquecer y desarrollar los conocimientos del mundo que el alumno debe incorporar como parte de sus capacidades intelectuales en forma de referentes culturales generales. Así, los manuales se limitan a ofrecer a los alumnos algunos aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural del mundo hispánico pero, con una línea divisoria puesta entre la lengua y la cultura, y que impide que el alumno reconozca las realidades socioculturales que están ocultas tras los actos de habla. En particular, tiene un componente cognitivo que incluye la curiosidad hacia la cultura del otro para que el alumno intente comprender las diferencias culturales mediante la comparación con la cultura origen. Pero le falta un claro componente comunicativo que ayude al alumno a interactuar eficazmente con individuos de la otra cultura.


area final **Comunicación en el aula**

### Actividad 3

Escuchamos dos o tres veces la grabación de una clase de Geografía y, a continuación, contestamos a las siguientes cuestiones.

Cuestiones

1. ¿Cuántas Comunidades Autónomas hay en España?
2. ¿Cuáles son las Comunidades Autónomas españolas?
3. Cuántas lenguas se hablan en España?



[Se escucha un murmullo.]

**Profesora:** ¡Vale ya, chicos! ¡Callad! ¿Qué tenemos para hoy?

**Alicia:** Unas actividades sobre las Comunidades Autónomas del territorio español.

**Profesora:** Tú misma, Alicia, lee la primera actividad.

**Alicia:** ¿Cuántas Comunidades Autónomas hay en España?

**Profesora:** ¿Y la respuesta es...?

[Se escucha un murmullo y los alumnos impacientes y con la mano en alto, gritan ¡Yo!, ¡yo!]

**Profesora:** Silencio, por favor. A ver..., Gonzalo.

**Gonzalo:** ¡Hum! ¿Diecisiete?

**Profesora:** ¿Está bien?

**Alumnos:** ¡Noooo!

**Profesora:** ¡Nuria!

**Nuria:** ¡Diecinueve!

**Alumnos:** ¡Sí! ¡Eso, diecinueve!

**Profesora:** ¡Muy bien, Nuria! ¿Y cuáles son?

**Nuria:** Galicia, Asturias, Cantabria, País Vasco, Navarra, Aragón, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Baleares, Castilla-León, La Rioja, Castilla-La Mancha, Madrid, Extremadura, Murcia, Andalucía, Canarias, Ceuta y Melilla.

**Profesora:** Repetimos, hay diecinueve Comunidades Autónomas en España y son...

[Los alumnos repiten al unísono las Comunidades Autónomas.]

**Alumnos:** Galicia, Asturias, Cantabria, País Vasco, Navarra, Aragón, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Baleares, Castilla-León, La Rioja, Castilla-La Mancha, Madrid, Extremadura, Murcia, Andalucía, Canarias, Ceuta y Melilla.

**Profesora:** Segunda actividad: ¿en cuántas Comunidades Autónomas convive el español con su lengua oficial, Santiago?

**Santiago:** En tres.

**Profesora:** ¿En tres?

**Nuria:** ¡No! En cinco.

**Profesora:** Y bien, ¿puedes citarlas?

**Nuria:** Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana y Baleares.

**Profesora:** Entonces, ¿en qué lengua hablan?

**Nuria:** En gallega, eusquera y catalán.

**Profesora:** Pablo, la tercera actividad.

**Pablo:** ¿En cuántos países se habla español?

**Profesora:** Elvira, tu turno.

**Elvira:** ¡Hum! En diecinueve.

**Nuria:** ¡No, mal! En veinticinco.

[Se escucha un murmullo.]

**Profesora:** Bien, pues dinos cuáles son...

**Nuria:** ¡Ejem, ejem...! España, Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Perú...

[Y citando los países se acaba la grabación.]

Unidad 5: *Nuestro colegio* Página 103  
ciento tres

Figura 15: El referente cultural en *Didáctica del Español I*

### 3.1.3.3. COMENTARIO.

La serie *Didáctica del Español* es un método de enseñanza del español que sigue los principios básicos del estructuralismo. A partir de actividades diseñadas con una estructura mecanicista, desarrolla la capacidad de poseer un dominio sobre las reglas gramaticales de buena formación de oraciones y ordenándolas para construir el tejido textual. Esta capacidad ha sido descrita por Bachman (1995) como la competencia organizativa y su desarrollo tiene lugar cuando el alumno se ve en la situación de usar la lengua para practicar modelos lingüísticos. Está centrado en la lengua, en el conocimiento y utilización de destrezas y lo que importa es el vocabulario y las construcciones gramaticales en detrimento de las experiencias de aprendizaje y de la comunicación auténtica como sucede en una interacción común fuera del centro de aprendizaje. Aprender una lengua se convierte en identificar e interiorizar sus estructuras a base de machacarlas. Adquiere una gran importancia, por parte de los aprendientes, el dominio de todos los mecanismos de orden gramatical, léxico y gráfico que establecen relaciones entre las unidades de la superficie del texto - tales como palabras, frases y párrafos - en detrimento de las propiedades pragmáticas que invitan a recurrir al conocimiento del mundo o contexto cognitivo que los interlocutores deben compartir en la interpretación textual. Por ese motivo, no resalta la importancia de que los enunciados sean apropiados al contexto en el que tiene lugar la actuación sino la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones determinadas.

En los manuales del primer ciclo, el programa se concreta en la articulación de la secuencia didáctica en torno a tareas y distingue entre las tareas posibilitadoras y la tarea final. Las tareas posibilitadoras son anteriores a la final y empaquetan las reglas y patrones lingüísticos para automatizar los contenidos gramaticales. La tarea final es la práctica de los rasgos estructurales encaminada a su fijación, asimilación y con el fin de desarrollar la competencia lingüística en su vertiente oral. Las consecuencias deseables del trabajo de enseñanza y aprendizaje asigna sólo un papel de apoyo al significado y ninguno a los modos en que los nativos actúan socialmente con la lengua, relacionando el conocimiento de la lengua con el conocimiento de las convenciones que gobiernan su uso en situaciones cotidianas. Así, el único dominio de la cohesión textual por parte de los alumnos les llevará a producir textos que resulten incoherentes para un miembro ajeno a la comunidad social

en que han sido producidos. Por lo general, lo que constituye la base del aprendizaje es el contenido de una lección, no el proceso de interacción. Ni los objetivos, ni los contenidos han sido pactados entre las partes implicadas en este proceso. A fin de cuentas, lo que constituye la base del programa son los contenidos sin considerar las capacidades de usarlos en situaciones reales de comunicación y de autodirección en el aprendizaje.

### 3.1.4. ESTRUCTURA Y DESCRIPCIÓN SUCINTA DE CADA MANUAL.

Esta descripción se lleva a cabo siguiendo como modelo la ficha general de síntesis para el análisis y evaluación de materiales didácticos elaborada por Fernández López (2004). Es un modelo de descripción que recoge la información necesaria para conocer los fundamentos metodológicos y didácticos subyacentes en cada libro de texto.

1. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO	
<b>TÍTULO:</b>	<i>Horizontes 4<sup>e</sup></i>
<b>AUTORES:</b>	No figuran
<b>EDITORIALES:</b>	EDICEF
<b>PUBLICACIÓN:</b>	París, 2005
<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	Aprender las reglas y las estructuras de la lengua. Luego, producir oraciones gramaticales; es decir, dotados de un significado que cualquier hablante les atribuiría si aparecieran aisladas de un contexto.
<b>METODOLOGÍA</b>	Se propone enseñarla mediante la adquisición de sus componentes básicos sacados de un texto comenzando el proceso por los fonemas, para después ir accediendo a unidades más extensas como las palabras, sintagmas, oraciones, frases y párrafos. El método promueve un aprendizaje basado en la identificación y la adquisición de todas las estructuras necesarias para que el alumno produzca o comprenda oraciones gramaticalmente correctas.
<b>NIVEL</b>	A1, inicial.

<b>DESTINATARIOS</b>	Jóvenes francófonos de la enseñanza secundaria, alumnos extranjeros, africanos en particular, que aprenden español en sus países de origen, con culturas y lenguas distintas del español, sin la convivencia con personas que hablan la lengua meta ni exposición a medios de comunicación.
<b>ÁREAS TEMÁTICAS</b>	Al inicio, trata los temas de información personal y de actividades cotidianas. Los temas culturales se intensifican en las últimas lecciones, y hablan de ocupaciones vacacionales. Algunos proporcionan información sobre personas y las comunicaciones escritas y orales; otros versan sobre actividades cotidianas y hábitat. Hay también temas generales de opinión, ocio y tiempo libre, lengua, estudios, aprendizaje y relaciones personales y sociales.
<b>ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS</b>	Los contenidos consisten en estructuras gramaticales, listas de vocabulario y funciones lingüísticas. No se tiene en cuenta los ingredientes de la competencia comunicativa, tales como la comunicación intercultural, comunicación no verbal, las estrategias de comunicación y los factores de aprendizaje. Así que resultará difícil que los aprendientes se relacionen de forma efectiva y eficaz en diversos contextos socioculturales de la lengua meta.
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD DE TRABAJO</b>	Cada lección empieza siempre con un texto, seguido de ejercicios o actividades para la puesta en aplicación de los conocimientos del sistema lingüístico aprendidos y termina por un cuadro que detalla las reglas gramaticales trabajadas.
<b>COMPONENTES DEL MÉTODO PRESENTACIÓN Y GRAFISMO</b>	El manual se compone de: libro del alumno, cuaderno de actividades y guía del profesor. Dibujos y fotos de calidad discutible sirven para ilustrar visualmente los contenidos de los textos. Muchas veces, las expresiones lingüísticas que el alumno ha de aprender vienen también acompañados de dibujos.
<b>2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>PRESENCIA DE LA L1</b>	Tanto el prólogo como la primera unidad del manual emplean el francés como lengua vehículo en las explicaciones, en las instrucciones y en la



**LENGUA EN  
CONTEXTO**

dirección de las lecciones.

La lengua se concibe desde una perspectiva formal y virtual desvinculada de las condiciones de producción de un mensaje y de las situaciones reales de comunicación. La lengua no se usa con fines sociales para que las coordenadas contextuales requieran ser consideradas. Lo que prima es la norma y el uso preciso.

**INCLUSIÓN DE  
HABILIDADES  
PROPIAS DE LOS  
DESTINATARIOS**

Se aplica un enfoque centrado no en el alumno sino en la lengua. El papel del alumno es pasivo. Solo responde a los estímulos ofrecidos sin tomar la iniciativa de interacción. Los hábitos se adquieren por medio de imitación, memorización y automatización.

**ACTIVIDADES QUE  
ELICITEN  
CONOCIMIENTOS**

El manual presenta actividades de capacitación que sirven para enseñar unos contenidos y desarrollar unas actitudes. el alumno tiene una escasa implicación activa a la hora de analizar la lengua o de desarrollar sus propias estrategias para aprender. Asimismo, no hay implicación afectiva por el hecho de no ser necesaria una disposición positiva ante el aprendizaje. El trabajo del alumno en el aula durante el curso se basa simplemente en actividades tradicionales tipo «presentación-práctica-producción», sin tratar la lengua objeto de aprendizaje de forma integral como vehículo de comunicación.

**MODELOS DE  
LENGUA**

Se explotan textos de obras literarias, diálogos y otros fragmentos anónimos redactados expresamente para presentar datos lingüísticos. Estos tres productos verbales escritos funcionan como soporte documental que ayuda al reconocimiento de nuevas unidades y mecanismos gramaticales de la LE. Fomentan la lectura y la habilidad de comprensión. Pero, no son representativos de un modelo de producción de la lengua meta. Son desviaciones en el uso normal del lenguaje y permiten alteraciones del código que no se dan en la lengua común.

**VARIEDADES DE  
LENGUA**

La lengua se presenta como un todo unitario, sistemático y homogéneo; es decir, un conjunto de unidades trabadas mediante diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico. En el análisis que se hace de la lengua, no se incluyen factores externos que explican su uso o la diversidad de este uso según las situaciones comunicativas.

### TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA

El conocimiento explícito de las reglas y principios que rigen la combinación de las unidades de la lengua es el esqueleto sobre el cual se articulan las actividades. La organización del contenido gramatical es la que provee la estructura esencial para cursos y programas. La opción didáctica para que los alumnos presten atención a lo formal es deductiva. Se les proporciona siempre una explicación de las formas, así como el funcionamiento de las reglas mediante ejemplos.

### TRATAMIENTO DEL LÉXICO

Las actividades de comprensión lectora y de expresión escrita se centran en el conocimiento de las unidades léxicas que conforman la lengua, en las dificultades de vocabulario, en el uso del glosario situado al final del manual para solucionarlas y en la memorización de una lista de expresiones seleccionadas y recogidas en un cuadro titulado «**De memoria**».

### TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y ORTOLOGÍA

*Horizontes 4<sup>e</sup>* no cuenta con una propuesta de integración de la pronunciación en su enfoque. Pero recoge en la página 14 las características articulatorias, acústicas sin tener que teorizar ni hacer transcripciones sobre fonética.

### EJERCITACIÓN FORMAL

Corresponde al entrenamiento respecto a los rasgos gramaticales y estructurales. El papel de los ejercicios estructurales consiste en desarrollar buenos hábitos lingüísticos en los alumnos. Estos memorizan y repiten los componentes básicos presentados para formar rutinas lingüísticas correctas. Aprender la lengua en estas condiciones equivale, en primer lugar, a conocer los componentes del sistema y luego, aprender las reglas por las que se rigen, partiendo de lo básico hacia lo complejo para lograr el empleo correcto del código.

### EQUILIBRIO DE DESTREZAS

El manual aboga por la combinación en la clase de LE de las cuatro destrezas clásicas. Por ejemplo, la omnipresencia de las actividades de escuchar la lectura modelo del texto, luego, leer el texto y a continuación contestar a unas preguntas, los alumnos ya están integrando la comprensión auditiva, la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita. El desarrollo de las destrezas productivas se hace de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos o mediante conversaciones guiadas entre alumnos.



<b>MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<p>Los textos sacados de publicaciones literarias y de tiras cómicas no han sufrido adaptación o manipulaciones en interés de la simplificación didáctica. Pero, no ofrecen enunciados lingüísticos que realmente se usan en la sociedad cuya lengua se aprende. Otros textos y diálogos sin nombres de autores son artificiosos pero se amoldan bien a la programación estructural a la que se construyó el curso completo. Fueron redactados especialmente para la docencia, más precisamente para presentar datos lingüísticos. Por ello, carecen de atributos discursivos propios de los textos auténticos.</p>
<b>CUESTIONES SOCIO- CULTURALES</b>	<p>El manual incluye los referentes culturales tales como: los conocimientos generales sobre los países hispanos con sus diferentes ámbitos: personal, público, profesional, educativo; las condiciones de vida y la gestión de lo cotidiano en esos países; la conciencia de la propia identidad africana del grupo meta; etc. Todos estos aspectos socioculturales son de carácter meramente descriptivo; es decir, se trata del conocimiento de hechos, conceptos e ideas. Pero no ayudan al alumno a reconocer la validez de las formas de llevar a cabo la interacción entre las personas dentro de la cultura meta.</p>

Tabla 7: Descripción y estructura de *Horizontes 4<sup>e</sup>*

<b>1. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO</b>	
<b>TÍTULO:</b>	<i>Didáctica del Español I</i>
<b>AUTORES:</b>	VV.AA
<b>EDITORIALES:</b>	UNED
<b>PUBLICACIÓN:</b>	1999
<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	<p>Fomentar un educto perfectamente aceptable desde el punto de vista morfosintáctico y fonético, mediante la atención sistemática a los aspectos estructurales de la lengua y el trabajo de manipulación gradual de las unidades lingüísticas, a partir de cuya interiorización los alumnos</p>

<b>METODOLOGÍA</b>	<p>realizarán luego actividades de práctica oral y escrita.</p> <p>Aplicación de un enfoque más estructural que funcional. La enseñanza se basa en descripciones lingüísticas estructurales que se presentan ordenadamente a los alumnos. Los mecanismos conducentes a la capacidad de empleo de la lengua consisten en la práctica de las estructuras lingüísticas, fonológicas y de campos léxicos, las cuales han servido de base para la selección, secuenciación y gradación de los contenidos lingüísticos del programa.</p>
<b>NIVEL</b>	A1, inicial.
<b>DESTINATARIOS</b>	Adolescentes desconocedores de la lengua meta en la enseñanza secundaria de Camerún, cuyas edades oscilan entre los 12 a los 16 años. Son principiantes que parten de cero, pero que ya poseen un cierto conocimiento del mundo y una determinada competencia comunicativa en una o varias lenguas locales.
<b>ÁREAS TEMÁTICAS</b>	Es una temática que se refiere al mundo real del aprendiente porque se relaciona con su vida cotidiana. Aspectos como la identificación personal, los tipos de vivienda, la salud y los estados físicos, la educación escolar, las compras, el tiempo libre, entretenimientos etc., tienen que ver con las relaciones sociales formales e informales que el individuo establece en su entorno. Responden a unos hábitos de comportamiento propios de cada sociedad, con reglas que varían de un país a otro.
<b>LOS CONTENIDOS</b>	La propuesta se basa en diálogos estructurados y ejercicios repetitivos para reforzar las formas específicas del idioma y se concreta en la articulación del programa en torno a nueve temas llamados «unidades didácticas». Cada unidad se divide a su vez en subunidades, es decir una serie de actividades consistente en un conjunto determinado de contenidos formales que recibe el nombre de «tarea». Las tareas se basan esencialmente en el conocimiento de los signos, reglas y estructuras de la LE valiéndose de diversos contextos situacionales para presentarlos. Son en realidad un conjunto de actividades capacitadoras de conocimiento teórico de las estructuras gramaticales. Dichas actividades, que consideran

**ORGANIZACIÓN DE  
CADA UNIDAD**

el conocimiento de la estructura como algo esencial para poder hablar la lengua meta sirven de pasos previos y necesarios para que los alumnos puedan ejecutar la tarea de codificar y decodificar mensajes en la llamada «tarea final», la cual no es otra cosa que la «performance» de que habla Chomsky (1971), es decir la actuación lingüística o uso práctico de las estructuras como actividad principal del aula.

Cada unidad didáctica se compone de una secuencia de lecciones completas. En cualquier lección hay tres etapas principales. La primera es la presentación y consiste en la audición de un diálogo grabado que sirve de modelo de pronunciación y de entonación; luego, la lectura del texto con explicaciones y ejemplos centrados en presentar la morfología y el uso de una o varias formas gramaticales

**COMPONENTES**

Se compone de: libro del alumno, libro de ejercicios, libro del profesor, magnetófono y Casetes de audiciones.

**GRAFISMO**

Aparecen dibujos y viñetas de rara y escasa calidad. Su aspecto caricaturesco confirma la concepción de la lengua como una realidad en abstracto. El libro aporta, junto con los enunciados de las actividades, dibujos simbólicos para que el alumno sepa reconocer qué es lo que se le pide en cada actividad.

**2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES**

**PRESENCIA LA L1**

Es un manual monolingüe. El método didáctico rechaza tajantemente el uso de la L1. Se pretende conseguir un dominio de la LE sin que el alumno tenga que recurrir a otra lengua.

**LENGUA EN  
CONTEXTOS**

Los elementos léxicos y gramaticales aparecen contextualizados en frases dentro de unas situaciones gráficamente ilustradas pero son contextos artificiales y se construyen sobre la base de ejercicios de repetición mecánica. La audición de un diálogo modelo da principio a cada lección y sirve para contextualizar las estructuras que se introducen. Pero cuando se usa el reproductor de audio, los alumnos no disponen del contexto visual (dibujos o fotos) que ilustren la situación y ayuden a

**HABILIDADES  
PROPIAS DE LOS  
DESTINATARIOS**

entenderla. Así que no se ha podido ampliar el espectro de la enseñanza de la lengua más allá de la producción de enunciados gramaticales.

Las actividades están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales. Al ser partícipe de este tipo de enseñanza el alumno no podrá comunicar significados que van más allá de sus recursos lingüísticos ni ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en su proceso de interacción oral y escrita. El contenido se ha fijado de antemano. Los autores son quienes han decidido sobre el qué y el cómo. Los alumnos se convierten en repetidores de los modelos suministrados.

**ACTIVIDADES QUE  
ELICITEN  
CONOCIMIENTOS**

El último apartado de cada unidad didáctica lleva el título de Tarea final y presenta una serie de actividades de práctica oral o escrita orientadas hacia la consolidación de unos conocimientos estructurales de descripción lingüística trabajados en las tareas preparatorias anteriores. Se permite el paso a esta práctica cuando el alumno ya ha alcanzado un nivel aceptable de corrección y precisión. En estas actividades, el alumno solo responde a los estímulos proporcionados por el libro y toma muy pocas la iniciativas en tanto que miembro de una comunidad, dotado de ciertos roles sociales.

**MODELOS DE  
LENGUA REALES**

Se nota una estructuración muy perfeccionista de la lengua presentada. El libro presenta un tipo de lenguaje artificial, diseñado con el único propósito de facilitar el acceso a la lengua meta al alumno.

**VARIEDADES DE  
LENGUA**

El estudio y aprendizaje del E/LE se aborda acercándose a la lengua con relación a una norma estándar cuya finalidad es la producción de enunciados gramaticales en la LE. No engloba el conocimiento del mundo compartido por la cultura meta. Las propiedades generales y abstractas constituyen el objeto de estudio de la lengua. No se ha ampliado el espectro de la enseñanza de la lengua más allá de la competencia organizativa para contemplar el componente sociolingüístico, el cual sirve de incentivo para interesarse por la lengua condicionada por factores contextuales. Es decir sus variaciones según el tipo de comunicación en que están implicados los interlocutores.

## **TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA**

Se nota en el manual cierta graduación estructural de los contenidos lingüísticos objeto de estudio. Las estructuras sintácticas, fonológicas y los campos léxicos constituyen el eje organizador y sirvieron de base sobre la que se realizó la secuenciación y la gradación del programa. De este modo, el programa se presenta como una ordenación sucesiva de unidades formales y construcciones gramaticales, dependiendo de si son apropiados al nivel de los alumnos para los que se concibe el programa. El proceso de aprendizaje parte de la comprensión de una regla mediante la explicación de unas características de la lengua; pasa por la observación de cómo funciona dicha regla con ayuda de ejemplos y, finalmente, se llega a su práctica posterior.

## **TRATAMIENTO DEL LÉXICO**

El léxico es presentado de manera gradual, es decir desde un conocimiento parcial del significante y del significado hasta el conocimiento y conducta lingüísticos, esto es, el uso que el alumno hace de la lengua. El uso se halla determinado únicamente por la competencia lingüística del hablante sin que intervengan también las convenciones sociales y otros factores de índole cultural y emocional. El léxico aparece contextualizado en diálogos dentro de algunas situaciones (familia, casa, colegio, etc.) y a veces se ilustra con apoyos gráficos. Todo el vocabulario está envuelto en la selección y representación graduada de las estructuras de la lengua. Las unidades léxicas son en su mayoría clases de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) que los alumnos deben ser capaces de reconocer al oírlas o al verlas escritas.

## **TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y ORTOLOGÍA**

El texto escrito se acompaña con casetes de audio como muestras de pronunciación y entonación que se aprenderá y se practicará. Los contenidos se centran en la identificación y producción de los sonidos vocálicos, combinaciones de vocales, sonidos consonánticos y grupos consonánticos. A los alumnos se les enseña primero lo intrincado de las vocales, sustantivos y pronombres y es tarea del alumnado sintetizar estas unidades aprendidas para lograr producir así oraciones.

Puede confundirse con la práctica de las estructuras lingüísticas. La meta que se le atribuye en este caso es fomentar el aprendizaje mediante la

**EJERCITACIÓN  
FORMAL**

manipulación de unidades lingüísticas en sus distintos niveles de descripción. La lección quiere destacar unas estructuras lingüísticas y hacer que el alumno las interiorice a base de prácticas repetitivas. Estos ejercicios, meramente formales, están al servicio del empleo correcto del código y pretenden perfeccionar los nuevos aspectos gramaticales. Así, las estructuras que se practican por medio de actividades de repetición mecánica atienden al grado de complejidad lingüística y al grado de corrección esperado. Con este final, se mezclan los juegos de rol y las técnicas de búsqueda de ideas con prácticas de modelos lingüísticos.

**EQUILIBRIO DE LAS  
DESTREZAS**

El manual tiende a presentarlas de forma integrada. Las destrezas lingüísticas aparecen engarzadas en las secuencias didácticas del manual. De esta manera, la actividad de escuchar y leer un texto, a continuación contestar a unas preguntas, ya sea oralmente o por escrito combina en la clase de LE las cuatro destrezas lingüísticas de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora o a la expresión escrita. Con este final, una primera fase en la secuenciación que sigue el alumno en el desarrollo de su competencia lingüística permite que escuche la cinta grabada o la lectura modelo del profesor, pero aún no habla. Las primeras destrezas que se practican son las receptivas. En una etapa posterior, empieza a leer y poco después, a escribir. Ulteriormente empieza a hablar. Las capacidades necesarias se describen en términos de corrección lingüística en el uso de esas cuatro destrezas.

**MATERIALES  
AUTÉNTICOS**

En las grabaciones se oyen voces auténticas. En contraste a esto, no se percibe con toda nitidez la fidelidad del lenguaje usado en los textos que incluye el manual y los modelos de uso externos de algún grupo social que comparte una misma variedad de lengua. Los diálogos no son siempre naturales sino artificiosos, puesto que les faltan rasgos discursivos de los textos auténticos. Fueron redactados especialmente para la docencia, con una explícita intención didáctica, para presentar datos lingüísticos, conocer un conjunto de asignaciones fonéticas y semántica, sin muchas relaciones con los patrones de uso de una comunidad de habla real. El uso real de la lengua queda sometido al conocimiento gramatical y léxico,

<b>CUESTIONES SOCIO-CULTURALES</b>	resultando un lenguaje poco natural.
	Se presentan unos clichés culturales con patrones fijos, es decir rutinas y usos convencionales de la lengua como los saludos, las despedidas, las felicitaciones o las disculpas que el alumno debe conocer y que, si se trabajan con acierto, pueden generar conocimientos, habilidades, actitudes o consciencia interculturales, resultado del conocimiento, percepción y comprensión de las similitudes y diferencias distintivas entre la cultura de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio. Pero no permiten alcanzar una competencia comunicativa intercultural que facilite y haga posible la interacción efectiva y apropiada en la sociedad y cultura meta.

Tabla 8: Descripción y estructura de *Didáctica del Español I*

<b>3. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO</b>	
<b>TÍTULO:</b>	<i>Horizontes 3e</i>
<b>AUTORES:</b>	No figuran
<b>EDITORIALES:</b>	EDICEF
<b>PUBLICACIÓN:</b>	París, 2005
<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	Enseñar a los alumnos a usar con precisión la lengua, de acuerdo con las exigencias del contexto de aprendizaje que pone el énfasis en aspectos gramaticales que se inscriben en el marco oracional.
<b>METODOLOGÍA</b>	Conseguir una enseñanza de las habilidades lingüísticas, entendiendo el uso de la lengua como la competencia para comprender y producir textos tanto orales como escritos (Cassany, Luna & Sanz, 1994), sin considerar las nociones sociolingüísticas de registro y de variedades lingüísticas. Se nota una estricta división de las clases en gramática y conversación.
<b>NIVEL</b>	Usuario básico de competencia gramatical
<b>DESTINATARIOS</b>	Adolescente de la enseñanza secundaria que, al estudiar la lengua, tienen pocas posibilidades de usarla en situaciones auténticas fuera del aula.

## ÁREAS TEMÁTICAS

Corresponden a cada una de las lecciones del manual y se relacionan con aquellas cosas que rodean y que son importantes en la vida cotidiana del alumno. Se ha optado por organizar el material a partir de una clasificación de los temas en los que se agrupan los conceptos y las formas lingüísticas que hay aprender para lograr los objetivos del programa.

## ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Se ha elaborado una compilación de unidades formales de la lengua y de unidades funcionales para diseñar un programa de enseñanza de estructuras sencillas antes de las estructuras complejas de la lengua. El programa se establece partiendo de las formas para llegar a las distintas funciones que pueden cumplir. Se desinteresa de la producción e interpretación de enunciados en contexto, es decir de la relación entre las formas lingüísticas y el las situaciones comunicativas sociales.

## ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD DE TRABAJO

Las actividades educativas se presentan encadenadas en estadios por los que pasa el desarrollo de la competencia organizativa del alumno. Se trata de: la lectura y estudio de un texto, la identificación de los contenidos lingüísticos de aprendizaje, la explicación de las reglas y las prácticas de fijación.

## COMPONENTES DEL MÉTODO

La mayor carencia que tiene el método es que no dispone de material auditivo. El profesor es quien proporciona todo el input en español. Dos materiales le acompañan y complementan al Libro del alumno: Libro de trabajo y Libro del profesor

## PRESENTACIÓN Y GRAFISMO

Los dibujos y fotos de calidad problemática acompañan los textos y los ejercicios estructurales. Sirven para ilustrar visualmente los contenidos.

## 4. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

### PRESENCIA DE LA L1

El francés, L1 que profesor, alumnos y diseñadores del manual comparten, sirve de lengua vehículo en las explicaciones, instrucciones y en la dirección de las lecciones.

Los textos que se manejan en el aula de E/LE son considerados como envoltorios de rasgos formales que el alumno debe asimilar. La coherencia no adquiere una característica particular, ya que el conocimiento del mundo



## LENGUA EN CONTEXTO

que poseen los alumnos suele alejarse en muy diversa medida de aquel que el autor del texto haya dado por supuesto en sus destinatarios. La comunicación en el aula no es espontánea sino previsible y estructurada anteriormente. No se ha realizado una cuidadosa selección de las tareas y situaciones didácticas que proporcionen a los alumnos las oportunidades de usar la lengua con los mismos rasgos que tienen los usos lingüísticos fuera del aula. Así, se ignoraron los factores extralingüísticos que condicionan tanto la producción como el significado de las oraciones.

## INCLUSIÓN DE HABILIDADES PROPIAS DE LOS DESTINATARIOS

Hace caso omiso de la premisa de que los individuos se implican activamente en la construcción de una comprensión personal de los nuevos datos que van adquiriendo. Por tanto no parte de la experiencia propia. Además, el curso no está organizado en un conjunto de problemas significativos para que los alumnos pongan en práctica sus diferentes habilidades y conocimientos durante su resolución.

## ACTIVIDADES QUE ELICITEN CONOCIMIENTOS

La enseñanza de LE se centra en el tipo de textos escritos que se pretende que el alumno produzca y comprenda las características de la lengua que contienen. Se quiere que una forma que se ha trabajado aparezca en gran cantidad en las producciones del alumno, el cual no es el verdadero protagonista de la interacción y no pueden desarrollar su autonomía.

## MODELOS DE LENGUA

El manual presenta una recolección de textos variados: diálogos, artículos de prensa, textos de autores, publicidades, comics, carteles... Son modelos seleccionados en base a las estructuras que se quiere enseñar. Lo central no es la comunicación sino la realización correcta de estructuras, es decir la emisión oral y escrita de palabras dentro de unas secuencias gramaticales estructuradas. Lo que interesa es la intelección de textos ya producidos, no la producción de mensajes.

## VARIEDADES DE LENGUA

Aprender a usar la LE se considera una tarea homogénea y universal. Las variedades de lengua no tienen cabida en el proceso instructivo más que de modo ocasional y asistemático. Será difícil que el alumno tome conciencia de la diversidad funcional de la lengua y que sepa modular el mensaje según las circunstancias.

Cada lección gira en torno a los contenidos gramaticales considerados más

## TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA

más importantes en la lengua. Son objeto de estudio sistemático y deductivo. Se gradúa la gramática. Los elementos gramaticales más simples deben ser introducidos antes que los más complejos para la buena combinación de palabras en las oraciones. La gramática de la LE se presenta no solo como un saber que debe poseer el hablante sino también como una actividad que este lleva a cabo para construir oraciones con significado proposicional. El manual propone reglas sobre el funcionamiento del sistema lingüístico y una descripción de los hechos de lengua con algún grado de sistematización para que, según piensa Chomsky (1971), el alumno cree oraciones nuevas a partir de un número finito de componentes y de reglas de formación de oraciones. En este caso, la gramática es un instrumento para mejorar la competencia lingüística y se queda en un mero formalismo lingüístico, consecuencia del dogmatismo formalista de Bloomfield que prescinde de los niveles semánticos y pragmáticos.

## TRATAMIENTO DEL LÉXICO

El control del léxico se realizó a través de estudios de recuento de frecuencias de palabras con el vocabulario necesario para aprender a hablar. La enseñanza del léxico viene condicionada a la enseñanza de estructuras gramaticales. El método de trabajo se basa en facilitar al alumno listas bilingües de palabras en el glosario y enseñar palabras que aparecen en los ejemplos propuestos cuando se trabajan las reglas de combinación de las unidades de la lengua. No se ha podido llamar la atención de los alumnos sobre un número determinado de fórmulas fijas u otras unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario con el fin de aprenderlas en un contexto situacional y en un co-texto. En este sentido, la visión del léxico propuesta por el *PCIC* precisa que «un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semicontruidos que puede combinar al hablar».

## TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y ORTOLOGÍA

El aspecto fónico cobra escasísima importancia. Para conseguir una producción apropiada de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua, el manual integra la expresión oral. La corrección fonética entrará en juego cuando el alumno cometa inevitablemente formas

## EJERCITACIÓN FORMAL

desviadas durante el proceso de práctica oral.

Se sirve de procedimientos de aprendizaje de la lengua basados en la consecución de un conjunto de hábitos, mediante unas prácticas mecánicas muy alejadas de lo que son auténticos procesos de uso significativo de la lengua. Pero, en muchos casos, se impulsa la cooperación, en vez de la competitividad para que el aprendizaje de la lengua se conciba como un logro colectivo. Conlleva una mayor implicación y participación del alumno en el aula. Sin embargo, no hay libertad de expresión ni posibilidad de uso espontáneo de la lengua. El alumno no es quien decide el contenido (qué va a decir) ni la forma (cómo va a decirlo). Los alumnos interrelacionan con el sistema de la lengua a través de materiales controlados. No hay indicación de cómo debe actuar el alumno en diferentes situaciones de comunicación. Así que, el dialogo en el que participa no le ayuda a percibir claramente la relación entre lengua y cultura, tenidos en cuenta como una sola cosa.

## EQUILIBRIO DE DESTREZAS

El uso de la lengua tanto oral como escrita es abordado como un engarce de destrezas lingüísticas. La tendencia en la metodología fomenta la realización de tareas grupales, integrando de forma simultánea o sucesiva diversas destrezas en una misma actividad (Martín Peris, 1993: 181-184). Hay esfuerzos para que las destrezas no aparezcan de forma aislada en las actividades, sino que respondan a ese principio de integración. Sin embargo la destreza de comprensión auditiva carece de una ejercitación adecuada. La expresión oral es la mera repetición. No favorece la creatividad y es de escasa naturalidad.

## MATERIALES AUTÉNTICOS

Los textos que se presentan como modelo para los alumnos no son muestras de comportamiento comunicativo en las prácticas de aprendizaje que realizan. Distan mucho de ser fieles a la realidad de la lengua en el mundo externo al aula. Pero ayudan a sus lectores a activar procedimientos de interpretación.

## CUESTIONES

La aproximación a la conexión lengua-cultura se hace desde un punto de vista enciclopédico. Comprende lugares, instituciones, organizaciones, personas, objetos y algunos acontecimientos relativos a países en que se

<b>SOCIO-CULTURALES</b>	habla la LE e importantes para quien va aprendiéndola. Pero no percibimos con claridad cómo los alumnos irán construyendo sus conocimientos de otras culturas mediante actividades comunicativas y estableciendo vínculos entre lengua y cultura. En este enfoque, la lengua no se entiende como un elemento integrante de la cultura y por tanto, no resalta la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales.
-------------------------	---

Tabla 9: Descripción y estructura de *Horizontes 3<sup>e</sup>*

<b>3. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO</b>	
<b>TÍTULO:</b>	<i>Didáctica del Español II</i>
<b>AUTORES:</b>	VV.AA
<b>EDITORIALES:</b>	UNED/UNEX
<b>PUBLICACIÓN:</b>	2000
<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	Se formulan tan solo como la capacidad de producir y comprender un tipo de textos orales y escritos plagados de características concretas de la lengua. Se desinteresan de los objetivos personales del aprendiente o de las razones que mueven al alumno a inscribirse en el programa de E/LE y que le instigan a descubrir o a crear los medios que le permiten seguir con los procesos de asimilación intelectual de un modo ininterrumpido.
<b>METODOLOGÍA</b>	Trata que los alumnos únicamente adquieran y practiquen competencias lingüísticas concretas, sin con ello garantizar un uso adecuado de la LE. La lengua es vista como una estructura y su aprendizaje como automatización de hábitos. Pone énfasis en la descripción de la lengua y en el conocimiento de sus componentes básicos, los cuales se practican por separado. No importa el estudio a la lengua real ni su uso en la práctica. Se privilegia los enfoques ascendentes que parten de lo simple a lo complejo y se insiste sobre los rasgos formales que tienen mayor

<b>NIVEL</b>	frecuencia.
<b>DESTINATARIOS</b>	Usuario básico, con caracterización muy empobrecido porque concentrada excesivamente en la competencia gramatical.
<b>ÁREAS TEMÁTICAS</b>	Alumnos cameruneses de la enseñanza secundaria francófona que estudian el E/LE en su segundo curso. Las capacidades que pueden demostrar se reducen en las destrezas básicas en los usos académicos de la lengua.
<b>LOS CONTENIDOS</b>	Remiten a los más diversos aspectos de la vida cotidiana. Se relacionan con los ámbitos que señala el MCER: personal, público, profesional y educativo, así como los distintos parámetros que se presentan en relación con estos ámbitos: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos y acciones. Esta manera de parcelar y clasificar el mundo ha permitido incorporar los contenidos en los que a las reglas del sistema han adquirido un importante papel.
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD</b>	La organización de los contenidos está formada por nueve unidades didácticas de cuatro lecciones, lo que hace un total de 36 lecciones. El programa ha despedazado la lengua en diferentes unidades lingüísticas para ser presentadas separadamente a los alumnos y de grado en grado. Son rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.) que se deben reflejar en la lengua que el aprendiente produce. Pero no se ha tomado en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua en una comunicación real.
<b>COMPONENTES</b>	El manual garantiza que los alumnos experimenten de forma secuencial las etapas de presentación, práctica y producción. El cometido de la primera etapa es presentar nuevos contenidos lingüísticos a los alumnos mediante audición y lectura de texto, clarificando su significado y poniendo énfasis en una pronunciación y entonación correctas. El profesor recurre a preguntas para hacer a los alumnos partícipes del proceso.
	Se compone de: Libro del alumno, Libro de ejercicios, Libro del profesor, magnetófono y Casetes de audiciones.
	Contiene códigos (imágenes, tipografías, señalización, diagramación) que

## **GRAFISMO**

consignan distintos tipos de información y son materia de decisión del diseño gráfico. Así, se le transparenta al manual algún equilibrio entre sus textos, las ilustraciones y los espacios en blanco para facilitar el desempeño intelectual del alumno.

## **4. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES**

## **PRESENCIA LA L1**

El manual se basa en el supuesto naturalista de que el proceso de aprendizaje de una lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. El aprendizaje se ha programado mediante el uso de la lengua meta, sin recurrir a la L1.

## **LENGUA EN CONTEXTOS**

Para realizar las actividades y llevar a cabo los procesos lingüísticos necesarios, el manual se vale de textos relacionados con temas determinados y ubicados en ámbitos específicos. Para promover el uso sintáctico de la lengua se valen de las tareas de simulación y de los juegos de imitación. Pero, tanto la forma como el modo en que se puede interpretar la situación en la que se produce un enunciado no se contemplan. Los factores contextuales son ajenos a esta enseñanza de la lengua en tanto que sistema, y es lo que puede dar lugar al fenómeno de interferencia pragmática.

## **HABILIDADES PROPIAS DE LOS DESTINATARIOS**

El aprendizaje se desarrolla únicamente a partir de procesos cognitivos sin que entren en juego de forma sistematizada las actitudes o emociones del alumno. Pero durante la atención a aspectos formales del caudal lingüístico en pequeños grupos, es posible que los alumnos exploren la lengua poniendo en práctica estrategias y procedimientos de la manera más efectiva posible a la situación de aprendizaje.

## **ACTIVIDADES QUE ELICITEN CONOCIMIENTOS**

La acción didáctica se centra en proporcionar recursos lingüísticos para que el alumno sea capaz de producir un determinado tipo de texto oral o escrito, con unas determinadas cualidades. No hace que los alumnos desarrollen los procesos comunicativos y de aprendizaje. El objeto de interés son las cualidades lingüísticas y de contenido del texto que debe producir el alumno, sin ninguna introspección ni reconocimiento de su

## **MODELOS DE LENGUA REALES**

propio estilo, que así podría ser mejor explotado.

Aunque la situación comunicativa es el eje en torno al que gira la elaboración de los diálogos o textos iniciales, la lengua utilizada en estas situaciones está pedagógicamente controlada por las estructuras y léxicos programados. Los textos son inventados o extraídos de su soporte original y llevados al aula para realizar una determinada práctica destinada al dominio de las unidades léxicas, gramaticales, que contiene.

## **VARIEDADES DE LENGUA**

El hecho de que el manual se haya elaborado en España favorece un modelo lingüístico más orientado hacia la norma peninsular y una variedad formal sin referencias al vocabulario regional. Adopta un planteamiento centralista y reduccionista. Lo que los alumnos en su mayoría comparten en el aula son conocimientos y habilidades estrictamente lingüísticos del sistema abstracto de la lengua, los cuales son ajenos a la variación y a las reglas de uso que deben conocer para participar, de manera eficaz y adecuada, en las actividades lingüísticas de la vida real. Es una forma de ejercitar la lengua culta o a mitad de camino entre el lenguaje oral cotidiano y otros usos más elaborados, literarios y escritos.

## **TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA**

El curso se organiza en torno a objetivos puramente morfosintácticos. Se aprende la gramática al modo más tradicional, a través de un sistema reiterativo consistente en señalar en primer lugar qué es lo que se debe y no se debe decir mediante reglas que determinan las relaciones y combinaciones de unidades sintácticas. Luego, la repetición de una serie de ejercicios que tienen que dar como fruto la asimilación del contenido formal que se está estudiando. La principal aplicación práctica es enseñar el uso correcto de lengua, sin añadir otras capacidades relacionadas con los contextos sociales o valerse de los recursos necesarios para suplir las carencias. Se parte del presupuesto de que aprender una lengua se reduce a aprender su gramática y su vocabulario. Por tanto, los ejercicios estructurales que se proponen persiguen que el alumno interiorice las estructuras de la lengua que está aprendiendo, sin que sepa qué tiene que decir o callar en una situación dada o según quiénes sean los

## **TRATAMIENTO DEL LÉXICO**

interlocutores. En consecuencia, no puede relacionar el análisis sintáctico con la construcción e interpretación de significados. La memorización de reglas permanece la base de la enseñanza.

El manual acoge la definición de Saussure (1967), que entiende la lengua como un sistema de signos. Aprenderla, será dominar y apropiarse de ese sistema. El aprendizaje de las unidades léxicas se realiza a través de la utilización de las cuatro destrezas lingüísticas. La expresión oral ayuda a saber pronunciarlas, la expresión escrita a ser capaz de escribirlas, la comprensión auditiva a reconocerlas cuando se oyen y la comprensión lectora a reconocer sus formas escritas, es decir, los morfemas que las forman, así como sus relaciones con sus significados. En general, el tratamiento dado al vocabulario se queda reducido a ocasionales e inconexos ejercicios de escasa contextualización en beneficio de contenidos gramaticales que, en la descripción morfológica, van desde la forma al sentido. El criterio de selección del vocabulario es el grado de dificultad. De entre las tareas en el aula para trabajar el léxico destacan los ejercicios estructurales de rellena-huecos y de transformaciones de frases.

## **TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y ORTOLOGÍA**

El método prefiere quedarse fuera de la descripción explícita del sistema fonético de la lengua. Pero, tras la audición de cintas grabadas, los alumnos adquieren conocimiento de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. Tener acento cerca del nativo es el objetivo.

## **EJERCITACIÓN FORMAL**

Persigue unos objetivos concretos, tales como: afinar la corrección de aspectos lingüísticos, ampliar el vocabulario, perfeccionar la precisión semántica o mejorar la pronunciación. Se nota la concomitancia de la precisión y la corrección como dos cuestiones claves. La lengua que practican los alumnos viene condicionada por la adaptación y de la corrección de las grabaciones. Al cabo de mucha repetición, el alumno va aprendiendo palabras asociadas a momentos y objetos determinados. Se cree que una segunda lengua se aprende mediante hábitos surgidos de conductas repetitivas y por tanto, no insiste en el control pragmático del uso de la lengua. La práctica con los compañeros permiten que los



<b>EQUILIBRIO DE LAS DESTREZAS</b>	<p>alumnos perciban de forma inmediata la utilidad de las estructuras que aprenden en el aula y solventan sus dudas de uso sobre las mismas. Sin embargo, la naturaleza colaborativa de la construcción del significado se pierde en este modelo de codificación y decodificación de mensajes.</p> <p>Se trabajan conjuntamente las cuatro destrezas, excepto los elementos comunicativos que intervienen en la comunicación oral: voz, entonación, gestos, cinésica. Se enseña sobre todo a hablar y a escuchar. La prioridad la mantiene el lenguaje oral, y la expresión escrita queda relegada a una simple actividad de consolidación. Así, da prioridad a la audición considerando la lengua como un sistema de sonidos usado para la comunicación social.</p>
<b>MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<p>Los textos literarios son modelos lingüísticos de los que sirven de base para aprender la LE. Por lo cual, no ponen a los alumnos en contacto directo con el uso real de la lengua. Lejos de ser muestras de intercambios orales en distintas situaciones de comunicación para servir de modelos conversacionales para los alumnos, son muestras artificialmente elaboradas para ejemplificar posibles prácticas comunicativas en situaciones ficticias de comunicación.</p>
<b>CUESTIONES SOCIO-CULTURALES</b>	<p>Diferentes facetas de la cultura ibérica se diseminan por toda la obra, juntos a los rasgos formales (gramaticales, léxicos, fonéticos, etc.). Incluyen en el conocimiento declarativo, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma. Pero nos cuesta trabajo percibir las circunstancias culturales en las que este conjunto de estructuras sintácticas, fonológicas y campos léxicos se realizan y asumen significados específicos desde una perspectiva pedagógica intercultural.</p>

Tabla 10: Descripción y estructura de *Didáctica del Español II*

## 1. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO

<b>TÍTULO:</b>	<i>Horizontes 2e</i>
<b>AUTORES:</b>	No figuran
<b>EDITORIAL:</b>	EDICEF
<b>PUBLICACIÓN:</b>	Paris, 2001
<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	Alcanzar la competencia de un hablante-oyente ideal para utilizar la LE con corrección y precisión.
<b>METODOLOGÍA</b>	Se centra en el tipo de textos escritos y orales que se proyecta que el alumno construya y comprenda y en los elementos de vocabulario y construcciones gramaticales que contienen. Considera la lengua como un sistema abstracto, aislado del hablante y de la sociedad. Se ajusta a la dicotomía chomskiana <i>competencia/actuación</i> , la cual separa el sistema de la lengua de su realización. Aprender una lengua es equivalente a interiorizar las reglas que forman el código y la atención de la enseñanza tiene en cuenta únicamente los contenidos necesarios para la competencia gramatical.
<b>NIVEL</b>	Nivel de Supervivencia muy empobrecido, exclusivamente concentrada en la competencia organizativa, sin capacidad para negociar las reglas durante la comunicación.
<b>DESTINATARIOS</b>	Jóvenes africanos de la enseñanza secundaria o alumnos extranjeros que aprenden el E/LE en sus países, con culturas y lenguas distintas del español y con un grado de dominio intermedio de los contenidos del programa.
<b>ÁREAS TEMÁTICAS</b>	Se relacionan a cada una de las unidades del manual y tienen que ver con aquellas cosas que rodean y que son importantes en la vida cotidiana del alumno. En el ámbito de cada tema se toman decisiones sobre la secuencia de las distintas tareas y tipos de actividades que en ella se realizarán. Las acciones didácticas que contiene un tema pretenden que los alumnos adquieran los objetivos de aprendizaje más generales especificados previamente.
<b>ESTRUCTURACIÓN</b>	Los contenidos se estructuran en ocho unidades temáticas. Cada una tiene una estructura interna basada en las formas que se emplean en la LM (gramaticales, estructurales y funcionales) en las que previamente se ha

<b>DE LOS CONTENIDOS</b>	descompuesto la lengua por los autores del manual. Están ausentes los factores que no suelen ser objeto de un estudio puramente gramatical. Se trata de nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, inferencia, contexto o conocimiento del mundo.
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD</b>	Una unidad del manual está formada por una sucesión de elementos como textos de apoyo, ejercicios e instrucciones de trabajo. Lo que se busca es la corrección lingüística y se trata de que el alumno aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual.
<b>COMPONENTES DEL MÉTODO</b>	Relaciona convenientemente el libro de trabajo en el aula del alumno y el de ejercicios complementarios. Se compone de: Libro del Alumno, Libro de Ejercicios, Libro del Profesor. El español que se escucha en la clase proviene de la interrelación profesor-alumno/clase o alumno-alumno. No dispone de material auditivo.
<b>PRESENTACIÓN Y GRAFISMO</b>	Presenta códigos (imágenes, tipografías, señalización, diagramación) que consignan distintos tipos de información. Llevan un sistema cromático arbitrario que el alumno apenas intenta comprender y que solo gana relevancia de decisión del diseño gráfico.
<b>2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>PRESENCIA DE LA L1</b>	La L1 del alumno sirve de para presentar el manual. Por ende, no habrá veto en el aula de cualquier lengua que no fuera la lengua meta. Se aceptará el uso comedido de la lengua vehicular como vehículo de la expresión de la propia identidad y de la afectividad.
<b>LENGUA EN CONTEXTO</b>	Las unidades lingüísticas se presentan aisladas y discretas. El resultado es la disonancia pragmática. Por lo tanto, priva al alumno del papel que las normas sociales y culturales cumplen en la selección de las formas y hace más difícil el proceso de construir significado. Faltan factores que afectan a la interpretación, la adecuación e incluso el significado de dichos mensajes y que deben acompañar la producción de enunciados lingüísticos para comunicarse eficazmente.
<b>HABILIDADES</b>	A través de los ejercicios de intercambio oral que permiten que los alumnos pongan en práctica los contenidos lingüísticos trabajados, los

<b>PROPIAS DE LOS DESTINATARIOS</b>	alumnos desarrollan habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.
<b>ACTIVIDADES QUE ELICITEN CONOCIMIENTOS</b>	La programación está basada en los rasgos estructurales y promueve una práctica que pone más atención en las formas lingüísticas. Se ofrecen muestras de lengua escrita, más o menos adaptadas al supuesto nivel del grupo meta y sirven normalmente de pretexto para presentar las estructuras por aprender, de fácil a difícil, sin que las necesidades reales de los alumnos fueran recogidas en los objetivos.
<b>MODELOS DE LENGUA</b>	Las muestras de lengua presentadas, en su origen, no fueron producidas para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente. Están graduadas de alguna manera, desde el punto de vista lingüístico, y organizadas para mostrar el uso de un punto gramatical concreto.
<b>VARIEDADES DE LENGUA</b>	Las variedades no están reflejadas en el manual, ya que no se ha prestado atención a la lengua en su contexto social. Es un método en que aprender una lengua es solo un proceso de dominio de dificultades gramaticales, sin tener en cuenta la carga sociolingüística que debe llevar un enfoque. No facilita que los alumnos tomen conciencia de los diferentes usos sociales de la lengua para evitar estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios. Hay textos de autores latinoamericanos pero no aparecen ejercicios de identificación de las diferencias fonéticas en los manuales analizados.
<b>TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA</b>	La competencia gramatical es producto al que están orientadas todas las acciones didácticas ordenadas en el manual. Sigue presentando la lengua mediante patrones sintácticos muy estructurados, acompañados casi siempre de explicaciones gramaticales. Se apoya sobre una cuidadosa especificación de las formas lingüísticas y ayuda a los alumnos a darse cuenta de ellas y a estructurarlas. Se analizan las ocho categorías (nombres, verbos, participios, artículos, pronombres, preposiciones, adverbios y conjunciones) y se estudia su funcionalidad lingüística mediante la práctica oral. Las actividades de aula se basan en la manipulación mecánica de las diversas unidades y reflexión sobre las estructuras lingüísticas. La gramática no está englobada en un contexto.

## TRATAMIENTO DEL LÉXICO

Se sigue un recorrido que va de la reflexión gramatical deductiva a las actividades. Se pretende que la gramática sola permite interpretar intención comunicativa. El alumno adquiere sólo el conocimiento lingüístico que necesita para producir el lenguaje mientras que se tiene en menos la comprensión del contexto en el que la comunicación se da. No presta la debida atención a importancia de la experiencia como fuerza motriz de nuevos conocimientos. De ahí la pobreza comunicativa del planteamiento.

La comprensión lectora aparece como principal fuente de enriquecimiento léxico. Los alumnos leen un fragmento perteneciente por lo general a un autor culto y reciben la explicación de una serie de palabras pertenecientes al texto. Si no captan el sentido de alguna palabra, acudan al glosario bilingüe que esta al final del libro. Los cuadros con listas arbitrarias de sinónimos y antónimos aparecen en el libro de texto más como relleno que como planificación. Las actividades de producción oral ofrecen oportunidades para que el alumno se reencuentre con el léxico que ha ido adquiriendo a lo largo del curso con el fin de ayudar a su fijación. Así, las destrezas receptoras de escuchar y leer ayudan al reconocimiento del léxico mientras que las productivas de hablar y escribir posibilitan la recuperación léxica

## TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y ORTOLOGÍA

Parte de la corrección sistemática de los errores del alumno en las destrezas expresivas tiene como finalidad la habilidad de pronunciar y escribir correctamente para acercar sus realizaciones fonéticas y ortográficas a las deseadas. Pero, el tratamiento que recibe en el manual sufre una cierta marginación.

Se hace al igual que en la teoría conductista de Skinner (1977) que estipula que ante un estímulo o señal externa, se produce una respuesta voluntaria, la cual puede ser reforzada de manera positiva para que la conducta operante se repita y se consolide o de manera negativa provocando su aniquilación y eliminación. El profesor y los contenidos del manual son quienes estimulan y los alumnos simplemente responden

<p><b>EJERCITACIÓN FORMAL</b></p>	<p>de manera pasiva, ajenos en cierto modo al sentido de lo que repiten. No se pone un acento particular en la relación entre las unidades formales de la lengua y los significados sociales (por ejemplo, cómo una estructura interrogativa puede servir para hacer una propuesta, un reproche o una petición de información). El foco del proceso instructivo está en las formas lingüísticas, en ejercicios casi siempre estructural y en la corrección de la forma sin poner especial acento en la eficacia y adecuación del mensaje. Los frutos del aprendizaje son los hábitos lingüísticos. El obstáculo más patente en esta enseñanza de las formas es que la clase se convierta en un repertorio de giros que no serán útiles al alumno en los intercambios concretos.</p>
<p><b>EQUILIBRIO DE LAS DESTREZAS</b></p>	<p>En el aprendizaje se combinan el ser capaz de entender, hablar, leer y escribir en la lengua meta. Quedan todas bien atendidas. Las denominadas destrezas receptivas (comprensión auditiva y comprensión lectora) vienen antes de las productivas (expresión oral y expresión escrita).</p>
<p><b>MATERIALES AUTÉNTICOS</b></p>	<p>Se considera como objetivo único el dominio de las dimensiones formal de la lengua meta trabajada con textos literarios. lo que dificulta el conocimiento de los usos lingüísticos reales que caracterizan las situaciones de comunicación.</p>
<p><b>CUESTIONES SOCIO-CULTURALES</b></p>	<p>Se incluye el conocimiento relativo a las condiciones de vida, a las relaciones personales, a los valores, creencias y actitudes, a las convenciones sociales y al comportamiento ritual relacionado con los países en que se habla la lengua. Pero, no se ve una real voluntad de desarrollar en el alumno destrezas sociales que lo acerquen a la competencia comunicativa del hablante nativo y que le conviertan en un mediador entre las dos culturas en contacto.</p>

Tabla 11: Descripción y estructura de *Horizontes 2º*

## 1. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO

**TÍTULO:** *Didáctica del Español III*

<b>AUTORES:</b>	VV. AA
<b>EDITORIALES:</b>	UNED, UNEX
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Presentar y enseñar los valores culturales asociados al mundo hispánico. Lo cultural atañe a un conjunto de conocimientos sobre la historia, la geografía, las producciones literarias y las características turísticas de los países hispanófonos.
<b>METODOLOGÍA</b>	El planteamiento tiene que ver con la organización de cursos de E/LE mediante el estudio de materias (Snow y Brinton, 1997). Se integra la lengua meta y los conocimientos de geografía, historia y cultura españolas e hispanoamericanas.
<b>NIVEL</b>	Nivel de Supervivencia muy empobrecido, exclusivamente concentrada en la competencia organizativa, sin capacidad para negociar las reglas durante la comunicación.
<b>DESTINATARIOS</b>	Adolescentes cameruneses de la enseñanza secundaria que aprenden el E/LE en sus países, con culturas y lenguas distintas del español y con un grado de dominio intermedio de los contenidos del programa.
<b>ÁREAS TEMÁTICAS</b>	Se opta por convertir el estudio de determinados asignaturas en eje de las actividades de aprendizaje de E/LE, como si esos contenidos curriculares fueran temas de las materias del currículo, integrando lengua y contenido.
<b>ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS</b>	La organización de los contenidos está formada por quince secuencias de cinco lecciones, lo que hace un total de 75 lecciones. Cada secuencia tiene una estructura interna basada en aspectos formales del caudal lingüístico para que determinados rasgos sean percibidos e interiorizados por el alumno. Dos apéndices están al final: el primero presenta una antología de textos literarios de autores que escriben en español. La segunda consiste en la transcripción de los textos que se han oído en la sección <i>Hablar y escuchar</i> . Sin embargo, falta explicación de los hechos lingüísticos en toda su complejidad cognitiva, social y cultural.
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD DE</b>	Cada unidad se divide en cinco secciones <b>Leer para aprender:</b> practicar la lectura comprensiva sobre textos que dan a conocer la geografía y la historia de España, así como a autores literarios que hablan de España.

<b>TRABAJO</b>	<p><b>Gramática:</b> sistematización de la morfología y la sintaxis del español; acercamiento a la métrica y estilística española</p> <p><b>Léxico:</b> presenta mecanismos para formar palabras nuevas; nociones sobre la historia del léxico español.</p> <p><b>Hablar y escuchar:</b> práctica de la lengua oral</p> <p><b>Escribir:</b> practicar tipos de textos distintos</p>
<b>COMPONENTES DEL MÉTODO</b>	<p>Se compone de: Libro del Alumno, Libro de Ejercicios, Libro del Profesor, Magnetófono y Casetes de Audiciones.</p>
<b>GRAFISMO</b>	<p>Fotografías, dibujos, mapas e iconos potencian el carácter pedagógico de los textos de apoyo y el equilibrio entre textos e ilustraciones.</p>
<b>2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>PRESENCIA DE LA L1</b>	<p>El manual no hace visible en el aula la vital importancia de la L1 para la educación y el desarrollo del alumno como persona. Así que rechaza tajantemente el uso de la L1.</p>
<b>LENGUA EN CONTEXTO</b>	<p>El significado de los mensajes, en el discurso de aula entre varios alumnos mientras realizan una actividad de clase, depende únicamente de la estructura gramatical, sintáctica o léxica de las oraciones. No se ha buscado una mayor cantidad de situaciones y aplicaciones que faciliten la comprensión y afecten al significado de los mensajes en la lengua utilizada en las situaciones de clase.</p>
<b>HABILIDADES PROPIAS DE LOS DESTINATARIOS</b>	<p>Se ha limitado a nivel de las estructuras de la lengua meta. No deja que el alumno opere en los niveles metalingüísticos y metacognitivos para desempeñar un papel reflexivo y crítico. El manual propone al alumno una amplia gama de ejercicios de resolución cerrada y de atención a las formas, las cuales ponen el énfasis en el desarrollo de su capacidad de comprensión.</p>
<b>ACTIVIDADES QUE ELICITEN</b>	<p>La enseñanza de ELE se reduce a que los alumnos aprendan los diferentes sistemas lingüísticos, algunas unidades funcionales y contenidos culturales. No incluye, asimismo, los distintos procesos de comunicación y de aprendizaje por los que deberá pasar el aprendiente. En la etapa de</p>



## CONOCIMIENTOS

práctica, los alumnos ejercitan oralmente los contenidos lingüísticos presentados en la etapa de presentación, lo cual hacen de forma controlada y guiada por el profesor.

## MODELOS DE LENGUA

El método ha seleccionado los textos a manera de forma en que se presentan modelos de la lengua, atendiendo dos modos de transmisión: orales y escritas. Los textos promueven e impulsan el desarrollo de la lectura y la habilidad de comprensión le facultan para aprender lengua. la función de los diversos textos se limita a poner de relieve las diferencias de vocabulario que en ellos va a aparecer en vez de capacitar al aprendiente para una comunicación real.

## VARIEDADES DE LENGUA

No se trabajan las destrezas lingüísticas sociales, las cuales recogen las variedades del español en sus contextos sociales y culturales para transmitir estas realidades complejas. Las descripciones gramaticales tampoco incorporan información relativa al nivel de lengua al que pertenecen las expresiones. De forma que no existe una anotación para los usos propios de la lengua común y otras para otros niveles o variedades de la lengua. Los alumnos se enfrentan al modelo peninsular sin percibirse diferencias resultantes de la interrelación entre los factores lingüísticos y los sociales.

## TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA

Se presenta como dominio de la morfosintaxis, sin insistir en la capacidad de usar las palabras y las formas gramaticales de manera adecuada a cada contexto social. Los alumnos experimenten de forma secuencial las etapas de su tratamiento: se presenta una regla, que se explica y memoriza y luego se practica en ejercicios de evaluación. Los ejercicios aparecen en una secuencia lineal de simple a complejo e invitan a una producción inmediata de las formas correctas. En este caso, la metodología emplea las baterías de ejercicios y la repetición mecánica, como si se hubiera llegado a describir todas las reglas gramaticales en algún idioma. La gramática se organiza en torno a una función y sólo en la medida en que viene exigida por la estructura gramatical que se está trabajando. Se enseña la lengua sin tener en cuenta cómo debe ser usada y en qué situaciones es apropiado decir qué cosas.

La enseñanza del léxico se caracteriza por la estructuración de los

## **TRATAMIENTO DEL LÉXICO**

contenidos en los ámbitos de la gramática, el vocabulario y la semántica en el nivel de la descripción lingüística de la frase. Existen apartados que trabajan explícitamente la forma, el significado y el uso de las unidades léxicas. Esta manera de trabajar el léxico proporciona al aprendiente toda la información que contiene una unidad léxica para que sea capaz de usarla. Esta manera de proceder consigue que las nuevas palabras pasen gradualmente a formar parte del léxico productivo de los alumnos. Pero, las unidades léxicas no están ordenadas según las necesidades de los aprendientes ni se presentan para alcanzar un determinado fin comunicativo. Por tanto, las nuevas palabras se presentan privadas de contexto situacional en el que los aprendientes pueden necesitarlas.

## **TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y ORTOLOGÍA**

A partir de la lectura en voz alta, se detectan las deficiencias fónicas y las entonaciones inadecuadas. El alumno imita los sonidos, palabras y construcciones que oye en las conversaciones de los nativos grabadas magnetofónicamente y reproducidas por escrito en el libro de textos.

## **EJERCITACIÓN FORMAL**

El método de enseñanza se ha basado en la aplicación del estructuralismo en el trabajo del aula. Apunta a que los alumnos alcancen niveles cada vez más altos de corrección lingüística en las prácticas de producción. La actividad estructural habitual es la que se realiza a partir de diálogos dirigidos, donde se practica una determinada estructura. Se fomenta la colaboración entre aprendientes en la etapa de producción. Sin embargo, no se asumen sus necesidades específicas e individuales. Los alumnos ponen en práctica oralmente lo aprendido a nivel teórico, pero esto no supone una ayuda valiosa hacia el uso natural y espontáneo de la LE. Las actividades de práctica estructural no ayudan al alumno cuando tendrá que utilizar la lengua en contextos naturales, pues no está preparado para elegir, dentro de su repertorio lingüístico, las formas más adecuadas al contexto en el que se encuentra. El hecho de conocer la gramática de una lengua no implica necesariamente dominar el uso de la misma.

## **EQUILIBRIO DE LAS DESTREZAS**

Las destrezas lingüísticas se presentan interrelacionadas, se refuerzan mutuamente y de forma equitativa, puesto que la interacción se puede llevar a cabo oralmente, por escrito, escuchando y hablando.

<b>MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	Los materiales auténticos, entendiéndolos como revistas, periódicos, comics, menús, mapas, películas, cartas o postales, creados directamente desde el público hablante de la lengua meta, no son lo que se emplea para facilitar el proceso de aprendizaje. El manual contiene textos fabricados con fines educativos y se introducían en enmiendas en textos originales que, so pretexto de hacerlos más accesibles a su comprensión por parte de los alumnos. Pero, en realidad, acababan eliminando de ellos muchos de sus rasgos propios y los convierten en una agrupación de oraciones que a veces difícilmente puede considerarse un texto.
<b>CUESTIONES SOCIO-CULTURALES</b>	El componente cultural queda recogido en el conocimiento del mundo ibérico para que, a los alumnos, les entre un entusiasmo por la cultura ibérica. El manual dirige el interés hacia los conocimientos generales sobre España y de países hispanoamericanos, con hechos y personajes de relieve pasados y presentes. El conocimiento es declarativo, no procedimental, ya que es un alumnado capaz de dar razón de una gran cantidad de fenómenos culturales, animarse a la comparación del propio mundo con el ajeno, pero ser incapaz de desenvolverse en una situación de comunicación mediante el uso de esa lengua con el grupo social de la comunidad meta. No se trabaja ningún aspecto que desarrolle en el alumno destrezas sociales en los encuentros interculturales.

Tabla 12: Descripción y estructura de *Didáctica del Español III*

1. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO	
<b>TÍTULO:</b>	<i>Horizontes I<sup>ère</sup></i>
<b>AUTORES:</b>	No figuran
<b>EDITORIALES:</b>	EDICEF
<b>PUBLICACIÓN:</b>	París, 2001
<b>OBJETIVOS</b>	Se relacionan con el conocimiento de las formas que se emplean en la LE. Se pretende que el alumno domine las reglas que subyacen a la

<b>GENERALES</b>	utilización de la lengua, lo cual incidirá de forma directa en su actuación lingüística.
<b>METODOLOGÍA</b>	Los principios metodológicos se basan en el análisis de la lengua seleccionando y limitando lo que se tiene que enseñar y distribuyéndolo en las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir.
<b>NIVEL</b>	Nivel de Plataforma de la lengua como un sistema abstracto, aislado del hablante y de la sociedad.
<b>DESTINATARIOS</b>	Adolescentes africanos de la enseñanza secundaria, capaces de dar razón de algunos fenómenos simples de la gramática y del vocabulario de E/LE.
<b>ÁREAS TEMÁTICAS</b>	Se relacionan a cada una de las unidades del libro y conciernen aquellas cosas que tienen relevancia en la vida cotidiana del alumno. En el ámbito de cada tema se toman decisiones sobre la secuencia de las distintas tareas y tipos de actividades de aprendizaje que en ella se realizarán. Las acciones didácticas que contiene un tema pretenden que los alumnos adquieran algunas capacidades lingüísticas especificadas previamente.
<b>ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS</b>	La organización de los contenidos está formada por ocho secuencias con una estructura interna basada en un tratamiento de los aspectos formales que sea compatible con los programas sintéticos.
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD DE TRABAJO</b>	Una lección se presenta estructurada en secciones para ayudar a los alumnos y profesores a ubicar un determinado tipo de actividad. Así, hay una sección de presentación del texto y de su origen mediante un logotipo; una sección « <b>Entérate</b> » de identificación de los contenidos lingüísticos del texto; una sección « <b>Dialoga</b> » de practica oral; una sección « <b>Comprende y analiza</b> » de análisis y comentario de texto; una sección « <b>Comunica</b> » de aumento de la participación de los alumnos en la clase.
<b>COMPONENTES DEL MÉTODO</b>	Se compone de: Libro del Alumno, Libro de Ejercicios, Libro del Profesor. El único recurso auditivo de que se dispone es la propia dicción del profesor.  Los textos de apoyo van acompañados de dibujos y de fotos de calidad

<b>PRESENTACIÓN Y GRAFISMO</b>	<p>problemática. Permiten ilustrar visualmente los contenidos. Las expresiones lingüísticas que el alumno ha de aprender vienen también acompañados de dibujos poco armoniosos.</p>
<b>2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>PRESENCIA O AUSENCIA DE LA L1</b>	<p>El prólogo del manual está en la L1 del alumno. Presenta también un glosario bilingüe en el que compara sistemáticamente las palabras de la LM y las de L1 e incita a que se practique la traducción siempre que se estime oportuna para evitar determinadas situaciones de ansiedad.</p>
<b>LENGUA EN CONTEXTO</b>	<p>Falta el entorno lingüístico que debe asociarse tanto al discurso aportado como al producido en el aula y que aliente el proceso de construir significado en la clase. Las actividades didácticas no presentan las estructuras en función de su contexto sociolingüístico para facilitar que los aprendientes observen cómo los factores derivados de las diversas situaciones de uso afectan a la gramática y al significado, y cómo los hablantes varían sus estructuras lingüísticas en función de las características sociolingüísticas de interacción, es decir la interrelación entre los factores lingüísticos y los sociales, ya que el contexto social es una de las variables más influyentes en este proceso.</p>
<b>HABILIDADES PROPIAS DE LOS DESTINATARIOS</b>	<p>Se proponen al alumno actividades que centran la atención en los elementos léxicos, morfológicos y ortográficos para que practique la lengua de forma controlada y que procese la información suministrada. De este modo, se pretende que los alumnos tomen decisiones y que hagan juicios de forma lógica y fundamentada, basándose en los datos de que disponen.</p>
<b>ACTIVIDADES QUE ELICITEN CONOCIMIENTOS</b>	<p>Las unidades de la lengua se analizan desde la perspectiva de su estructura formal, independientemente de cualquier contexto de uso o particular situación de comunicación. En relación con el desarrollo de su proceso de aprendizaje, lo que se considera comunicación entre alumnos se reduce a una decodificación de mensajes basada en el conocimiento de las reglas, estructuras y signos, sin la adecuada interpretación del lenguaje. La finalidad de la instrucción formal en el aula es el</p>

## MODELOS DE LENGUA

conocimiento explícito de la lengua como sistema, sin importar los mecanismos que están usando, los cuales son las maneras más eficaces para aprender.

Los textos que incluyen los materiales didácticos no reflejan la fidelidad del lenguaje presentado a los modelos de uso del grupo social de la comunidad meta. Destacan muchas manipulaciones realizadas con fines didácticos.

## VARIEDADES DE LENGUA

La exposición a la LE es limitada en este enfoque y está más centrada en los aspectos formales de la lengua (form-focused)<sup>42</sup>. No da cuenta de las posibilidades que ofrece el uso de la lengua, es decir de sus especificidades. El alumno no tiene posibilidad de elegir, en los distintos planos de la lengua que estudia, las expresiones lingüísticas más apropiadas para cada situación. Ayudémosle a captar el sentido del mensaje que contienen esas manifestaciones lingüísticas.

## TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA

La gramática se presenta de forma más sistemática centrándose en el aprendizaje deductivo de un fenómeno particular aunque el aprendiz no pueda usarlo para la transmisión efectiva y adecuada de mensajes. Puesto que la lengua, con la renovación chomskiana, incluye un número infinito de estructuras, estas solo pueden ser procesadas mentalmente mediante una enseñanza explícita de largas y tediosas series de reglas que siempre presentan numerosas excepciones, las cuales pasan a convertirse en el eje central con el objetivo de desarrollar las destrezas de análisis lingüístico de los alumnos. El tratamiento de la gramática acaba siempre en prácticas orales rutinarias sobre realidades lingüísticas alejadas de los intereses comunicativos vitales de los aprendientes. Saber la regla gramatical y ser capaz de usarla efectivamente y apropiadamente en la comunicación no está en la base de la enseñanza.

<sup>42</sup> ELLIS, R. (2001) define la instrucción centrada en la forma (form-focused instruction) como un programa de tipo formal en el cual se llama la atención de los alumnos sobre la forma lingüística. LONG, M. (1991) traza una distinción entre lo que en inglés se denomina *focus-on-forms* (atención a las formas) y *focus-on-form* (atención a la forma). El primer término se refiere al aislamiento de formas lingüísticas para enseñarlas una a una en el marco de un programa estructural. El segundo, en cambio, persigue llamar la atención de los aprendices sobre una determinada estructura lingüística en el contexto de una actividad comunicativa y significativa.

<b>TRATAMIENTO DEL LÉXICO</b>	<p>El dominio léxico corresponde en mayor medida a la competencia gramatical. Las unidades léxicas son palabras, siempre en listas de correspondencias y subordinadas a la gramática. Su estudio se aprovecha sólo en el análisis de textos literarios. No se aplica a la descripción del lenguaje cotidiano, reduciendo la lengua en un puro código, a un sistema de formas en vez de ser también una actividad humana, es decir una conducta social y una herramienta para la interacción.</p>
<b>TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y ORTOLOGÍA</b>	<p>La enseñanza de la pronunciación correcta u ortología apenas tiene presencia. Se relaciona con la corrección de deficiencias de expresión oral y escrita del alumno en relación con el desarrollo de su proceso de aprendizaje.</p>
<b>EJERCITACIÓN FORMAL</b>	<p>El aprendizaje de las muestras de lengua meta, orales o escritas encontradas durante el proceso, se lleva a cabo a partir de conductas repetitivas y mecánicas que provocan una retención. Los diálogos se presentan como actividades estructurales concebidos para sondear la capacidad que un alumno posee para entender y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Implican averiguar el uso acertado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones. El aprendizaje de la lengua se concibe como el fruto de la colaboración entre alumnos. No obstante, se ha considerado accesorio fomentar su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje mediante su participación activa en ese proceso, siendo consciente del mismo y pudiendo identificar las estrategias que él mismo utiliza.</p>
<b>EQUILIBRIO DE LAS DESTREZAS</b>	<p>Define la competencia en términos de destrezas lingüísticas receptoras y productivas. Pero la ausencia de material auditivo representa una carencia que impide el tratamiento adecuado de la destreza auditiva.</p>
<b>MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<p>Los textos de apoyo incluidos no son más que bancos de datos lingüísticos (vocabulario, estructuras morfosintácticas) para su tratamiento didáctico. Los alumnos los explotan en su mera condición de discentes, siendo muy fortuita su condición de usuarios de la nueva lengua.</p>

<b>CUESTIONES SOCIO-CULTURALES</b>	<p>No se trata de enseñar la cultura tal y como se manifiesta a través de la lengua, sino la cultura como un elemento dissociable de ella. Se quiere crear una concienciación y una empatía con respecto a la cultura de la comunidad de la LE. La naturaleza sistemática y sometida a reglas de la propia lengua es el principal centro de atención. En ningún momento se hace consciente al alumno de la relación existente entre la lengua y la cultura que expresa para profundizar su competencia comunicativa. Falta un componente conductual en relación con la capacidad del alumno para interpretar actitudes relevantes desde el punto de vista cultural y para comportarse él mismo de manera culturalmente adecuada.</p>
------------------------------------	--

Tabla 13: Descripción y estructura de *Horizontes 1<sup>ère</sup>*

<b>1. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO</b>	
<b>TÍTULO:</b>	<i>Didáctica del Español IV</i>
<b>AUTORES:</b>	VV. AA
<b>EDITORIALES:</b>	UNED, UNEX.
<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	<p>Integrar contenidos particulares con la enseñanza de E/LE. Pretende enseñar con simultaneidad la materia académica y las habilidades de la LM, la cual es vista como vehículo a través del cual los contenidos la materia se aprende.</p>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>La LE se utiliza como medio de enseñanza de la historia y de la literatura para que el alumno avance en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas y cognitivas. Se trata la lengua a través de la presentación de contenidos concretos, como son la cultura y la historia de Hispanoamérica. La exposición directa a tal input lingüístico propicia la adquisición, a excepción de la consciencia de lo que se sabe, de lo que es necesario aprender y de cómo se aprende estos fenómenos que analiza la historia.</p>



<b>NIVEL</b>	Nivel de Plataforma de la lengua como un sistema abstracto, aislado del hablante y de la sociedad. Correspondiente a las distintas formas que el aprendiente reconozca, no a las que recurra, de entre las que conozca, para realizar las funciones comunicativas.
<b>DESTINATARIOS</b>	Adolescentes cameruneses de la enseñanza secundaria que aprenden el E/LE en sus países, con culturas y lenguas distintas del español y con un grado de dominio intermedio de las unidades formales de la lengua.
<b>ÁREAS TEMÁTICAS</b>	Las características formales de la lengua aparecen insertadas en temas históricos relacionados con el pasado y los hechos que realmente tuvieron lugar en Hispanoamérica. Son fenómenos de tipo económico, político, social, artístico, cultural o religioso y se diferencian entre sí por ser de corta, media o larga duración.
<b>ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS</b>	Los contenidos se estructuran en quince unidades de cinco lecciones, lo que hace un total de 75 lecciones. Cada secuencia, determinada de antemano y cuyo fin es asegurar la correcta utilización de las unidades morfosintácticas, tiene una estructura interna que va siempre acompañada de una atención consciente a la forma que adoptan las oraciones en los textos. Se introducen sistemáticamente en cada unidad los conocimientos de geografía, historia y cultura de los países hispanoamericanos. Da lugar a secuencias didácticas en las que solo entran en juego los juicios acerca de la gramaticalidad de los enunciados, sin hacer caso de los juicios sobre la pertinencia respecto a las normas sociales y culturales vigentes dentro de la comunidad objeto de estudio. El libro comprende un apéndice que transcribe los textos que se han oído en la sección <i>Hablar y escuchar</i> .
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD DE TRABAJO</b>	Cada unidad se divide en cinco secciones: <b>Leer para aprender:</b> practicar la lectura comprensiva sobre textos que dan a conocer la geografía y la historia de los países latinoamericanos, así como a autores hispanoamericanos. <b>Gramática:</b> sistematización de la morfología y la sintaxis del español; <b>Léxico:</b> vocabulario relacionado con el centro de interés. <b>Hablar y escuchar:</b> práctica de las técnicas de expresión después de

<p><b>COMPONENTES DEL MÉTODO GRAFISMO</b></p>	<p>explicarlas detalladamente.</p> <p><b>Escribir:</b> practicar tipos de textos distintos.</p> <p>Se compone de: Libro del Alumno, Libro de Ejercicios, Libro del Profesor, Magnetófono y Casetes de Audiciones.</p> <p>Fotografías, dibujos, mapas e iconos potencian el carácter pedagógico de los textos de apoyo y al seguimiento de los contenidos.</p>
<p><b>2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES</b></p>	
<p><b>PRESENCIA DE LA L1</b></p>	<p>Los procedimientos proscriben el uso en el aula de otra lengua que no fuera el español. Se basa en la idea de que una LE puede ser enseñada sin recurrir a la primera lengua, tal vez con ayuda de gestos, dibujos y objetos.</p>
<p><b>LENGUA EN CONTEXTO</b></p>	<p>No se percibe el estudio del habla en relación a los elementos no verbales, personas, objetos y sucesos que confieren significado a las formas lingüísticas. Como elementos aclaratorios del significado de los nuevos elementos lingüísticos están los textos y las ilustraciones. La noción de contexto no prima sobre las estructuras que guían el progreso del programa y queda reducida a un mero artificio. Ya que el aprendizaje de la lengua es visto como un proceso de formación de hábitos correctos en la más pura línea conductista, no se contemplan las normas y convenciones que regulan la interacción.</p>
<p><b>HABILIDADES PROPIAS DE LOS DESTINATARIOS</b></p>	<p>Es una visión mecanicista del aprendizaje de la lengua en la que la práctica sistematizada de la lengua oral es privilegiada. La enseñanza se articula en la exposición del alumno a textos grabados por hablantes nativos de la lengua, su repetición y la práctica de las estructuras a través de ejercicios de transformación. Se deja poco espacio a que el alumno asuma la responsabilidad del aprendizaje, tanto en situaciones de clase como en aprendizajes independientes. Así que podrá utilizar de forma efectiva lo aprendido y saber dónde aplicarlo en el momento que lo amerite y que sea pertinente para su vida.</p> <p>Hay actividades de práctica oral diseñadas para proporcionar la mayor cantidad posible de práctica hablada del español al alumno y para</p>

**ACTIVIDADES QUE  
ELICITEN  
CONOCIMIENTOS**

trabajar cualquier destreza lingüística. Ello no obstante, los alumnos deben seguir con cierta fidelidad un texto o unos modelos lingüísticos sin aprehender la lengua desde las implicancias socioculturales que están involucradas en ella, pero con el valor de despertar y afianzar su conciencia lingüística.

**MODELOS DE  
LENGUA**

No se trata de documentos textuales producidos fuera del aula y llevados a ella directamente. Son textos históricos que ponen el énfasis en los aspectos gramaticales que se inscriben en el marco oracional. Centran la atención explícitamente en la forma de expresarse con corrección. Así que, la frontera entre los textos incluidos en el manual y los que circulan en el entorno en que se mueve el hablante real es patente.

**VARIEDADES DE  
LENGUA**

La lengua de la enseñanza es el español estándar culto. No se toman en consideración los diferentes registros, ni los diferentes roles sociales en que se pueden encontrar los hablantes. En esta modalidad está escrito el libro de textos. No obstante, se enseña la variedad geográfica del español valorando adecuadamente el español de América Latina. Así se demuestra que la lengua española es hoy un patrimonio de una amplia comunidad cultural. Conviene que el profesor haga conscientes a sus alumnos de esta dimensión panhispánica del capital lingüística reconociendo los parámetros inherentes a su variedad.

**TRATAMIENTO DE  
LA GRAMÁTICA**

La gramática se presenta de forma inductiva y deductiva dependiendo, en cada caso, de la frecuencia, la rentabilidad y la complejidad de los contenidos. Los objetivos se definen no en términos de conducta observable sino en términos de competencia lingüística. La enseñanza de la gramática es lineal, jerárquica y está orientada al profesor, no al alumno. Las estrategias utilizadas ponen énfasis en la memoria y en la articulación de reglas. La comprensión y producción de oraciones, por lo tanto, supone solo una integración de fenómenos sintácticos, prescindiendo de los pragmáticos.

**TRATAMIENTO DEL**

Se presentan palabras relacionadas al centro de interés para facilitar la producción oral y escrita. La sintaxis es el dispositivo estructural que indica relaciones semánticas. De este modo, el léxico viene exigido por

<b>LÉXICO</b>	<p>la propia estructura gramatical. La actividad que realiza el alumno se limita a reconocer palabras, sin que pueda señalar las variedades significativas de cada una de ellas, a usarlas en diferentes niveles o registros. Asimismo, el léxico que va aprendiendo el alumno no se actualiza en los textos o actividades posteriores.</p>
<b>TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y ORTOLOGÍA</b>	<p>El conocimiento del sistema fónico de la lengua y de sus variedades segmentales y suprasegmentales no constituye un objeto de análisis. Se emplea la lengua escrita como apoyo en la enseñanza. Con ello, los alumnos se fijan en la ortografía en vez de poner atención en la forma fónica.</p>
<b>EJERCITACIÓN FORMAL</b>	<p>Existe la necesidad de practicar mediante la aplicación de cada elemento de la lengua presentada de manera graduada. Se hace énfasis en aprender acerca del idioma más que en aprender a usar el idioma. El alumno se somete a una serie de actividades en las que debe seguir con cierta fidelidad unos modelos lingüísticos. A más de esto, los contenidos han previsto las actividades cooperativas para disminuir la ansiedad y aumentar la motivación de cada alumno. Pero, se omitieron las estrategias de aprendizaje que permiten que el alumno mejore la forma en que aprende. Tampoco se incluyen aspectos como hablar con personas de distintos estatus, conocer rutinas en la alternada de turnos u otros relacionados con el uso de la lengua en contextos sociales específicos. Se prescinde de toda referencia al valor pragmático y sociológico de las construcciones.</p>
<b>EQUILIBRIO DE LAS DESTREZAS</b>	<p>Hace énfasis en las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, las cuales se presentan de una manera integrada. A medida que se comienza a trabajar una nueva destreza, ésta empieza a integrarse con las que ya se vienen trabajando en el proceso instructivo.</p>
<b>MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<p>Los textos fabricados son la base principal del estudio de la lengua. Se conciben como fuente de caudal lingüístico en su más amplio sentido. Los alumnos acuden a tales textos en busca de sus rasgos formales, pero no se ven en la necesidad de acceder a su contenido ni al sentido que puedan tener en una determinada situación de comunicación.</p>

<b>CUESTIONES SOCIO-CULTURALES</b>	<p>Los alumnos entran en contacto con el mundo hispanoamericano, una cultura diferente de la propia. Esto permitirá que estén motivados por conocerla, mostrar empatía con ella y que tomen también conciencia de la propia cultura. Se quiere suavizar los posibles conflictos cognitivos que puede experimentar el alumno entre su conocimiento camerunés del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro. Sin embargo, no se percibe la manera como alumno tendrá que comportarse respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla meta en las situaciones de comunicación intercultural.</p>
------------------------------------	--

Tabla 14: Descripción y estructura de *Didáctica del Español IV*

<b>1. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO</b>	
<b>TÍTULO:</b>	<i>Horizontes Terminale</i>
<b>AUTORES:</b>	No figuran
<b>EDITORIALES:</b>	EDICEF
<b>PUBLICACIÓN:</b>	Paris, 2002
<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	<p>Afianzar la competencia lingüística organizando las señales lingüísticas al modo en el que se usan para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos, en detrimento de utilizar la nueva lengua como instrumento de comunicación en contextos sociales determinados.</p>
<b>METODOLOGÍA</b>	<p>La estructuración del curso se hace tomando la gramática como eje vertebrador. Plantea el trabajo en términos de perfección lingüística y corrección de errores en desventaja de la creación de contextos para la interacción lingüística, que permitan la activación de procesos de uso de la lengua. Presta más atención a las formas que al sentido sin ayudar mucho al alumno entender los usos del idioma que aprende.</p>
<b>NIVEL</b>	<p>Nivel Umbral en el uso y análisis de los distintos rasgos estructurales del discurso.</p>

## DESTINATARIOS

Adolescentes africanos de la enseñanza secundaria que ya poseen conocimientos para comprender y producir una cantidad infinita de oraciones gramaticalmente correctas, con una cantidad de elementos de la LE. Están realizando estudios necesarios para obtener el Bachillerato.

## ÁREAS TEMÁTICAS

Se vinculan con cada una de las unidades del libro y conciernen aquellas áreas que tienen relevancia en la vida cotidiana del alumno. En el ámbito de cada tema se toman decisiones sobre la secuencia del componente lingüístico que se incorpora al programa. Las acciones didácticas que contiene un tema pretenden que los alumnos adquieran los objetivos de aprendizaje descritos en términos de dominio de las reglas del sistema.

## ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La organización de los contenidos está formada por ocho secuencias con una estructura interna centrada en la lengua, donde prima la materia y el contenido lingüístico.

## ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD DE TRABAJO

En cada lección se presenta una estructura en secciones para ayudar a los alumnos y profesores a ubicar un determinado tipo de actividad. Así, hay una sección de presentación del texto y de su origen mediante un logotipo; una sección «**Entérate**» de identificación de los contenidos lingüísticos del texto; una sección «**Dialoga**» de practica oral; una sección «**Comprende y analiza**» de análisis y comentario de texto; una sección «**Comunica**» de aumento de la participación de los alumnos en la clase.

## COMPONENTES DEL MÉTODO

Es un método compuesto por: un Libro del Alumno, un Libro de Ejercicios y un Libro del Profesor.

## GRAFISMO

Los dibujos y fotos de calidad dudosa acompañan los textos de apoyo. Permiten ilustrar visualmente los contenidos. Las expresiones lingüísticas que el alumno ha de aprender vienen también acompañados de dibujos poco afinados.

## 2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

<b>PRESENCIA DE LA L1</b>	<p>Se usa la L1 en el prólogo para describir características del programa, el cual apoya la enseñanza de nuevas palabras recurriendo a la traducción.</p>
<b>LENGUA EN CONTEXTO</b>	<p>El enfoque presenta rasgos sintácticos y semánticos como componentes lingüísticos aislados. El input no se arrima a condicionamientos sociales y culturales para que los alumnos se beneficien de los efectos interactivos de los diversos componentes lingüísticos. Se enseñan las formas que se emplean en la lengua meta para unas funciones concretas. Pero los esquemas de valoración asociados a tales formas, que el alumno necesita ajustar, no parecen importantes.</p>
<b>HABILIDADES PROPIAS DE LOS</b>	<p>La idea es que los alumnos practiquen una construcción lingüística particular, hasta que puedan utilizarlo de forma espontánea. De esta manera, las clases se basan en ejercicios estáticos en los que los alumnos tienen poco o ningún control sobre sus propias producciones. Se espera de ellos una respuesta particular. Este tipo de actividad, en la que se funda el aprendizaje de idiomas, está en oposición directa con la enseñanza comunicativa de idiomas. Difícilmente optimiza los estilos propios para la adquisición y mejoramiento continuo como persona única y creativa.</p>
<b>ACTIVIDADES QUE ELICITEN CONOCIMIENTOS</b>	<p>Los procedimientos y prácticas repetitivas que se utilizan para promover la adquisición de nuevos conocimientos apenas son propicios para utilizar unas competencias y unas estrategias que permiten llevar a cabo los procesos lingüísticos necesarios. La orientación didáctica se reduce a la fijación de las nuevas estructuras, la mejora de la corrección y el acrecentamiento del vocabulario, concediendo poca importancia a la conciencia de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas), del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas. Resulta difícil asociar la información nuevamente adquirida con la información ya almacenada. El logro en el aprendizaje de una LE depende mucho más de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos en detrimento de los factores individuales tales como la visión que él tiene de sí mismo, las experiencias y estilos de aprendizaje de cada</p>

## MODELOS DE LENGUA

alumno y cómo van a juzgarse sus esfuerzos para ampliar y mejorar lo que ya sabe.

Los aprendientes de LE no están expuestos a ejemplos naturales de la nueva lengua para que la competencia de la LE se desarrolle procesando internamente la lengua a la que se están expuestos. Los textos que apoyan las actividades de aprendizaje han sido manipulados en aras de la simplificación didáctica. Por lo que no representan modelos de uso lingüístico para comunicarse con los demás. Se utiliza un lenguaje culto con riqueza de vocabulario y cuyas reglas se reglamentan relativos al «*ars bene dicendi*» o arte del bien decir (Cicerón, 2002) para unir frases y formar textos estructurados conforme a las reglas de organización retórica con fin último de la enseñanza.

## VARIEDADES DE LENGUA

No hace referencias a la naturaleza socio-cultural de la comunicación que contempla el momento y el lugar particulares en los que aquella se realiza. Al alumno no se le ofrece la posibilidad de recurrir a rasgos asociados a distintos registros para conseguir determinados efectos. Aboga por la enseñanza del español estándar, olvidando que el dominio de una lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo. La lengua presentada es algo unitario, sistemático y homogéneo. Solo busca medios de corrección y modelos de "bien hablar". No prepara a los alumnos para la variación y sigue el divorcio de la lengua con su contexto cultural y social. Además de lo formal y lo general, no se percibe en menor grado de presencia de rasgos lingüísticos singulares. Por todo esto, hay que dejar que el alumno entre en contacto con diversas manifestaciones de la lengua reconociendo en ellas rasgos, unidades y recursos expresivos que pueda interiorizar.

Los objetivos del material pedagógico son puramente lingüísticos. Se pretende que el alumno domine las reglas que subyacen a la utilización de la lengua, lo cual incidirá de forma directa en su actuación lingüística. La estructura gramatical se presenta como elemento



## TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA

ordenador de los contenidos de aprendizaje. La gramática se limita al tratamiento didáctico de cuestiones de morfología y de sintaxis. Se queda plasmada en una estricta secuencia de estructuras que, presentadas generalmente de modo explícito, son repetidas con ligeras variaciones léxicas. Los rasgos estructurales agrupados por su afinidad formal son unidades de la lengua que se enseñan por separado y paso a paso, hasta construir todas las estructuras de la lengua meta y así, dar lugar a su adquisición. Cada lección presenta una regla gramatical tras la cual se produce el lenguaje basándose en esta regla. Notamos la necesidad de promover el conocimiento gramatical consciente en los aprendices en perjuicio de la capacidad de usar palabras y formas gramaticales de manera adecuada al contexto social. Por tanto, el manual supedita el proceso de enseñar y aprender la LE al objetivo de la precisión gramatical. Es un sílabo estructural tradicional que no produce competencia comunicativa sino solo conocimiento formal de las reglas gramaticales.

## TRATAMIENTO DEL LÉXICO

El componente léxico de una lección se planifica a partir de la enseñanza de los objetivos gramaticales y funcionales, pero no es el eje central del enfoque. El conocimiento de unidades léxicas se reduce a listas de vocabulario sin ninguna conexión con un contexto real de uso. Se trata de dirigir la atención de los aprendientes a la adquisición de palabras simples más que a las unidades léxicas complejas. La lengua es concebida como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas. En definitiva, la base del manual es apostar por un aprendizaje de unidades léxicas ordenadas alfabéticamente en el glosario junto con su traducción al francés.

## TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y ORTOLOGÍA

Se presta poca atención a los temas de pronunciación. Impera la creencia de que el español es una lengua fonética; su ortografía corresponde con bastante fidelidad a la pronunciación<sup>43</sup> relegando la enseñanza de la pronunciación a un plano secundario.

---

<sup>43</sup> cf. Jackson y Rubio (1969: 2) «Spanish is a phonetic language. This means that words are spelled as they are pronounced»

<b>EJERCITACIÓN FORMAL</b>	<p>El alumno alcanza un determinado nivel de competencia en la LE ejercitando las distintas destrezas de aprendizaje en la realización de actividades de diverso tipo. Aprende antes la información declarativa sobre las reglas que sigue o las relaciones que se establecen entre las palabras que usa. Después, podrá desenvolverse en diálogos aplicando las reglas. Ese input que el alumno ha recibido de la asistencia a clase va a desempeñar un papel de guía y corrector de las producciones. Pero no se provee una intervención pedagógica adecuada para comunicar en contextos que son significativos culturalmente tampoco se perciben rasgos de la introspección y reconocimiento de su propio estilo para la mejora de las habilidades y destrezas de aprendizaje de la LE</p>
<b>EQUILIBRIO DE LAS DESTREZAS</b>	<p>Las cuatro destrezas clásicas quedan bien desatendidas. En el proceso instructivo, la secuenciación que se sigue incluye las destrezas receptivas como primera fase de la que luego beneficiará el desarrollo de las destrezas productivas.</p>
<b>MATERIALES AUTÉNTICOS</b>	<p>La idea estructuralista que sustenta el método presenta la lengua como modelo abstracto y regido por reglas inalterables. Los textos de apoyo o discurso aportado al aula (Llobera, 1995) se conciben como banco de datos y caudal lingüístico manipulados para que se acomoden a la progresión prevista en el programa. En consecuencia, las muestras de lengua presentadas a los alumnos no reflejan interacciones auténticas con referentes contextuales significativos. Los alumnos se comunican por razones de forma, no por razones de contenido. Es un proceso de abstracción más que de acción, al favorecer una práctica docente menos tolerante a la aparición de errores.</p>
<b>CUESTIONES SOCIO-CULTURALES</b>	<p>El manual ofrece una serie de conocimientos sobre referente cultural, normas y convenciones sociales convenientes para que los alumnos se mantengan abiertos y receptivos a la noción de diversidad cultural, fuente de enriquecimiento personal. Pero, no se trabaja la dimensión comunicativa de la competencia intercultural. La lengua y la cultura se presentan como dos realidades disociables. El alumno observa la cultura meta desde los límites interpretativos de su propia cultura pero</p>

	<p>puede reflexionar sobre lo que se percibe como diferente. Los contenidos lingüísticos y socioculturales deberían girar en torno de un mismo eje, esto es, el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los alumnos de lenguas y culturas extranjeras.</p>
--	---

Tabla 15: Descripción y estructura de *Horizontes Terminale*

1. DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO	
<b>TÍTULO</b>	<i>Didáctica del Español V</i>
<b>AUTORES</b>	VV.AA
<b>PUBLICACIÓN</b>	UNED, UNEX, 2003
<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	Integrar la asignatura de ELE con el tratamiento de los aspectos culturales, socio-históricos y literarios del mundo hispano dentro de una perspectiva globalizadora del aprendizaje.
<b>METODOLOGÍA</b>	Se propone enseñar la LE a través de contenidos. Los alumnos aprenden la lengua y, al mismo tiempo otras temas transversales, cultura, historia y literatura. Estos temas se configuran a veces como preguntas que ellos pueden investigar incrementando así su suficiencia en la lengua extranjera.
<b>NIVEL</b>	Nivel Umbral de dominio en términos de corrección de los subsistemas lingüísticos.
<b>DESTINATARIOS</b>	Alumnos ELE de la enseñanza secundaria en Camerún, con pocas posibilidades de realizar actividades de la lengua como usuarios en contextos sociales ajenos al aula. Están realizando estudios de preparación a la universidad.
<b>ÁREAS TEMÁTICAS</b>	<p>Son temas que los alumnos del sistema educativo francés deben poseer al finalizar la enseñanza secundaria. Se relacionan con los conocimientos de la historia y la literatura española e hispanoamericana, así como del español en África subsahariana.</p> <p>Para ampliar los conocimientos de la historia y de la literatura española,</p>

<b>ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS</b>	los diseñadores analizaron y dividieron los contenidos en once unidades de siete actividades, lo que hace un total de 77 actividades. Cada secuencia tiene una estructura interna que va siempre acompañada de una atención consciente a la forma que adoptan las oraciones en los textos. Se introducen sistemáticamente en cada unidad los conocimientos históricos y culturales.
<b>ORGANIZACIÓN DE CADA UNIDAD DE TRABAJO</b>	Cada unidad se estructura en cinco apartados: El primero titulado <b>Estudiamos historia</b> se dedica a la historia de España, de los países hispanoamericanos y del española de África subsahariana. El segundo, <b>Documentos de historia</b> se compone de textos que corresponden con el periodo histórico se estudia. El tercero, <b>La literatura, testigo de la historia</b> presenta un texto literario relacionado con el periodo histórico que se estudia. Son literatos que retratan el tiempo en que viven. El cuarto, <b>Estudiamos literatura:</b> historia de la literatura española, hispanoamericana y “afro hispana”; Se ofrecen textos en prosa y en verso de autores famosos de cada periodo. El quinto, <b>Traducción directa e inversa</b> como estrategias de mediación.
<b>COMPONENTES DEL MÉTODO</b>	Existe un libro del alumno para trabajo en clase, un cuaderno de ejercicios para trabajar en casa, el Libro del Profesor y cintas magnetofónicas para ejercitar la comprensión auditiva y la decodificación lingüística de cadenas fónicas.
<b>PRESENTACIÓN Y GRAFISMO</b>	Fotografías, dibujos, mapas e iconos potencian el carácter pedagógico de los textos de apoyo y ofrecen información sobre aquello que se presenta.
<b>2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES</b>	
<b>PRESENCIA DE LA L1</b>	Este enfoque para el aprendizaje del español es similar al método directo. A los alumnos se les enseña un lenguaje directo, sin necesidad de utilizar la L1 para explicar las reglas del idioma de destino. Sin

**LENGUA EN  
CONTEXTO**

embargo, existen actividades de traducción como vía para llegar al dominio de la LE.

La comprensión lectora es la actividad para la cual se presenta una variada tipología de textos en los que se contextualizan los recursos lingüísticos necesarios para el alumno alcanza un determinado nivel de competencia en la LE. Es cuestión de que el alumno formule gramaticalmente sus frases sin importar las normas o valores socioculturales, es decir el conocimiento y uso adecuado de las fórmulas propias de la lengua meta. Se han omitido las circunstancias inmediatas que rodean las situaciones lingüísticas para poder entender el sentido concreto que les corresponde. Lo importante es la ausencia de errores en el uso de las destrezas lingüísticas.

**HABILIDADES  
PROPIAS DE LOS  
DESTINATARIOS**

La enseñanza consiste en dar contenidos acabados al alumno, prescindiendo de la capacidad creativa del lenguaje. Las actividades que estimulan la interacción y la negociación del significado entre los alumnos ocupan un sitio marginal, ya que el aprendizaje de la lengua se concibe como una consecución individual, fruto de la internalización de los contenidos del programa. Finalmente, se le quita al alumno la posibilidad aplicar real y verdaderamente sus recursos a cada situación de aprendizaje y mejorar su capacidad de aprender.

**ACTIVIDADES QUE  
ELICITEN  
CONOCIMIENTOS**

El manual presenta actividades de práctica oral diseñadas para proporcionar la mayor cantidad posible de producción del discurso oral al alumno y para trabajar cualquier destreza lingüística. A pesar de eso, los alumnos deben seguir con cierta fidelidad un texto o unos modelos formales que los instruyen en los asuntos típicamente lingüísticos del idioma, olvidando que éstos habrán de manifestarse en un contexto social regido por sus propias reglas y que también es conveniente ayudar al alumno a la memorización de la información recurriendo a ideas ya conocidas.

Las muestras de la lengua se han concebido especialmente para la enseñanza de la lengua. Hay una carencia de actividades que recojan los usos actuales de la lengua española: variedades dialectales, estilísticas y

## **MODELOS DE LENGUA**

de registro. El material ha sido creado con fines académicos, para informar o dar a conocer aspectos históricos y socioculturales de España e Iberoamérica. La clase de textos utilizados están dirigidos a seguir unas etapas estructurales para el aprendizaje de algún tema determinado, mientras el material autentico recoge todo tipo de estructuras con un lenguaje utilizado en la cotidianidad.

## **VARIEDADES DE LENGUA**

El enfoque de la enseñanza de la LE es esencialmente formal. Centra su atención en el sistema y se consideran iguales ante la lengua a todos los hablantes. Sacrifica las diferencias, es decir las múltiples y muy variadas esferas en las que entra el uso de la lengua, reduciendo la lengua a meras combinaciones de unidades. Situar el uso en el lugar central de atención es lo único que facilita que el alumno tome conciencia de la diversidad funcional de la lengua y saber modular el mensaje según las circunstancias. Desarrollar en el alumno estrategias para que se enfrente a otras manifestaciones lingüísticas sería un camino hacia el aprendizaje del E/LE.

## **TRATAMIENTO DE LA GRAMÁTICA**

La presentación de los contenidos por temas socioculturales hace que la gramática se presente de una forma un poco más dispersa de lo habitual. En cada unidad se añaden algunos puntos de refuerzo al conocimiento del código de la nueva lengua por parte del alumno mediante listas de elementos y construcciones gramaticales apropiadas al nivel de los alumnos para los que se concibió el programa. Se supone que el alumno las aprenda a medida que las trabajaba en el programa previsto. Luego, da oportunidad para que los alumnos produzcan discursos orales en la lengua meta, con actividades que ponen énfasis en la precisión de la lengua. Lo importante es saber cosas sobre la lengua y no aprender a comunicar en una lengua, es decir expresarse en ella, interactuar con ella y hacer cosas con ella.

## **TRATAMIENTO DEL LÉXICO**

El manual propone suficientes actividades de traducción para que los alumnos sean capaces de retener el léxico, comprenderlo, usarlo en las prácticas de consolidación formal y ampliar su red de palabras. Los alumnos aprenden el vocabulario de textos de las diferentes asignaturas

**TRATAMIENTO DE  
LA FONÉTICA Y  
ORTOLOGÍA**

en el proceso de escuchar, leer, hablar y escribir. Comprenden también que en diferentes contextos de las múltiples áreas temáticas, una misma palabra puede tener diversos significados. Los textos literarios llevan incorporada una aclaración de palabras que pueden ofrecer algunas dificultades y unos ejercicios de comprensión lectora. Pero, no se recomienda ninguna estrategia para promover la autonomía en el aprendizaje de nuevas expresiones.

el diseño del manual no ha tenido en cuenta los ejercicios de pronunciación. Los alumnos reciben la norma que usan sus profesores y aplican unas reglas de pronunciación de la ortografía para leer. No incorpora un apartado dedicado al estudio de la articulación fónica, de las oposiciones distintivas ni de las transcripciones.

**EJERCITACIÓN  
FORMAL**

El método permite que el alumno ponga en marcha un conjunto de procesos conscientes mediante los cuales alcanzará un determinado nivel de competencia organizativa en la LE. Lo consigue ejercitando las distintas destrezas de aprendizaje en la realización de actividades de diverso tipo. Cada alumno tiene conciencia de los recursos lingüísticos que maneja en una determinada situación y, efectivamente, una clara conciencia de lo que es hablar bien o mal. El esquema que siguen es el de PPP: presentación (mediante diálogos y explicaciones formales de ciertas estructuras o de vocabulario), práctica (a través de ejercicios que van desde los de respuesta cerrada a una más abierta) y producción (mediante tareas centradas en el significado que promueven una producción más libre de las estructuras y el vocabulario tratados). Pero no ayuda que el alumno se ponga en roles socioculturales reales para que sus producciones sean apropiadas y aceptables en el contexto en el que se tienen que utilizar.

**EQUILIBRIO DE LAS  
DESTREZAS**

Las cuatro macro habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir representan las principales formas en que se activa el uso de la lengua. En las conversaciones del aula, los papeles de emisor y receptor se intercambian para generar a la vez expresión y comprensión oral. El trabajo de la lectoescritura, a su vez permite que el alumno cree textos

<p><b>MATERIALES AUTÉNTICOS</b></p> <p><b>INTEGRACIÓN DE CUESTIONES SOCIO- CULTURALES</b></p>	<p>con plenitud de sentido. Todas las destrezas son aplicadas al sistema de la lengua, no al uso de la lengua, ya que para su expresión oral, no se enseña al alumno las estructuras morfosintácticas particulares de la lengua oral frente a la escrita. Le basta lograr un cierto dominio del léxico y de la gramática de los textos escritos en perjuicio de los modos de organizar el discurso en la comunidad lingüística.</p> <p>El afán de dominar las estructuras lingüísticas lleva a la presentación de una lengua estereotipada y artificial, lleno de elementos confeccionados por profesionales con una clara finalidad educativa. Representan un constante aporte de caudal lingüístico diametralmente opuesto a otra a variedad de textos (prensa, radio, televisión, internet, contacto con hablantes nativos, etc.) susceptibles de salir al encuentro del alumno fuera de los límites del aula y de los materiales didácticos.</p> <p>Se enseñan aspectos relevantes de la nueva cultura y consisten en el conocimiento sobre las contribuciones de la cultura meta a la civilización mundial y el conocimiento acerca de las diferencias en el estilo de vida, así como una comprensión de los valores literarios y artísticos. Aunque dichos aspectos desarrollen la sensibilidad necesaria para que el alumno establezca puentes entre su cultura de origen y la cultura nueva, no ayudan a realizar muchas actividades en los usos sociales y comunicativos de la lengua, ya que el método no da realce a la funcionalidad de esos recursos.</p>
---	--

Tabla 16: Descripción y estructura de *Didáctica del Español V*

### 3.1.5. COMENTARIO FINAL.

De lo anterior, se puede concluir que todos los manuales analizados presentan un enfoque centrado en la lengua, especialmente en los conocimientos gramaticales y léxicos. Las necesidades que indujeron su elaboración están orientadas al producto del aprendizaje, sin tener en cuenta el camino o la forma de llegar un buen resultado. Quiere esto decir que el análisis formal del sistema lingüístico es el eje en torno al cual se articula la enseñanza. El diseño de la enseñanza se centra en la prescripción de unos productos que alcanzar sin



haber pasado por un estudio empírico que facilitara la orientación acerca de las diferentes situaciones escolares o contextos en que tendrá lugar, en el sentido de convertir en eje de todo el proceso las necesidades del alumno, lo que ya sabe y a su forma de aprender. Así, el procedimiento consta de explicaciones gramaticales y ejercicios de producción, los cuales ofrecen oportunidades de practicar estructuras lingüísticas secuenciadas, dejando asegurada que la preocupación por la forma acabará conduciendo al dominio de la LE. Los resultados que se desea alcanzar o el contenido del aprendizaje pretenden que los alumnos presten especial atención a las formas gramaticales escogidas y que aprendan a procesarlas e interpretarlas tal cual se describen en la tradición prescriptiva, sin adecuación a las condiciones reales del aula para su adaptación al contexto y al grupo. Estas metas de aprendizaje se llevaron a cabo por diseñadores que, con anterioridad a la puesta en marcha de los cursos, tomaron decisiones sobre objetivos, contenidos y metodología susceptibles de ser usadas en cualquier contexto de aprendizaje, sin necesidad de que intervinieran las experiencias y expectativas de los profesores en activo y los alumnos, verdaderos agentes implicados en el aprendizaje. En este caso, se ha privilegiado la práctica del componente formal que no necesariamente lleva a la producción adecuada de enunciados en contextos discursivos reales. La lengua a la que se exponen los alumnos es una lengua escrita y planificada, que no refleja el tipo de lengua que desean aprender porque no encaja idóneamente con el uso hablado espontáneo. Como resultado, el comportamiento de salida que el alumno estará en condiciones de llevar a cabo al finalizar el programa de enseñanza se limita en enseñar las formas que se emplean en la LM para una función, dejando inoperantes las habilidades del alumno para la autodirección en su aprendizaje y en su enriquecimiento global como persona. Para lograrlo, lo ideal sería que los materiales didácticos se elaboraran dentro del aula a lo largo de los procedimientos didácticos del aula, con el fin de que dieran cuenta de la actuación y del rendimiento final de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de todo, se nota cierta inercia y mayor resistencia al cambio en el campo de la enseñanza de lenguas en Camerún que no ha podido confiar en el profesor como profesional reflexivo y no como una figura pasiva, reducida a la repetición y a la reproducción en clase de lo que otros han considerado que se debería hacer, en vez de que domine de manera creativa el modelo de enseñanza. Esta negligencia, en la que los

profesores consumen los conocimientos en vez de producirlos, hace que algunas renovaciones sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas tarden años hasta llegar a ser práctica generalizada. Los enfoques de sus manuales de E/LE no son suficientes para preparar a los alumnos para usar bien la lengua en situaciones auténticas, ya que les faltan oportunidades para participar en interacciones abiertas y significativas por medio de tareas de aprendizaje de la lengua. Sin lugar a dudas, será difícil que el alumno pueda aprender si no tiene muchas oportunidades para el uso real de la lengua. Se ha de organizar la enseñanza del saber lingüístico de tal manera que facilite también el saber hacer. De todas formas, no son manuales malos con respecto al proyecto educativo que la comunidad donde se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje persigue desarrollar; esto es, la importancia exclusiva de la forma que había propugnado el estructuralismo, dentro de un currículo que gira, no en torno al alumno sino a la organización de una materia objeto de enseñanza. Pero si las opciones metodológicas aspiran a la significatividad y al impulso de la autonomía, hará falta, para su explotación juiciosa, que la intervención activa del profesorado y su alumnado mediatice siempre la relación entre dichos recursos y práctica de aprendizaje interpretándolos cada vez que los utilizan. Quiere esto decir que el profesor debe pasarlos siempre por la criba de sus propios criterios como técnico.

### ***3.2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DEL ALUMNO CAMERUNÉS DE E/LE***

#### **3.2.1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.**

Los alumnos se diferencian entre sí en muchos aspectos, entre los cuales podemos citar: sus antecedentes socioculturales y educativos; sus distintas actitudes hacia la lengua meta y los móviles para aprenderla; su inteligencia, sus intereses, necesidades, deseos y lagunas; sus estrategias para comunicarse y para interpretar lo que los interlocutores dicen o escriben; sus estilos, formas y distintos ritmos de aprendizaje; su deseo de participar en la dirección de su propio aprendizaje. De ahí la necesidad de evitar que los objetivos y contenidos de enseñanza de lenguas se establezcan de forma externa a los aprendientes y de identificar siempre sus motivaciones, objetivos, intereses y características individuales como fase en el diseño curricular de ELE. En este caso, hará falta tener en cuenta los procesos psicológicos que se producen durante el aprendizaje e ir más allá del nivel de

competencia en la lengua que se va a estudiar o del uso que el alumno va a tener que hacer de esa la lengua ampliando su margen de autonomía, de manera que el asesoramiento del profesor sea cada vez menos necesario. En este sentido, el MCER (2002:9) adopta un enfoque que «se centra en la acción», que tiene en cuenta las capacidades específicas del individuo como «agente social» digno de ser incluido en el proceso de aprendizaje para que perciba la construcción de sus competencias y que tome suficiente confianza en sí mismo para asumir riesgos y apuntalar los esfuerzos de los compañeros del grupo.

La meta final es la consecución de un aprendizaje realmente significativo para el alumno; en el cual se desplazan los planteamientos de la enseñanza de lenguas extranjeras desde una visión externa hacia un enfoque que quiere comprender los procesos de adquisición internamente. Por lo que se refiere a ello, conviene no solo adaptar los objetivos, contenidos y organización del curso a las expectativas y preferencias presentadas por los alumnos, sino también concretar los objetivos y contenidos inherentes al aprendizaje y a la enseñanza de E/LE tal como fija y desarrolla el PCIC. Por ello, hace falta negociar con el grupo meta qué es lo que les interesa, les motiva o les implica activamente en las actuaciones y producciones que se van a generar en el aula. Se trata de establecer los objetivos específicos y un enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación de enseñanza-aprendizaje y diagnosticar el conocimiento que el alumno ya posee a fin de introducir actividades de forma comprensible. Por tanto, el hecho de asumir las necesidades específicas e individuales del alumno y considerar importante fomentar su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje mejorará la forma en que aprende.

### 3.2.2. CONSIDERACIONES PREVIAS.

Esta parte de la investigación quiere llevar a cabo la identificación de las motivaciones y las preferencias de aprendizaje de los alumnos de ELE en la enseñanza secundaria camerunesa. De hecho, cuando sabemos lo que quiere el alumnado desde un principio, podemos no solo determinar el tipo apropiado de programa a utilizar sino también elaborar

o adaptar los materiales para que se adecúen mejor al grupo. No olvidemos que un componente básico del aprendizaje es lo que el alumno trae consigo al aula, es decir distintos grados de motivación, diferentes estilos de aprendizaje, experiencias previas<sup>44</sup> de aprendizaje de otras lenguas, etc. Razón por la cual, ante una misma técnica de enseñanza, los alumnos aparentemente semejantes reaccionan de forma diferente.

Tras el análisis de manuales realizado en el capítulo anterior, se puede comprobar que los materiales existentes actualmente en el programa están dirigidos a un alumnado demasiado general, como si todos los alumnos aprendieran de la misma manera o quisieran aprender lo mismo. Giran en torno a la organización de la LE como disciplina concreta, especialmente, la presentación gradual de los conocimientos gramaticales y léxicos, los cuales son contenidos que no facilitan necesariamente una interacción provechosa en situaciones de comunicación real. Se puede sospechar que los alumnos, forzados a estudiar cosas que ellos mismos no consideran necesarias, no tendrían la motivación necesaria para hacer esfuerzos o demostrar entusiasmo por las clases, ya que la asignatura se puede convertir en una molestia para ellos, aunque proporciona la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la LE. Para asegurar un trabajo eficaz dentro de un grupo de alumnos, Jacobs (1998) propone, entre otros, tres factores que son: la relevancia de la tarea, la libertad y responsabilidad del aprendiente en la toma de decisiones que conciernen el diseño del programa y el asesoramiento del profesor. En este sentido, incorporar en la programación elementos de interés para el alumno es una forma de aumentar su participación y su inclinación a aprender. El análisis de necesidades que se ha hecho para los manuales descritos está orientado al producto del aprendizaje, con un enfoque poco flexible. Lo ha llevado a cabo un grupo de diseñadores con anterioridad a la puesta en marcha de los cursos y sin necesidad de que intervengan los profesores ni los alumnos.

---

<sup>44</sup> Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a buen término, conviene desarrollar la autoestima del alumno aceptando y prestando atención a sus conocimientos previos, destrezas y características individuales que le permiten realizar acciones. Además, D. Ausubel (1976) comenta que el aprendizaje tiene lugar cuando el aprendiente enlaza la información nueva con la que ya posee (información que tiene almacenada en su memoria a partir de lo que ha experimentado o vivido), reajustando y reconstruyendo en este proceso ambas.

Según sostiene el MCER (2002:9), la enseñanza de lenguas conlleva tareas que los aprendientes realizan con el lenguaje natural en sus interacciones con otros, en una serie de situaciones y circunstancias diversas, teniendo en cuenta las capacidades específicas de cada aprendiente. Así que, hoy más que nunca, se requiere no solo el compromiso sino también la implicación del alumno durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje como el camino más adecuado para la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma. Se trata de una visión orientada a facilitar una programación centrada en el alumno, es decir, que responde a sus expectativas y le anima a ser partícipe más activo a la hora de organizar su aprendizaje. Dada la premura en el clima actual de mantener al alumnado satisfecho, resulta más imperioso saber lo que la mayoría necesita a fin de ajustar el diseño de la enseñanza o currículo según convenga. Se trata de una acción muy saludable que resultará en un mayor beneficio e interés de los discentes por la lengua meta y encauzará de forma efectiva la motivación cuya importancia en el proceso de aprendizaje permanece incuestionable. No olvidemos que el protagonismo que se otorga al aprendiente, así como la atención y aceptación que se presta a sus conocimientos previos favorecen el desarrollo de su autoestima. A este respecto, Ausubel (1976) nos recuerda que una estrategia útil para que los profesores ayuden a sus alumnos a memorizar la información es el empleo de las ideas ya conocidas, las cuales funcionan como marcos de referencia para los nuevos conceptos y las nuevas relaciones. Todo ello está en estrecha relación con el desarrollo de la capacidad del alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje mediante un enfoque que apela su responsabilidad.<sup>45</sup> De ahí la importancia de dialogar, comunicar y de una negociación de manera permanente entre los profesores y los alumnos.

Conviene precisar que los alumnos tienen un rasgo fundamental que hay que tener en cuenta y que va a ser una de las claves de todo nuestro proceder didáctico: son hablantes de su lengua materna y, en muchos casos, hablantes competentes de dos o más lenguas que han adquirido dentro o fuera del marco académico. Además, tienen una visión del mundo

---

<sup>45</sup> En Dörnyei (2001), un alumno responsable es aquel que acepta la idea de que su propio esfuerzo es decisivo y fundamental para el avance en su aprendizaje y se conduce coherentemente con esa idea. Tanto es así que deja de ser visto como un receptor pasivo de los conocimientos, para concebirse como el protagonista y agente de su formación. Implica crearle condiciones favorables durante el aprendizaje, que permitan desarrollar actividades interactivas, y opciones flexibles y dinámicas, que impulsen la creatividad y el empleo de recursos estratégicos en interés de la eficacia comunicativa.

organizada a través de su lengua y a través de su cultura. Eso quiere decir, en otras palabras, que disponen de unos conocimientos, de unos mecanismos, de unas categorizaciones, de unos recursos cognitivos y estratégicos que les permiten incorporar nuevos conocimientos, más concretamente, los relativos a una lengua extranjera.

En suma, será cuestión de establecer un programa en función del perfil y las expectativas o beneficios que los alumnos esperan conseguir con el aprendizaje de ELE. Es decir, idear una alternativa al procedimiento sintético, imbuida de un principio de pragmatismo, irrelevante a un método en concreto pero asumiendo las aportaciones de las diversas tendencias del uso de la lengua inmediato. En virtud de lo antecedente, un análisis previo de necesidades garantiza una adecuada respuesta a estas expectativas.

### 3.2.3. EL CONCEPTO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES.

El Diccionario de términos clave<sup>46</sup> de ELE del Centro Virtual Cervantes define el análisis de necesidades como:

Una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo.

Parafraseando a Nunan (1988: 45), se trata del conjunto de procedimientos para especificar los parámetros de un curso de lengua extranjera tales como los criterios para la formación de grupos, la selección y la secuenciación de los contenidos del curso, la metodología y la frecuencia, la intensidad y duración del curso. De este modo, constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que requieren alguna priorización o asignación de recursos.

---

<sup>46</sup>[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisisnecesidades.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisisnecesidades.htm)  
[Consultado en 04 de mayo de 2014]

Gairín (1995) propone 6 aspectos característicos de esta fase previa de estudio: es un estudio sistemático antes de iniciar el período de formación; es un esfuerzo para identificar y comprender el problema; es un análisis de discrepancias entre donde estamos actualmente y dónde deberíamos estar; utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas; es provisional, nunca es definitivo y completo; las discrepancias se utilizan en términos de resultados, no de procesos; proporciona datos importantes para la generación de soluciones y toma de decisiones.

En el ámbito de la enseñanza, puede presentarse el análisis de necesidades como una circunstancia de diagnosticar y comprobar el impulso por el cual un aprendiente o grupo de aprendientes precisa una lengua y de arreglar las características de cada alumno de acuerdo con las prioridades. Mediante este procedimiento, se reconoce el estado actual de los alumnos en relación con las metas del curso, las cuales se definen no solo en términos de habilidades comunicativas, sino también de destrezas de aprendizaje. En otros términos, se trata de indagar cuáles son los aspectos específicos del programa que los alumnos requieren para alcanzar la competencia comunicativa deseada en la lengua de la cultura meta. A partir de su elaboración se recoge buena parte de la información de lo que quieren y de lo que esperan conseguir de un curso. Los resultados de la encuesta servirán de base para confeccionar un currículo que cubra las características individuales de los aprendientes reales y los procesos por los cuales aprenden una LE.

Por otro lado, abarca las actividades para recoger la información que va a servir de base para desarrollar un currículo que cubra las insuficiencias de un grupo particular de alumnos. Los alumnos podrán identificar sus objetivos personales de aprendizaje y el profesor, a su vez, obtendrá un mejor conocimiento de sus alumnos, lo que permitirá que les facilite el aprendizaje y adecúe la programación a sus expectativas. Esto significa que comprender a cada alumno, sus intereses y motivaciones, el uso que va a hacer de la lengua y sus características individuales como aprendiente ayuda a adaptar la programación al grupo. El profesor podrá entonces reflexionar sobre la manera en que su actuación condicionará positivamente el aprendizaje de sus alumnos, ya que se requiere

conocer a cada alumno y comprender el proceso de aprendizaje mediante el diálogo y la negociación permanente entre él y los alumnos.

En la aproximación realizada por Hutchinson & Waters (1994), las necesidades se dividen de la siguiente manera: las demandas («necessities»), las lagunas o carencias («lacks»), los deseos («wants») y las limitaciones («Constraints»). Este punto de vista se apoya en Richards (2001) que propone una serie aplicaciones del análisis del concepto en la enseñanza de lenguas según de las metas del currículo:

### 3.2.3.1. LAS EXIGENCIAS PROPIAS DE UNA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN.

Se trata de qué contenidos discursivos, funcionales, gramaticales y léxicos tendrá que usar el alumno para actuar competentemente en una determinada situación comunicativa. Forman una clase de necesidades que nacen del estudio de las situaciones de comunicación en las que se desea que el grupo meta sea capaz de desenvolverse. No se hacen a través del alumno, sino que se centran en el lenguaje. Tienen en cuenta no solo las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos sino también de su nivel de competencia en la lengua que van a estudiar y del uso que harán de esa la lengua o los objetivos para los que la aprenden. En este caso, los objetivos son extraídos de las situaciones de comunicación de la vida real. Es por ello por lo que se denominan *necesidades objetivas* porque vienen determinadas por los requerimientos de la situación concreta en la que los alumnos utilizarán la lengua. Pueden también ir más lejos e identificar las necesidades en función de la prioridad en el uso de las distintas destrezas (español hablado, español escrito, etc.) o en términos funcionales (chatear, escuchar clases, hablar por teléfono, escribir un sms, etc.).

En el modelo planteado por Richards (2001), con las necesidades objetivas se analiza el para qué se estudia la lengua, con quién, dónde y cuándo se va a usar la lengua meta, a fin de especificar los contenidos de los programas. Son planteamientos íntimamente relacionados con las preguntas clave que encierra toda programación de un curso: qué enseñar, por qué y para qué. Son necesidades percibidas por expertos a través de la experiencia o del sentido común que les capacita para decir qué es lo que el alumno necesita aprender. Su análisis se caracteriza por ser intervencionista y externo al



aprendiente porque centra el alcance de los contenidos del programa antes del curso. Se reduce a que los alumnos aprendan diferentes formas y estructuras lingüísticas, unidades funcionales y contenidos culturales sin incluir, asimismo, los distintos procesos de comunicación y de aprendizaje por los que deberán pasar, es decir preguntar cómo los alumnos se apropian de la lengua, qué procesos de aprendizaje ponen en marcha y cuáles son los estados sucesivos por los que pasan.

En el caso de los manuales analizados anteriormente, han sido elaborados acorde con este modelo de necesidades percibidas y externas al aprendiente, que determinó de antemano las actividades de práctica estructural que los alumnos realizarían en la lengua meta y los recursos lingüísticos que servirían para llevarlas a la práctica. El eje de objetivos y contenidos son los aspectos formales de la lengua cuya gradación se establece de acuerdo con criterios lingüísticos de complejidad, dificultad y frecuencia, lo cual restringe la habilidad de comunicar de una forma espontánea. Así, se comprueba que las necesidades objetivas no aseguran la elaboración de un currículo flexible que responda a los estilos de aprendizaje y a la motivación, sino que son fijos y determinados de antemano. En las prácticas del aula, esta clase de necesidades se centra en el contenido del aprendizaje. Se orienta hacia los resultados que se desea alcanzar, a saber, el conocimiento y utilización de las cuatro destrezas clásicas, desatendiendo los intereses y preferencias del aprendiente en su calidad de individuo singular en un ambiente concreto de aprendizaje.

### *3.2.3.2. EL NIVEL DE COMPETENCIA DEL ALUMNO.*

Se componen de lo que los alumnos saben al iniciar el curso y de lo que les falta por saber. Se trata de poner en claro lo que los alumnos ya saben y deducir lo que les falta. De este modo, se pueden descubrir las deficiencias que existen entre su nivel de competencia actual y las actividades en las que van a tener que utilizar la LE. Richards (2001) reconoce que dentro de los principios básicos en el diseño de un curso de lengua están los motivos por los cuáles los alumnos necesitan aprender la lengua. Esto permite fijar unos objetivos adecuados y razonables que se restrinjan a las necesidades de lengua que tengan los aprendientes. En otros términos, a partir de un estudio de las lagunas, se pueden concretar y personalizar los objetivos, contenidos y metodología que se trabajarán durante el curso, no como pactos inalterables sino que se han de ir especificando o modificando a medida

que se desarrolla el curso mediante un proceso de negociación y consulta permanente entre alumnos y profesores. Quiere decir esto que las actividades del curso de LE deben seleccionarse en función de su relevancia y de su potencial motivador para el alumno. De ahí la necesidad de facilitar diferentes programaciones para diferentes aprendientes teniendo en cuenta los criterios de singularidad y complejidad propias del ser humano.

Estar al tanto de lo que los alumnos ya saben y lo que les falta por saber hasta satisfacer aquellas demandas o exigencias conlleva incorporar a la programación de un curso la diversidad y la riqueza de la experiencia que aportan los aprendientes. Por lo tanto, la aplicación, el esfuerzo o la constancia ya no bastan para caracterizar a un buen alumno sino que hay que añadir la eficacia en los logros del aprendizaje con las estrategias y técnicas que hay que utilizar para alcanzarlos (Martínez Fernández, 2004).

### 3.2.3.3. *LOS DESEOS DEL ALUMNO DE APRENDER DE UNA DETERMINADA MANERA.*

Son las sensaciones interiores de los alumnos ante el aprendizaje; razón por la cual Castellanos Vega (2000) las definen también como *necesidades subjetivas* o *sentidas*, ya que son requerimientos personales que los discentes quieren satisfacer con el aprendizaje de la lengua. Se refieren al conjunto de individualidades en una situación de aprendizaje determinada. Es decir, a la metodología, estilos y estrategias de aprendizaje preferidas por los alumnos. Esta implicación del alumno en el proceso aumenta la motivación, acelera el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y de la capacidad de aprender. Por lo que tenemos que buscar alguna forma de integrarlos en el curso, pues, no suelen coincidir con las demandas previstas por el diseñador.

Los deseos se encuentran relacionados con el proceso y con la metodología del curso. El centro de atención del análisis de necesidades se amplía del qué (los contenidos) al cómo (la forma de alcanzar los objetivos del programa). El alumno es visto como un individuo con una variedad de requerimientos a nivel afectivo y cognitivo que influyen o afectan todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que tenemos que valorar e incorporar al proceso para conseguir un aprendizaje que dé respuesta a las demandas de comunicación y de aprendizaje de los alumnos. Su importancia es que el alumno llegue a ser consciente

de su propio estilo de aprendizaje, de las estrategias que le resultan más eficaces y de la importancia de ser autónomo en el logro de sus objetivos personales con respecto a la lengua. En suma, es cuestión de convertir el perfil del alumno en un programa de lengua (Tudor, 1996; García Santa-Cecilia, 2000).

#### *3.2.3.4. LAS LIMITACIONES.*

Son factores tanto relativos al alumno como externos a él y que inciden en el aprendizaje para favorecerlo o dificultarlo. Las limitaciones más importantes relacionadas con el alumno, abarcan todos los fenómenos que se encuentran relacionados con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente. Ahora bien, para tener un panorama más completo de la situación de adquisición de conocimientos, es útil tener en consideración otros condicionantes relacionados con el profesor, con el centro docente o con las instituciones de enseñanza. Las siguientes listas no se proponen ser completas:

##### **3.2.3.4.1. La actitud hacia la nueva lengua y cultura:**

El desarrollo de actitudes positivas hacia la lengua meta por parte de los alumnos se valora en Arnold (2000:55) como una condición importante para el aprendizaje, ya que existe alguna correlación entre esta disposición psicológica del aprendiente y la adquisición de la lengua. Afirma que «las actitudes son antecedentes de comportamiento que predisponen a un alumno a comportarse de una forma u otra, a hacer esfuerzo suficiente para aprender la lengua o no hacerlo». De esta manera, el éxito o el fracaso en el aprendizaje se presentan como la consecuencia de una actitud positiva o negativa del alumno hacia la lengua meta, sus hablantes y su cultura. Una enseñanza de ELE que favorece la ejercitación en el aula de la competencia intercultural mediante el desarrollo en los aprendientes de una actitud crítica hacia la propia cultura, que potencia el aprendizaje cooperativo primando la autonomía y que utiliza materiales didácticos después de integrar los conocimientos previos puede contribuir al desarrollo de actitudes positivas.

### **3.2.3.4.2. La motivación en el aprendizaje de la lengua:**

Es el interés y el deseo de aprender la LE y la cultura asociada a ella. Surge como factor más decisivo en el aprendizaje de una LE porque predispone a una actitud positiva y a una atención duradera. La conjunción de ambas favorece el aprendizaje. Según Norris-Holt (2001), la motivación puede tener una orientación integradora y otra instrumental. La motivación integradora, por una parte, tiene que ver con el propósito de aprender una lengua para crear y mantener relaciones con la correspondiente comunidad de habla y hasta incorporarse en ella. Con la instrumental, por otra parte, el alumno trata de conseguir beneficios de tipo práctico, como -por ejemplo- mejorar su currículum académico u obtener buenas notas. De modo análogo, Tragant y Muñoz (2000) recomiendan que se mantenga el impulso de la motivación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje en contextos escolares. De ahí la necesidad de neutralizar toda experiencia negativa del alumno y realizar actividades significativas con el apoyo de materiales didácticos que sean relevantes para él. Cuando el alumno se encuentra con un material que no le interesa y que no es relevante a sus necesidades, o ante una metodología de aprendizaje inadecuada, su motivación puede bajar. A este respecto, Williams y Burden (1999:71) invitan a los profesores de idiomas a:

Transmitir un sentimiento de seguridad al utilizar el lenguaje y al mismo tiempo respetar los intentos de los alumnos por expresarse a sí mismos y expresar sus ideas en ese idioma (...) El profesor debe proporcionar al alumno un entorno donde pueda desarrollarse globalmente como persona y que pueda evolucionar a su manera.

### **3.2.3.4.3. Las habilidades y capacidades para el aprendizaje:**

Aluden al modo particular en que cada alumno impulsa o potencia su perfil de aprendiente. Según Williams y Burden (1999:127-128)

Cada individuo está motivado de forma distinta. Las personas dan un sentido propio a las influencias externas que las rodean, actúan según su predisposición interna y utilizan sus atributos personales de forma singular, por tanto, los individuos se diferencian en lo que les motiva a aprender un idioma y lo que les lleva a seguir intentándolo hasta que han conseguido un nivel de competencia que les satisface.

Estos modos particulares se manifiestan en el aula por la clase de actividad de aprendizaje que los alumnos prefieren, la propensión a trabajar en grupo o

individualmente y en los aspectos de la lengua o en el enfoque por el que sienten una inclinación particular. Por lo cual es preferible usar el material didáctico que desarrolle varios estilos (Gardner, 1998) y atienda a la variable afectiva que, como señala Arnold (2000:14), aleja los sentimientos negativos con la implicación efectiva del alumno respecto de su proceso de aprendizaje. Por tanto:

Los profesores que afirman que no les corresponde tener en cuenta estos fenómenos pueden desaprovechar algunos de los ingredientes esenciales que contribuyen al control del aprendizaje eficaz.

#### **3.2.3.4.4. La visión que el alumno tiene de sí mismo:**

Tal como sugiere Arnold (2000), la confianza en uno mismo como aprendiz de LE desarrolla sentimientos de competencia, de resolución a vencer el miedo y a hablar en la LE. En este caso, cualquier amenaza a la autoimagen producirá en el alumno un sentimiento de rechazo hacia el aprendizaje. Depende mucho de la información que sobre nosotros mismos recibimos de los demás. Por consiguiente, Williams y Burden (1999:105) recomiendan que se dé relevancia a un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal. A este respecto, enfatizan en que «resultará imposible que los niños que se sientan inseguros o que tengan una baja autoestima puedan prestar toda su atención al aprendizaje en el aula».

#### **3.2.3.4.5. La aptitud del profesor para la enseñanza de la LE:**

Williams y Burden (1999) presentan una serie de aspectos que el profesor debe contemplar en el aula, sea cual sea la metodología que siga, tales como: saber seleccionar materiales didácticos que requieran el desarrollo de diversos estilos; la atención a la variable afectiva para crear una atmósfera en la que las diferencias individuales no generen sentimientos negativos; la promoción del aprendizaje en cooperación para que los alumnos realicen conjuntamente una misma tarea empleando para ello diferentes estilos; sensibilizar al alumno respecto al valor de sus propias habilidades, así como al respeto a su capacidad de aprender; reconocer la influencia que la emotividad y la afectividad ejercen sobre los procesos de adquisición.

De acuerdo con esta idea, la labor del profesor-educador no se deberá centrar sólo en la impartición de conocimientos, sino también en trabajar valores y actitudes, teniendo presente a un alumnado concreto con capacidades e intereses concretos (Llorián, 2000). En este caso, el seguimiento en el proceso de formación de los alumnos, así como en el planteamiento y desarrollo de estrategias dirigidas a estimular habilidades y destrezas de los jóvenes se identificarán con la función docente. De esta manera, es de suma importancia que el alumno sienta que el educador entiende y considera sus necesidades e intereses para poder aprender. Es decir, enseñar el idioma considerando los propósitos por los cuales los alumnos lo aprenden y los tipos de actuaciones didácticas que son imprescindibles para lograr esos propósitos (Zabala, 1995; Harmer, 1998).

#### 3.2.4. LOS PROFESORES DE ESPAÑOL Y EL ESTUDIO DE NECESIDADES EN CAMERÚN.

Para evidenciar qué proporción de profesores de español en los institutos cameruneses hace algún estudio de las necesidades de sus alumnos y para conocer las causas por las que no se realiza el mismo, preparé un breve cuestionario a los profesores del Instituto de Okola.<sup>47</sup> Aunque solo dos se mostraron disponibles, sus respuestas permiten sacar conclusiones sobre el estado del análisis de necesidades en los estudios de español en mi país. Puede ser que los demás no percibieron la importancia del cuestionario por ser frustrante el requerir opiniones que luego no serán dignas de atención, o se resistieron a admitir públicamente las deficiencias de sus prácticas profesionales. Total, es obvio que los profesores no son conscientes de la importancia que tiene por sí mismo el hecho de hacer sentir a los alumnos que son partícipes de la programación. El profesor, formado en una metodología necesaria para enseñar la lengua, es un mero aplicador de lo establecido. Debe cumplir su programa sin necesidad de adaptación al contexto y al grupo. Es por ello por lo que el eje del proceso no es el alumno ni todo responde a lo que él necesita. El profesor aplica un currículo de resultados. Cumple su función de enseñar, juzgar y examinar en vez de guiar o asesorar al alumno, quien es el verdadero protagonista.

---

<sup>47</sup> Véase el epígrafe 1.5.2.2. y Anexo IV

Los que aceptaron colaborar en el sondeo reconocieron claramente su desconocimiento respecto a la forma de realizar el análisis de necesidades. Sus declaraciones ponen de manifiesto el hecho de que la influencia del profesor en el aprendizaje de los alumnos se limita a la mera transmisión de conocimientos, es decir que es un modelo de actuación lingüística que traslada a la práctica de clase los postulados de un enfoque metodológico sin por ello proveer las condiciones adecuadas para que el aprendizaje en clase pueda llevarse a cabo de modo eficaz. Así, la metodología hace abstracción de factores determinantes del aprendizaje como la motivación, la autoestima, la confianza en sí mismos y en interés por las variables individuales de los alumnos y, en particular, por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas. El carácter de la interacción social en la eficacia del aprendizaje tampoco tiene efecto.

A la pregunta 1 del cuestionario, ambos informantes confiesan no tener ningún conocimiento acerca de la pragmática. Esto supone que su papel se limita en la enseñanza de las formas que se emplean en la LE y que la comunicación eficaz en la LE, dentro de este contexto de aprendizaje, se reduce al conocimiento y al buen manejo de su gramática, sin aludir a la manera en que la cultura de la comunidad meta determina y condiciona el uso de la LE. Por tanto, es una enseñanza de E/LE que no favorece una comunicación efectiva con la otra cultura. Los alumnos aprenderán a producir enunciados formalmente posibles pero, con escasa frecuencia, dichos enunciados se dan en la realidad. Se trata de la capacidad de formar enunciados que sean gramaticalmente correctos pero socialmente inapropiados porque van a perder su operatividad en el momento de aplicarlos al contexto de la nueva cultura.

En lo que concierne a los conocimientos sobre la sociolingüística, las opiniones están divididas. Un informante afirma tener nociones de sobre el tema y el otro no. Esas opiniones dispares no uniformizan la acción docente pero, afirman la certeza de que muchos alumnos no tienen idea de la interpretación múltiple que un mismo fenómeno lingüístico puede tener en distintas comunidades de habla (Blas Arroyo, 2005) y de los contenidos relacionados con los dialectos del español en función de cada circunstancia concreta de uso. Con esta primera pregunta, se ve que los dos informantes desconocen las diferentes maneras de acercarse al hecho lingüístico, lo que supone que siguen tomando la

lengua en un sentido virtual y abstracto, lejos de las actuaciones concretas en unas situaciones determinadas y la consiguiente contextualización de las prácticas de aula para que las elecciones lingüísticas efectuadas sean apropiadas a las situaciones comunicativas. Les costará ayudar a sus alumnos para que desarrollen los conocimientos y destrezas necesarias para poder utilizar la lengua en su dimensión social. En este sentido, Farah (1998:125) subraya la importancia de que:

The study of language must concern itself with describing and analyzing the ability of the native speakers to use language for communication in real situations (communicative competence) rather than limiting itself to describing the potential ability of the ideal speaker/listener to produce grammatically correct sentences (linguistic competence). Speakers of a language in particular communities are able to communicate with each other in a manner which is not only correct but also appropriate to the sociocultural context. This ability involves a shared knowledge of the linguistic code as well as of the socio-cultural rules, norms and values which guide the conduct and interpretation of speech and other channels of communication in a community.

Las repuestas a la pregunta 2 demuestran que los informantes se hallan atados de manos respecto de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje. Ponen en práctica un currículo intervencionista y externo a ellos porque está determinado por el gobierno, sin importar la adecuación a las necesidades de los aprendientes y del contexto de aula. Se nota la servidumbre del cuerpo docente a los métodos adoptados oficialmente, sin posibilidad de empeñar sus saberes o experiencia imaginativa a través de unas orientaciones metodológicas que presenten innovaciones. De esa manera, el profesor se encuentra privado de todo sentido de responsabilidad, autonomía e iniciativa en su actuación didáctica. El ministerio de tutela es el único seleccionador de los materiales. A este respecto, el libro de texto aparece como fuente exclusiva de conocimiento. El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos se convierten en objeto de la evaluación. Todo lo cual aparece alejado de las experiencias y realidades del alumno y su contexto, ya que solo estudia lo que la autoridad decide. Al profesor, centro del proceso de enseñanza y educación, es a quien le corresponde transmitir los contenidos como verdades acabadas, cuidando de que el alumno se apropie de ellos y, a veces sin conocer cómo el alumno procesa el gran volumen de información que transmite.

En las respuestas de los informantes a la pregunta 3, se percata de que ninguno de ellos sigue un enfoque claramente definido. Las respuestas a la pregunta 1 junto con las opciones



prácticas adoptadas por los libros de texto que se usan son indicios que llevan a concluir, con Cuenca (1992), que se acerca al estudio de la lengua desde una perspectiva estructural propugnada por el Saussure (1967), Chomsky (1974) o Bloomfield (1964), en la que basta con conocer un conjunto de reglas de construcción gramatical para desempeñar la enseñanza-aprendizaje de un idioma. El objetivo de este programa que da prioridad las construcciones gramaticales es, en virtud de la declaración de Breen (1996), lograr la corrección o precisión en las producciones de los aprendientes, pero con pocas capacidades para desenvolverse en situaciones interacción real.

Las respuestas a la pregunta 4 revelan que los profesores siguen imperiosamente los procedimientos que propone el manual, lo que pone de manifiesto un acuerdo perfecto entre la forma de actuar en el aula y la teoría en que se sustenta el libro de textos, el cual hace mucho énfasis en ejercicios mecánicos. Se nota en las respuestas que los profesores ponen en aplicación un modelo clásico de enseñanza basado en las exposiciones orales como procedimientos metodológicos de enseñanza de los contenidos que el alumno debe aprender y de los que debe demostrar conocimiento en un examen. Finkel (2008:34) califica esa práctica de profesores en el aula como «narrarles clara y cuidadosamente a los estudiantes algo que ellos desconocen previamente». En este conjunto de procedimientos que ocupan todas las clases con pesadas exposiciones didácticas, la primacía es la enseñanza para acertar las respuestas esperadas en los exámenes y aprobar en las evaluaciones, no un aprendizaje relevante, duradero, susceptible de dinamizar la mente de los alumnos y de abrirles perspectivas nuevas de estudio y de vida, sino una incorporación de nociones inconexas y mal asimiladas que no pueden llevar al alumno más que al desarrollo de actitudes negativas frente a la asignatura y frente al profesor que no ha llevado a cabo felizmente el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

En suma, se nota la implantación de una sola técnica de enseñanza como remedio capaz de solventarlo, sin tomar en cuenta las características del sujeto de estudio, el cual es solo un depósito de pensamientos y actitudes inculcados por el profesor. En este caso, hay que contar con que los alumnos se desmotiven ante tales clases donde predominan la tiza, el pizarrón negro y largas explicaciones sin dar protagonismo al alumno. Por consiguiente, muchos ingresan en la universidad sin las habilidades de estudio para enfrentar una enorme

cantidad de contenidos científicos en diferentes asignaturas. Este modelo educativo tiene una clara estructura vertical, puesto que la relación entre el alumno (objeto del proceso) y el profesor (sujeto del proceso) es distante y autoritaria. No se favorece la comunicación ni un diálogo abierto y enriquecedor entre ambos.

De las respuestas a la pregunta 5, se desprende que todos los informantes pueden seleccionar los materiales didácticos existentes que consideren adecuados para los fines que persiguen, aunque en realidad resulta imposible encontrar un manual perfectamente adaptado a un tipo de curso. El primer informante hace saber que elige el libro de texto que le parece adecuado al alumnado, dependiendo de si los temas tratados son de interés para la enseñanza que intenta promover. Quiere entender los fundamentos del manual antes de aplicarlos. El otro informante tiene en consideración la disponibilidad de recursos materiales en el centro docente para desarrollar su programa, sin importar el ajuste entre la enseñanza de la lengua que ofrecen y las necesidades que existen. Lo importante para él es que haga la enseñanza más organizada tanto en términos de secuenciación de los contenidos como en lo explícito de su progresión.

Cabe precisar que todos los manuales disponibles presentan instrucciones sobre el modo de utilizarlos y de actuar en cada lección, poniendo la preparación lingüística del público destinatario por encima de la rentabilidad comunicativa. El elemento común entre ambos informantes es que se conforman con el carácter predeterminado de los contenidos de esos recursos impresos, como si fueran armaduras poco flexibles durante la marcha docente. Se puede pensar en la linealidad que implica abordar los contenidos en fases sucesivas (García Santa-Cecilia, 1995) sin posibilidad de ir retomando o ampliando algunos aspectos. Las técnicas y prácticas de profesores se limitan a intermediar entre los textos que explican y los alumnos a quienes instruyen. Se nota muy poca meticulosidad en los parámetros para la elección de un libro de texto, es decir la escasa valoración del grado de renovación que el libro permite a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El carácter estático de la letra impresa del manual siempre se aventaja a la dinámica que debe caracterizar la evaluación y modificación de materiales didácticos, adaptándolos constantemente a las condiciones concretas de cada momento. Los manuales vienen al usuario en forma impresa pero, Lomas (2004) sugiere que será cuando se

analicen como un conjunto de sugerencias a profesores, en el marco de la construcción permanente de las prácticas, que mejor se utilizarán.

Con la pregunta 6, los informantes reconocen que el contexto en el que se inscribe el curso no posibilita ninguna práctica destinada a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades. Sus respuestas revelan la existencia de profesores que limitan sus funciones en la transmisión de conocimientos fuera de cualquier proceso de construcción y desarrollo interactivo. El alumno tiene muy poco margen para pensar y elaborar conocimientos. Juega un rol pasivo, receptivo y dependiente. Tiene poco margen para pensar y elaborar conocimientos. Capta el mensaje en silencio, repite y memoriza. Los objetivos son dirigidos a la tarea que va a realizar el profesor y no las acciones a ejecutar por el alumno. El contexto educativo no permite trabajar valores y actitudes, es decir, tener presente que los alumnos tienen capacidades, necesidades e intereses concretos, más allá de los intereses de quienes poseen el poder y control para adaptar la educación a un sistema político. Todas las intervenciones que se realizan en el desarrollo curricular apartan la intervención de alumnos para centrarse solo en el contenido del aprendizaje y privilegiar el alcance de unos productos definidos en términos de habilidades lingüísticas. Lo que importante es la el contenido lingüístico o las cualidades del contenido del texto que el alumno debe producir en vez de los aspectos relacionados con el cómo se aprende una lengua. Esta falta de reconocimiento de la personalidad del alumno, denegándole algún margen de libertad en la toma de decisiones acerca de los contenidos, está en estrecha relación con el fracaso en el aprendizaje, ya que debilita su motivación y el desarrollo de actitudes positivas hacia la LE. Responder a lo que el alumno necesita, sabe y a su estilo de aprender se valora, según Martín Peris (2000), como condición importante para el aprendizaje. En este sentido, el MCER propone una visión del aprendizaje y del uso de la lengua que sea integradora e impulsora de las competencias, donde hay mayor implicación de los aprendices en la realización de tareas. De esta forma, es más probable optimizar el potencial y rendimiento del aprendiente, así como su sensación de bienestar a fin de conseguir un aprendizaje eficaz y duradero.

Por lo general, los profesores siguen aferrándose a una tradición, que está muy lejos de los actuales requerimientos de nuestra juventud. Lo primero que haría falta que se

preguntaran sería qué necesita el alumnado para ser capaz de dirigir su aprendizaje. En este caso convendría tener conciencia de lo que ya conoce y de lo que le falta conocer, los métodos que resultan más eficaces en este sentido, de acuerdo a sus propias aptitudes y habilidades, y de qué fuentes podrá valerse, en un proceso de conocimiento interno o metacognitivo. El profesor sigue siendo la autoridad del aula, es decir el que pone límites y orden, pero debe liberar el frente del aula para circular en todos sus rincones y espacios con el fin de guiar, descubrir conflictos y mediarlos, solucionar dudas, estimular el aprendizaje autónomo y los trabajos grupales... y no solo impartir conocimientos.

Si es verdad que los alumnos necesitan conocimientos, destrezas y estrategias para progresar, para aprender más o para enfrentarse a los problemas, esto no excluye que el docente les ayude también a ser autónomos, a controlar su propio proceso de aprendizaje, con el objetivo fundamental de permitir que se conviertan en personas que piensan y solucionan problemas de manera independiente. Por ello, conviene que exista una interacción entre profesor y alumno en la que el alumno es un sujeto activo en el proceso (Lomas, 1999 y 2000).

En las respuestas a la pregunta 7, ninguno de los dos ha experimentado alguna estancia en la otra cultura. Es probable que nunca hayan podido reajustar sus patrones culturales para reorientar sus pensamientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas. Así que tanto el profesorado como el alumnado observan la cultura extranjera desde los límites interpretativos de sus propias culturas. Consecuentemente, resultará difícil que los profesores inculquen a sus alumnos la capacidad de aprender a pensar en la otra cultura, sin usar en la LE fórmulas propias de la L1 o, como sugiere Van Lier (2002), reconocer la existencia de otras formas de manifestar la experiencia con palabras y otras formas de interactuar entre las personas.

En consideración a este contexto de aprendizaje poco reluciente, que aplica una teoría poco adecuada del uso y del aprendizaje de la LE, esta investigación quiere proponer actividades que no enseñan los elementos gramaticales como fin último sino que llevan a los alumnos a resolver situaciones problemáticas utilizando la lengua. El aprendizaje se centrará en el trabajo por proyectos donde las actitudes, los sentimientos, las estrategias de

aprendizaje, la comunicación interpersonal, etc. tendrán mucha fuerza. Las prácticas de enseñanza en el aula incluirán la capacidad de identificar, comprender y aceptar la diversidad de comportamientos y valores propios de la LE y de la cultura meta para que, desde el respeto y una empatía especial hacia las diferencias culturales, los aprendientes alcancen una comunicación eficaz y enriquezcan al mismo tiempo sus conocimientos del mundo. Es una propuesta educativa que quiere formar a buenos aprendientes de la lengua moviéndose en la dirección de un enfoque más abierto y menos estandarizado. Como sugiere el Instituto Cervantes (1994: 79):

Parece oportuno centrarse en la selección de los procedimientos pedagógicos que sean más adecuados para la realización de actividades de aprendizaje en contextos particulares, lo que permitirá establecer un equilibrio entre distintos procedimientos en función de las características de cada tipo de alumnado. En este sentido, un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo último de que los alumnos sean capaces de desenvolverse en situaciones reales de comunicación debe tener en cuenta que, tanto el aprendizaje consciente de reglas y la práctica centrada en aspectos formales, como el aprendizaje no sistemático basado en la propia experiencia, pueden ser procedimientos válidos en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al cabo de este análisis sobre los principios en que se fundamenta el trabajo de los profesores y sus consecuencias metodológicas, es posible evidenciar que la forma de enseñanza que se mantiene en el sistema educativo de Camerún concibe la docencia como una transmisión de saberes apilados a lo largo de varias generaciones que deben hacerse conocer a los nuevos integrantes de la sociedad, que los reciben como algo inmutable e irrefutable. Las técnicas utilizadas en la enseñanza del español son el reflejo de estas ideologías por la transmisión acrítica de contenidos. Así, por un lado, la lengua no es más que una asignatura con niveles (fonético, fonológico, morfosintáctico y semántico) que admiten análisis. Saber una lengua es dominar sus estructuras gramaticales presentadas en paradigmas, diálogos y reglas explícitas que proveen la estructura esencial para el programa, sin importar la capacidad para ser creativo con esas reglas y para negociarlas durante la comunicación. Por otro lado, aprender es acumular, llenar un vacío, un ir de la ignorancia al saber; un proceso lineal cuya cantidad de información transmitida es proporcional a la cantidad de información retenida.

Una reflexión que se desprende de los diferentes procedimientos didácticos arriba presentados, así como de los contenidos desarrollados en el aula es que los conocimientos

que se promueven solo sirven para continuar en la escuela o para promover de año y para, al final, obtener un título académico. No sirven para la vida ni para resolver problemas nunca ideados antes. De todo lo que se aprende de forma mecánica en clase, nada quedará después de algún tiempo. La rapidez con que se producen nuevos conocimientos actualmente pone en entredicho un sistema escolar centrado en la transmisión de conocimientos. De nada sirve llenarse la cabeza con teorías o de certitudes tan movedizas, que caducarán el día de mañana. En ésta nueva era en la que resulta imposible asimilar todos los contenidos cada día más numerosos y sobretodo más relativos, discutibles y fugaces, ya no podemos concebir la finalidad de la escuela como la de suministrar conocimientos lógicos acabados y reducir la duración del aprendizaje a unos cuantos años de vida en la escuela, sino asumir las necesidades específicas e individuales del aprendiente y considerar importante fomentar su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje en vez de desarrollar estrategias didácticas de la memorización. Se impone la necesidad de políticas educativas capaces de promover y hacer sostenible el cambio. El gran reto es el fomentar una enseñanza que intenta promover la construcción de competencias y capacidades que permitan que el alumno resuelva los problemas que se les plantean, y que sepa buscar en cada momento los aprendizajes que fueran sostenibles y transferibles a otras situaciones de la vida real; esto es, participar críticamente de su aprendizaje.

En última instancia, conviene quitarle relevancia a esta forma de enseñanza para poner el eje y centro del proceso en el futuro, lleno de nuevos retos, los cuales dependerán de cuan creativo, vital y variada sea la gente. Tenemos que pensar en relación con los fundamentos y principios de una educación efectiva para el mundo en que nuestro alumnado vive ahora y vivirá en el futuro cercano o remoto y promover realmente una cultura de pensamiento y comprensión en nuestras aulas. De ahí la necesidad de volver a evaluar los objetivos, contenidos, criterios metodológicos y técnicas de evaluación que orienten la actividad de enseñanza y aprendizaje. El mundo actual está sacudiendo todas nuestras convicciones. Las soluciones en las que habíamos pensado para resolver los problemas que teníamos hace poco, ya no nos sirven porque los interrogantes ya son otros y se vuelven anacrónicos los anteriores. Se nos plantean cada día situaciones y problemáticas desconocidas e inopinadas a las que nos debemos enfrentar. En medio de este trastorno que significa un

reto para nuestra época, es necesario volver a plantear los fines y objetivos de la educación y el rol de la escuela. Con este objetivo en mente, debemos cuestionarnos si lo que exponemos en las aulas de clase sirve para algo a los jóvenes y a la sociedad. Vale la pena cambiar los centros de enseñanza en lugares en los que tanto el profesorado como el alumnado puedan alcanzar un desarrollo personal y profesional conveniente. De este modo, el desarrollo de la capacidad de aprender, así como la posibilidad de transferir aquello que se aprende de una situación a otra se muestran primordiales para que el alumno afronte las constantes transformaciones del mundo actual.

### 3.2.5. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PLANES DE ENSEÑANZA.

El análisis de necesidades, como ya queda dicho, desempeña un papel determinante en el trayecto que sigue la programación de un curso desde su concepción hasta su aplicación práctica. Además de atender los factores contextuales de la situación de enseñanza, las consultas insistirán en las características biográficas del alumnado y en sus probables deseos de comunicación y de aprendizaje a la hora de definir los objetivos y contenidos del currículo. Su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Se trata de individualizar los objetivos y contenidos del curso y planificar, seleccionar y graduar las actividades y materiales de manera informada. Tanto es así que el análisis de necesidades, intereses y preocupaciones de los alumnos se presenta como el punto de arranque de un proceso ininterrumpido de consultas y negociaciones entre alumnos y profesores con la finalidad de ir poniendo al día la planificación inicial. Dada la inexistencia de un manual que responda a las características de todas las posibles situaciones de enseñanza, se hace necesaria una intervención del profesor para que abra el camino a planes y modos de hacer compartidos. Asimismo, cuando los alumnos participan de manera concreta en la selección y definición de los objetivos, contenidos, actividades y materiales del curso tendrán una percepción esclarecida de los mismos y podrán, de rebote autoevaluar su avance hacia delante y hacer una evaluación final sobre el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que han sido sujetos activos.

Por medio de un dibujo esquemático en el que el análisis de necesidades se sitúa en el centro de las relaciones, García Santa-Cecilia (2000: 23) habla de «la compleja red de relaciones que se establece entre los distintos procesos identificados». Se trata de la identificación de los procesos de desarrollo de un curso que comprende el análisis de necesidades, la definición de los objetivos, la selección y gradación de los contenidos, la selección y gradación de las actividades y la determinación de los procedimientos de evaluación. En el gráfico, las líneas continuas indican las relaciones directas entre los procesos, mientras que en las discontinuas, la relación es menor.

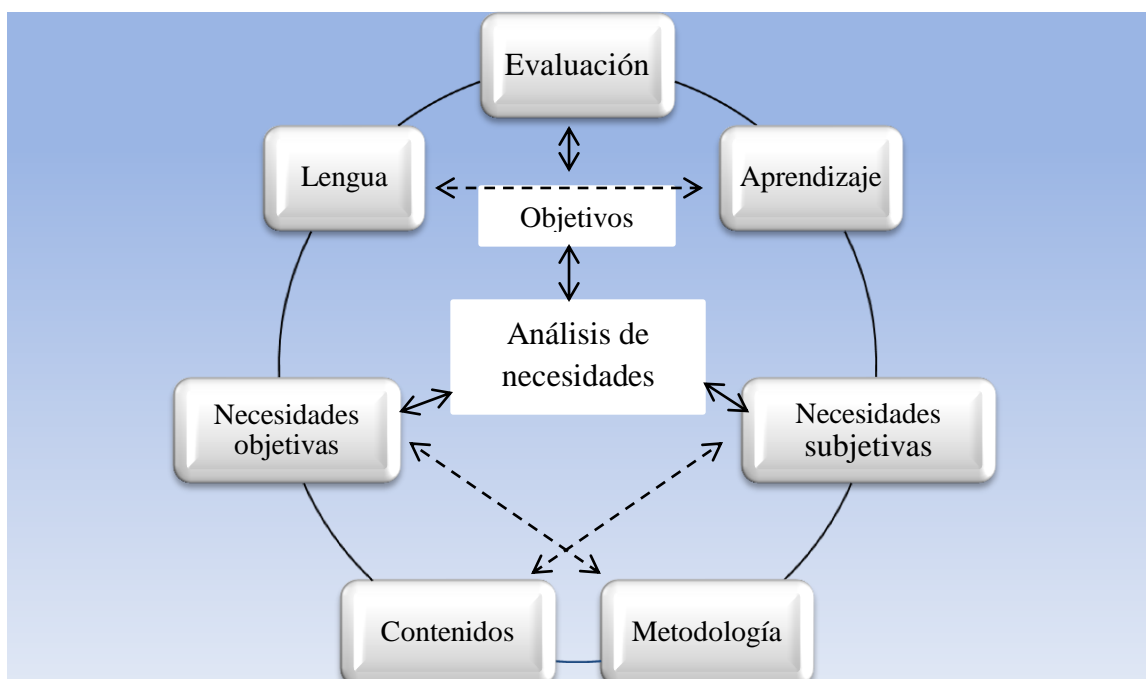


Figura 16: Procesos de desarrollo del curso en García Santa-Cecilia (2000: 23)

Desde una perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno, la negociación de objetivos y planes puede dar resolución a las expectativas que los alumnos tienen puestas en el aprendizaje y, por tanto, posibilitar que se perpetúe su motivación y compromiso con el aprendizaje y que desarrollen una mayor autonomía y autodeterminación. Así, la programación ha de tomar a los alumnos como eje alrededor del cual se toman decisiones en el que se hará concreta el desarrollo del curso.



### 3.2.6. INSTRUMENTOS DE CONSULTAS.

Esta propuesta de la metodología de estudio integra dos tipos de herramientas: el cuestionario de consultas y la plantilla de observación de clases.

#### 3.2.6.1. *EL CUESTIONARIO.*

Esta herramienta (Anexo I) se inspira en Llorián (1998, 2000) y Lozano (2004) para ayudar a conocer el perfil biográfico, las motivaciones, los objetivos comunicativos y las preferencias de aprendizaje de los alumnos. Son aspectos que instituyen una realidad a la que una enseñanza centrada en el alumno debe dar respuesta, ya que ofrecen la oportunidad de evaluar la adecuación del programa ya implantado a las expectativas del alumno y permiten decidir la forma de alcanzar los objetivos tanto del programa como los personales. Se trata de partir de las características individuales y culturales de los alumnos para incorporarlas en forma de objetivos y actividades a los contenidos de los materiales de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, el cuestionario permite que el docente deje de ser un mero aplicador del currículo establecido por el gobierno y que se transforme en un planificador que adapta el currículo a cada situación, cambiando de orden, partiendo de lo que interesa al alumnado, retomando algo anterior o ampliando los contenidos a cada paso para poder cumplir el programa. De este modo, todo responderá a lo que sabe y necesita el alumno, con especial énfasis a los diferentes estilos y estrategias de aprender, en vez de girar en torno a la lengua objeto de estudio tal como lo hemos comprobado durante el análisis de los manuales.

Esta compaginación de intereses permitirá no solo que los alumnos se apropien de los objetivos preestablecidos, sino que se impliquen y se sientan impulsados a aprender la nueva lengua. De esta manera, el lado afectivo del aprendizaje resultará fortalecido, ya que tendrán la ocasión de implicarse en el desarrollo de la programación con el relacionado estímulo de su autoestima. Esto supone establecer las condiciones que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua y la eliminación de la tradición vigente en la que hay una fuerte disposición a la autoridad. Tanto es así que en el aula debe instaurarse un ambiente relajado, sin ansiedad y que favorezca el trabajo cooperativo así como la creación de empatías, simbiosis y vínculos afectuosos en el grupo. En un contexto en el que la

enseñanza de lenguas es cada vez más interactiva, los profesores de ELE tienen el gran reto de adaptarse continuamente a las necesidades de sus alumnos.

El cuestionario consta de 12 partes. Las tres primeras (I, II, III) se refieren a la identificación del alumnado.

**I. Características biográficas y personales:** considera los siguientes parámetros: Presenta datos objetivos que ayudan a evaluar el grado de homogeneidad del grupo. Su importancia radica en el hecho de que los estilos de aprendizaje están relacionados con los hábitos culturales, es decir con la cultura en la que el alumno ha aprendido a tener éxito.

**II. Nivel de implicación con la LE y la cultura meta:** se refiere al nivel de competencia comunicativa que tiene cada aprendiente. Todos inician el curso de E/LE pero, los hay que empiezan a aprender la LE ignorándolo todo sobre ella, otros con algún conocimiento previo. Esta información permite distribuir a los alumnos por niveles o grupos al principio de un curso para que los alumnos de niveles distintos se ayuden mutuamente durante el trabajo en colaboración.

**III. Conocimiento de lenguas:** Conocer la lengua materna del alumno permite ahondar en su procedencia cultural. El conocimiento de otras lenguas nos permite tener una idea sobre el repertorio lingüístico al que puede recurrir el alumno en función de sus necesidades y posibilidades expresivas.

El segundo grupo de preguntas (IV, V, VI, VII) se refiere a las necesidades de comunicación y se fragmenta en cuatro partes:

**IV. Intereses y motivaciones del alumno:** Informan sobre los motivos que incitan a los alumnos a aprender español, así como el origen de la predisposición a hacer el esfuerzo necesario durante el proceso a fin de decidir cuáles son los contenidos a los que se debe dar prioridad.

**V. Necesidades funcionales:** Son objetivos comunicativos. En este apartado, los alumnos deberán decir cómo usan el español en cada una de las seis destrezas lingüísticas.

Se desarrollará a lo largo de todo el curso para dejar siempre abierta la posibilidad de introducir nuevos objetivos en el programa.

**VI. Prioridades con respecto a las actividades de lengua:** Ayudan a descubrir habilidades y capacidades a fin de adecuar los programas, los materiales didácticos y la metodología a las diferentes aptitudes de los aprendientes.

**VII. Contextos comunicativos:** Con ellos se identifican las parcelas comunicativas en las que se desenvuelven los alumnos. Este aspecto permite explorar los tipos de registros lingüísticos, las insuficiencias los ámbitos en los que se contextualizan las actividades de lengua que desarrollan los alumnos.

Por lo general, estas cuatro partes del cuestionario se refieren a la competencia comunicativa que cada alumno necesitará para interactuar eficazmente en una situación de uso determinada. A este respecto, hará falta analizar el porqué, el qué, el para qué, el con quiénes, el cómo, el cuándo y el dónde del proceso de adquisición, que son los rasgos distintivos de toda interacción humana con la finalidad de señalar y precisar qué conocimientos, destrezas y habilidades tiene que desarrollar el alumno. El propósito es descubrir y subsanar las deficiencias lingüísticas para que el aprendiente haga frente con éxito a una situación dada y alcanzar un comportamiento determinado en el empleo que hace de la lengua (Van Dijk, 2003).

El tercer grupo de preguntas (VIII, IX, X) se refiere a las necesidades de aprendizaje. Ayudarán para seleccionar las actividades que se incorporen en la programación. Presenta las necesidades centradas en el proceso. Se trata de todo lo que el alumno necesita hacer para adquirir la nueva lengua. El punto de mira ya no se limita a los contenidos necesarios para la comunicación. Ahora deben conjugarse esos contenidos con los procesos necesarios para su adquisición, desplazándose la atención al alumno y a su forma de aprendizaje. A este respecto hará falta, para alcanzar un aprendizaje eficaz, valorar e incorporar al propio proceso una pluralidad de requerimientos a nivel afectivo y cognitivo que influyen en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otros términos, las actitudes, aptitudes, motivaciones, estilos de aprendizaje y expectativas de los alumnos se convierten

en el núcleo de todo el proceso. En ello se utilizan los métodos cualitativos (observaciones, valoraciones) cuyo fin es obtener información sobre el cómo los aprendientes adquieren la lengua, qué procesos de aprendizaje activan y cuáles son las fases por las que pasan y bajo qué condiciones se centran las experiencias de aprendizaje. Los alumnos tienen diferentes intereses que ejercen una influencia importante sobre su motivación para aprender, y, por consiguiente, sobre la eficacia de su aprendizaje. De ahí la necesidad de atender con especial énfasis a los diferentes estilos de aprender y al desarrollo de estrategias de aprendizaje que permiten que el alumno aplique de manera más efectiva sus recursos a cada situación de aprendizaje y mejorar la forma en que aprende.

El último grupo de preguntas (XI y XII) quiere valorar los aspectos positivos y negativos de las experiencias de aprendizaje previas e identifica las expectativas de aprendizaje para el presente curso. Se refiere al qué se va aprender, al control que se puede realizar durante su aprendizaje y la evaluación de los resultados. Estas preguntas son necesarias porque permiten que el alumno planifique y tome decisiones de forma fundamentada para llevar a cabo sus tareas académicas. De este modo, los alumnos pueden acrecentar su autonomía en el aprendizaje en la medida en que toman conciencia de los objetivos que desean alcanzar, qué estrategias pueden emplear para lograrlo, pueden evaluar la forma en que aprendieron en el pasado y darse cuenta de si las estrategias utilizadas son las apropiadas o no.

Ernesto Martín Peris (1991:175) ofrece una idea de lo que supone la negociación no solo de objetivos sino también de los contenidos y de los procedimientos de aprendizaje:

El concepto de negociación no es directamente equivalente al de pacto asambleario, mediante el cual los miembros del grupo someterían a revisión y discusión los objetivos del programa de la institución; por negociación se entiende más bien la toma de conciencia sobre los objetivos que uno tiene al proponerse aprender español, para cotejarlos con los de los compañeros, encontrar el tronco común que responda a los intereses de todo el grupo, y buscar el modo de completar ese tronco común con las ramas necesarias para dar con el árbol que responda a los objetivos personales.

Se potencia la responsabilidad del alumno otorgándole un papel activo y desarrollando estrategias de aprendizaje. Es considerado «agente social», usuario de la lengua y es el eje

de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje; ello exige un currículo abierto y flexible que se adapte a las diferentes realidades de los alumnos.

### 3.2.6.2. INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE CLASES.

La segunda herramienta de mi propuesta para adaptar programaciones del Nivel de Acceso es la parrilla de observación de clases (Anexo 2). Mediante este instrumento inspirado en Croll (1995), Anguera (1999) y Lagasabaster (2004), se registra lo que sucede en el aula; es decir, tanto lo que realiza el profesor como la actuación de los alumnos respecto al desarrollo de la interacción en el aula, a fin de comprobar el componente comunicativo de las prácticas de aula, identificar los problemas del desempeño docente y elaborar un plan de cambio que determine la aplicabilidad de un conjunto de estrategias constructivistas para la enseñanza y el aprendizaje del E/LE.

En efecto, al analizar el pensamiento pedagógico de los profesores en ejercicio, sus creencias y actitudes manifestadas en una encuesta que llevé a cabo (ver anexo 3), percibí que se planteaba un problema de validez y fiabilidad. Cuando responden a preguntas sobre su actuación no siempre son sinceros. Responden lo que creen que les conviene, es decir, responden para complacer al encuestador o para causar buena impresión. De ahí la necesidad de comprobar la validez de la información que suministraron con la observación directa del comportamiento de los sujetos en la clase de LE. Para dotar de credibilidad y aceptación a esa aproximación a la realidad del aula, hacía falta que se triangulara la recogida de datos, es decir, recoger datos desde varias perspectivas, en diferentes tiempos y por parte de diferentes personas con el fin de obtener así una visión más exacta de los fenómenos observados, analizados y medidos (Salaberri, 2004). La ficha para elaborar un informe de observación de clases tiene en cuenta ocho aspectos:

**1. Ubicación y contexto educativo.** Tiene que ver tanto con los datos generales sobre la institución educativa en la que se imparten las clases, incluyendo el clima del aula, como el entorno social en que tiene lugar el aprendizaje (Moreno Fernández, 2004). El contexto educativo adquiere mayor protagonismo en el sentido de que ejerce una influencia en aprendizaje de la LE, muchas veces condicionándolo porque de él emanan situaciones propiciadoras u obstaculizadores para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así que, la

importancia de la situación de aprendizaje merece ser reconocida y tenida en cuenta para que la práctica docente no se limite en la ejecución mecánica de técnicas fijadas a priori por un método.

**2. El curso.** Se tratará de hablar tanto del nivel de dominio de la LE alcanzado en el aprendizaje como de todas las actividades que se llevan a cabo en el aula como práctica docente para la mejora de los resultados. Este apartado hace patente los contenidos de reglas y de procedimientos a los que el docente ha dedicado atención para realizar sus cursos, y de los que el alumno debe demostrar conocimiento en una evaluación. El PCIC estructura los constituyentes de un curso en cinco grandes listas: el gramatical, el nocional, el pragmático-discursivo, el cultural y el de aprendizaje. El diseñador de un programa de ELE tendrá que seleccionar y plasmar en su manual los aspectos que considere apropiados al nivel de los alumnos en cada lista.

**3. La organización del aula y los materiales para la clase.** Esta parte versa sobre la coherencia del espacio donde se dan las clases con los objetivos que se quieren alcanzar en el programa. La delimitación de zonas de trabajo dentro de una misma aula demuestra la concepción que se tiene sobre la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje. Así, en función de la forma en la que los alumnos se distribuyen para realizar las actividades de clase, un enfoque de transmisión íntegra del conocimiento desde profesor hacia el alumno o de aprendizaje individual tendrá una organización del aula distinta de un enfoque centrado en la participación activa del alumno y del aprendizaje en colaboración. El aula como espacio físico debe conseguir que el aprendizaje se dé en un clima emocional siempre positivo (Vaello, 2005).

**4. La lengua en las clases.** Atañe esencialmente al papel de las unidades de la comunicación lingüística con las que el profesor y sus alumnos realizan acciones en el aula. Estas unidades de la comunicación lingüística forman parte, no solo de las preferencias por la lengua que se debe usar como vehículo de comunicación en el aula, sino también de aquello para lo que se aprende la LE; es decir, conocer variedad de LE que se debe enseñar según el nivel de conocimiento lingüístico de los aprendientes. De este modo se puede destacar, por una parte, la descripción de la LE como medio para

interactuar y, por otra parte, su descripción como un sistema virtual en el que basta con conocer unos rasgos formales para desarrollar la competencia gramatical.

**5. La programación y la planificación de las clases.** Esta parte se refiere al proceso en el que el profesor va ordenando sus acciones didácticas para conseguir que los alumnos aprendan la LE, de acuerdo con el currículo general o con el libro de textos y teniendo en cuenta las características del grupo de aprendientes. Este ordenamiento de las acciones didácticas consiste en tener en cuenta: los objetivos que se quiere alcanzar, los contenidos que hace falta aprender para lograr esos objetivos, los procedimientos didácticos necesarios para desarrollar esos contenidos y las previsiones respecto del tiempo y de los problemas eventuales (Woodward, 2002).

**6. Los materiales docentes.** Aluden a todas las herramientas didácticas explotadas e interpretadas durante la práctica de profesores y alumnos en el aula para desarrollar el programa. Este apartado permitirá ver en qué medida prevalece la dinámica del profesor en relación con la evaluación y modificación de los recursos didácticos disponibles, adaptándolos continuamente a la situación concreta de aprendizaje o, si al contrario, se encuentra encorsetado por la programación presentada por el manual.

**7. La corrección.** Se refiere al grado y modo con el que se controlan las producciones lingüísticas de los alumnos para evitar que las normas de la LE sean objeto de algún desvío. Se tratará de descubrir, en primer lugar, quién se hace cargo de esa tarea (el profesor, un compañero de clase o algún material didáctico) y, en segundo lugar, de evaluar la incidencia beneficiosa o perjudicial de esa labor en el proceso de aprendizaje de la LE.

**8. La pragmática.** En un programa de LE, la pragmática se refiere a la adecuación de los enunciados a las circunstancias de la comunicación, teniendo en cuenta las convenciones socioculturales que dan sentido a las actuaciones lingüísticas (Escandell, 1996). El PCIC (2008: 251) precisa que:

(...) tiene por objeto describir y explicar las reglas que rigen la actuación lingüística de los hablantes, así como las estrategias que estos utilizan para que los mensajes resulten adecuados y eficaces según los destinatarios a los que se dirigen y el contexto en que tienen lugar.

Este apartado quiere averiguar si la LE utilizada en las situaciones de clase, tanto en la interacción entre el profesor y los alumnos como en los materiales didácticos, se ajusta a las convenciones sociales que la regulan. Se trata de determinar qué es lo que condiciona el uso de la LM en el aula: el empleo correcto de las formas u otros conocimientos de naturaleza extralingüística.

### *3.2.6.3. LOS RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASES.*

#### **3.2.6.3.1. Ubicación y contexto educativo:**

La observación de clases de ELE tuvo lugar en una institución educativa pública de enseñanza secundaria que capacita al alumno para poder iniciar estudios de educación superior. La zona en la que se ubica la institución es casi urbana. Se localiza en un municipio llamado OKOLA, en la provincia del Centro. Dicha localidad, cuenta con todos los servicios públicos, agua potable, drenaje, electricidad, teléfono y calles pavimentadas. El lugar es muy transitado y se observa muchos movimientos. De esta manera, sobresale el ruido de los automóviles y motocicletas, medios de transporte por los que es posible acceder a la escuela. Las personas que habitan en esta parte del Estado, se dedican principalmente a la agricultura, al comercio y a los servicios públicos; es decir, trabajan en campos, en negocios y en oficinas. Por ello, predomina la clase media, que se caracteriza por mantener un nivel aceptable de vida. Sin embargo, la población a la que se presta el servicio educativo presenta algunas contrariedades tales como la desintegración familiar y el desinterés de algunos padres, campesinos, por la formación y educación de sus hijos por carencia de recursos económicos. Paradójicamente la tasa de natalidad es muy elevada y puede alcanzar los 30 por mil. De ahí que los conocimientos escolares se imparten en clases siempre abarrotadas que impiden cualquier atención individualizada. Aunque se presentan en un bajo porcentaje, estas problemáticas llegan a repercutir en el aprovechamiento escolar de los alumnos. Pero en términos generales, la relación entre la comunidad y la institución es satisfactoria, lo cual se comprueba en la existencia de una



asociación de padres de alumnos (APE)<sup>48</sup> que favorece la relación y coordinación entre las familias y el personal docente.

En esa institución, el español es a la vez lengua y asignatura objeto de aprendizaje formal. No es la L1 de los alumnos ni una lengua propia del país. El alumno en proceso de aprendizaje no está en contacto directo y permanente con la cultura de la lengua meta. Al estudiarla, no tiene la posibilidad de usarla en situaciones auténticas fuera del aula y le resulta difícil relacionar su actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de la comunidad de habla hispana. De ahí la necesidad de organizar el trabajo en el aula como marco de actuación en el que tienen lugar los intercambios comunicativos. El español forma parte de las actividades didácticas en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras – aunque localmente se prefiere el término “lenguas vivas”. A este respecto compite con el alemán, al asimilarse el sistema educativo nacional al sistema escolar francés que incluye estas dos lenguas como lenguas extranjeras optativas. A veces, para evitar aglomeraciones de más de 60 alumnos en las clases de una lengua y la carencia de alumnos en la otra, la institución interviene para establecer qué número de alumnos deben cursar español o alemán, dependiendo del número de profesores de una y otra lenguas ya que la demanda del español es siempre dos veces superior a la del alemán.

Las instrucciones del ministerio encargado de las enseñanzas secundarias prevén la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras como un modo de sociedad en el que se establecen grupos y contactos interlingüísticos y étnicos. Esto implica la incorporación en el sistema educativo de elementos de la nueva cultura y el reajuste de los patrones culturales y formas de comunicación del alumnado a las exigencias de las realidades externas. El alumno aprende a funcionar en una cultura nueva manteniendo su identidad, es decir experimenta procesos de des-aprendizaje de algunos hábitos de su cultura de origen. En este proceso de adaptación gradual del alumno a otra cultura con la cual está en contacto continuo, la variación lingüística debería estar reflejada en la enseñanza de una lengua ya que es necesario prestar atención a la lengua en su contexto social.

---

<sup>48</sup> ‘APE’ son las siglas de la ‘Association des parents d’élèves’.

A pesar de esta referencia expresa a unos objetivos viables, el centro de atención de la actividad didáctica está generalmente en la manipulación mecánica de las formas lingüísticas en detrimento de las circunstancias culturales en las que dichos formas se realizan y asumen significados específicos. La LE se considera como un sistema abstracto, aislado del hablante y de la sociedad. Así, la actividad lingüística que se lleva a cabo en el aula de ELE no se relaciona con los marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla hispana como pueden ser por ejemplo los usos convencionales de la lengua, los comportamientos ritualizados no verbales así como las imágenes condicionadas culturalmente que son evocadas en la mente de los nativos cuando hablan, actúan y reaccionan. Por lo tanto el alumno que aprendiente el español en Camerún permanecerá ignorando la validez de otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas y de otras maneras de expresar y categorizar la experiencia aunque desarrolle las habilidades de hablar, escuchar, leer y comprender.

Los cursos de español en esta institución se organizan en los dos ciclos como en cualquier enseñanza media camerunesa: el primer ciclo se compone de cuatro cursos, pero se empieza a enseñar el español en el tercer curso con cierta insistencia en rasgos formales y en la explotación de textos dialogados. Así, basta con aprender el código lingüístico para comprender y usar una nueva lengua, en detrimento de los factores contextuales que inciden en la comunicación. El segundo ciclo es el de la enseñanza de la literatura y civilización españolas e hispanoamericanas por medio del comentario de textos, pero haciendo abstracción de la capacidad que deben tener los alumnos para formar enunciados que sean socialmente apropiados. Este ciclo tiene tres cursos y concluye con el bachillerato. La enseñanza del español en aquel contexto activa la socialización secundaria, ya que el alumno entra en contacto continuo con la nueva lengua y cultura, y debería normalmente cumplir la función de responder a sus necesidades de comunicarse efectivamente en un grupo social y lingüístico diferente del suyo si el propósito fuera que desarrollara una teoría adecuada del uso de la lengua e integrara la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura. Pero, los aprendientes solo hacen aflorar en el discurso de aula sus intuiciones sobre la organización y funcionamiento del sistema lingüístico.

Las dos clases que observé se componen de grupos heterogéneos de 51 y 53 alumnos y alumnas principiantes, de diferentes edades (entre 14 y 17 años), procedentes de todas las diez regiones del país, es decir que son todos de nacionalidad camerunesa, pero la homogeneidad territorial no implica una unidad cultural. Son adolescentes de diversos orígenes culturales y lingüísticos que construyen un sistema educativo intercultural con la presencia de diversas lenguas y culturas en el aula. Entran en contacto por primera vez con un idioma distinto al propio. Es decir, todos apenas tienen conocimientos previos del español, pero siempre existen alumnos que sobrepasan los conocimientos del grupo o, en caso contrario, manifiestan un nivel de dominio inferior al del resto de la clase.

Cabe recordar que el tipo de alumnos no influye en la organización de los cursos y de las actividades. El enfoque se caracteriza por ser externo al aprendiente. Los objetivos del programa se fijaron sin tomar en consideración las características individuales de los alumnos concernidos. Se trata de un currículo lineal, cerrado y centrado en la lengua. El desarrollo del plan de trabajo está orientado al producto del aprendizaje y son los diseñadores de programas que, con anterioridad a la puesta en marcha del curso, llevaron a cabo la selección de las formas y estructuras lingüísticas, así como el vocabulario y los referentes culturales que se debe conocer sin necesidad de que intervengan los alumnos. Muy próximo a este par de conceptos está el hecho de que la autoridad es la que decide qué enseñar y los ejercicios en clase son completamente controlados por el profesor, el cual se centra solamente en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas sin tener en cuenta la importancia de los aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje. En la medida en que no se asumen las necesidades específicas e individuales del aprendiente y se considera inservible fomentar su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje destacando su implicación activa en el mismo, no se pone énfasis en las estrategias de aprendizaje para que, entre los objetivos del curso, se fijen no solo los de aprender la LE sino también los de saber aprender.

Para la impartición de clases de ELE el centro dispone, por un lado de 4 profesores que se reparten en dos grupos a saber: tres profesionales y un aficionado. El grupo de los profesionales está constituido por dos hombres y una mujer, graduados en la Escuela Normal Superior que forma a los profesores de español de enseñanza media en Camerún. Sin embargo, en la práctica, los profesionales observados quedan reducidos a simples

ejecutores de procedimientos didácticos de que se les imponen para desarrollar unos contenidos precisos y conseguir un objetivo determinado, sin que sepan pasar estas técnicas por el tamiz de sus propios criterios como profesionales. Total, no tienen un conocimiento claro y preciso de los últimos estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. El aficionado, contratado y pagado por la APE como personal de apoyo a la docencia, es un aventurero de la enseñanza, ya que pretende enseñar el español sin ninguna formación profesional. Se trata de un señor graduado en la Universidad de Yaundé 1, que flirteó con el español en la Facultad de Letras y que, por haber pasado algún tiempo en Guinea Ecuatorial, tuvo ocasiones de participar como interlocutor en interacciones auténticas y, por tanto, pudo construir su propio conocimiento y comprensión de la lengua. Pero nunca ha aprendido a utilizar algún procedimiento didáctico para desarrollar unos contenidos precisos y que, a pesar de su buena voluntad, es en general incompetente para adecuarse satisfactoriamente a los roles de animador, orientador y facilitador del aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos. A todo el cuerpo profesoral de ELE le queda un largo camino por recorrer para que preparen a los alumnos a comunicarse en situaciones comunicativas fuera del aula, es decir, para que sepan compartir con sus alumnos en el aula tiempo y espacio al igual que sucede en otras situaciones sociales.

Por otro lado, existe una biblioteca donde el alumno puede consultar otros manuales de ELE. Pero conviene recordar que éstos solo obedecen a los criterios del proveedor y antiguo maestro colonial francés, el cual deforma esperpénticamente las realidades españolas y puede desmotivar a los alumnos por conocer la otra cultura y mostrar empatía con ella. En la mayoría de colegios e institutos, los profesores y alumnos crean hispano clubs, en los que pueden practicar la lengua a través de actividades conjuntas: teatro, canciones, debates, actividades de práctica libre, etc. Lastimosamente, faltan laboratorios de lengua en los institutos y hasta en las facultades. No existen contextos de aprendizaje que faciliten recursos didácticos para que los alumnos lleven a cabo una diversidad de actividades de aprendizaje de forma personal, autónoma y con total libertad de horarios.

### 3.2.6.3.2. El curso y los materiales para la clase:

El nivel del curso observado puede equivaler al Nivel de Acceso (en inglés, *Breakthrough*) del MCER. Pero cabe precisar que en el contexto camerunés, no existe una evaluación específica que determine el nivel de dominio lingüístico o las posibilidades que tiene el alumno de desenvolverse en el mundo real al margen del programa de enseñanza general que ha seguido. Las decisiones con respecto a la promoción del alumno al curso siguiente dependen de los resultados de las pruebas de rendimiento, es decir de la evaluación del aprovechamiento de todas las asignaturas que se han enseñado a lo largo de un curso. De este modo, solo se puede especular a la hora de hablar del nivel de dominio que ha podido alcanzar el alumno en su aprendizaje de la LE en términos de capacidad en el uso de la lengua, puesto que en la escala descriptiva de nuestro nivel de *Breakthrough* queda muy empobrecida la caracterización del dominio de la lengua, excesivamente concentrada en la competencia gramatical.

Realicé en total 8 horas de observación de clases, recogiendo datos en diferentes tiempos y por parte de diferentes profesores, con la finalidad de convertir lo que ocurre en la actividad docente cotidiana en centro de atención y para descubrir aspectos que pueden ser mejorados. Implica por parte del observador la voluntad de conocer mejor lo que sucede realmente en el aula para entender los fenómenos interactivos que se producen en contextos formales de docencia., descubrir errores, encontrar soluciones y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del supuesto de que el hecho de comprender es un primer paso hacia una mejora.

El enfoque metodológico que utiliza el cuerpo profesoral está basado en la teoría lingüística del estructuralismo en la que se considera el conocimiento de los elementos del sistema como meta del aprendizaje de la lengua. Al inicio del proceso educativo, se seleccionan unos objetivos que se pueden medir cuantitativamente y cuya consecución se espera al final del mismo, sin interesar tanto el proceso que sigue el educando para la adquisición de las conductas evaluadas. Es decir que la atención se centra solo en el logro final. Los nuevos contenidos se presentan mediante la exposición por parte del profesor y su aprendizaje se lleva a cabo a partir de conductas repetitivas y mecánicas que provocan la retención, el refuerzo del dominio de la LE y, a veces, la autoconfianza del alumno ya

que, recurriendo a las mismas frases que ha repetido en clase, el alumno llega a desenvolverse con fluidez y corrección en conversaciones empleando frases memorizadas y rutinas al hablar. Dada la existencia de diversos estilos de aprendizaje, determinados alumnos logran por su cuenta dotar de sentido los ejercicios de repetición mecánica empleadas para almacenar datos en la memoria y, de ese modo, se procuran un aprendizaje significativo a partir de actividades diseñadas con la repetición como fórmula mnemotécnica.

El método se limita a introducir el texto escrito, la reflexión gramatical y las actividades de repetición mecánica diseñadas para asimilar o reforzar las estructuras o categorías gramaticales contenidos en el texto como técnicas prototípicas del método aplicado, sin que se junten el componente sociocultural y estratégico de la competencia comunicativa. Por ello, el profesor mantiene un control estricto de la corrección porque el error es concebido como un hecho indeseable. En cada actividad de aprendizaje, procura que la práctica de una estructura gramatical sea breve, por lo que, tras unos minutos, se pasa a practicar o a repasar otra. Los planteamientos de instrucción determinan lo que el alumno tiene que aprender sin centrarse en cómo se aprende la lengua. Se aplica un método deductivo y mentalista según el cual el idioma se adquiere aprendiendo memorísticamente las reglas, paradigmas gramaticales y largas listas de vocabulario. Dicho de otro modo, el aprendizaje de una lengua a través de la interiorización de su gramática y listados de vocabulario organizados por temas es una tendencia que guía los procedimientos didácticos. De este modo, la lengua queda reducida al conocimiento de las reglas que la gobiernan y su uso a la capacidad para descodificar textos escritos y producir oraciones que respeten las reglas de organización de la estructura oracional. Son principios didácticos que no armonizan con las condiciones concretas del momento ya que limitan las actuaciones del aprendiente en codificar y transmitir informaciones en abstracto cuando en realidad él debe ser un interlocutor que posee una serie de conocimientos, creencias y actitudes y es capaz de establecer mentalmente relaciones con su entorno en tanto que participante de un intercambio comunicativo.

En clase se utiliza el manual *Didáctica del Español I*. Se nota una verdadera fusión del método con este libro de texto puesto que lo que enseña el profesor y cómo lo enseña está determinado por el libro de texto. Tanto es así que el manual que se utiliza como elemento

de base del curso y del cual poseen una copia tanto el profesor como los alumnos. Tiene un carácter predeterminado y es el soporte principal de los materiales curriculares. Diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica eligiendo los textos de apoyo, las actividades de aprendizaje y los ejercicios estructurales. Su elaboración se concibió en función del objetivo de aprendizaje, esto es capacitar al alumno para producir y comprender enunciados gramaticales en español, sin importar las reglas que determinan el uso de la lengua en la producción de enunciados adecuados en el contexto discursivo. Por consiguiente, se centra únicamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para expresar y comprender el sentido literal de las expresiones. De ahí la falta de autenticidad de las muestras de lengua y de las actividades que ofrecen, ya que no consideran los conocimientos, intereses y valores de los aprendientes. Pero cabe mencionar que el aprendizaje que este tipo de material puede fomentar depende en gran parte de la explotación que el profesor haga de ello.

Existe un material complementario. Se trata de cintas grabadas que materializan el ejercicio de repetición mecánica y consisten en la mera escucha y repetición exacta, respetando la misma velocidad, entonación y pronunciación de la grabación, de modo que el alumno no necesita hacer ningún esfuerzo mental, sino auditivo y articulatorio. Están en consonancia con el concepto imitativo del aprendizaje, el cual pretende que se aprende a través de la imitación (oír y repetir).y, debido a las considerables repercusiones que las teorías conductistas han tenido en la didáctica de la LE, el aprendizaje de una lengua se concibe como un proceso de imitación de unos modelos correctos con el propósito de adquirir unos hábitos adecuados y se quiere así uniformizar la acción docente para todo el país. Es un material adecuado a la propuesta docente que el programa persigue desarrollar, esto es, una programación basada en estructuras lingüísticas y que promueve una práctica que pone más atención en las formas lingüísticas. A este material se añade el libro del profesor, el cual indica el modo de utilizar y de actuar en cada actividad que contiene el libro del alumno y las razones para ello.

Las actividades que se llevan a cabo con el material utilizado son muy diversas. Algunos ejemplos son: responder preguntas sobre el texto leído; elegir la respuesta adecuada entre varias opciones, verdadero o falso; la elaboración por parte del alumno de preguntas sobre un pasaje u ordenar una serie de frases según la secuencia correcta; etc. La

lectura intensiva también es una manera de reforzar y ampliar el conocimiento léxico del aprendiente. Se realiza a través de tareas específicas, como deducir el significado de una palabra a partir del contexto o extraer del texto un determinado tipo de palabra y clasificarla.

Los contenidos que se han impartido en las clases observadas eran principalmente actividades de comprensión o sea, la explotación didáctica de los textos del manual en clase, verdadera rutina diaria del aula. El método propone la enseñanza de la lectura antes de las otras destrezas lingüísticas porque tiene un doble argumento que la justifica: por un lado, la lectura aumenta el dominio de la lengua en general, y, por otro lado, la lectura se revela como una habilidad ineludible para desenvolverse de manera efectiva en la vida cotidiana, y es habitual en la comunicación real fuera del aula. Los textos del manual no son más que un vocabulario controlado, es decir, un conjunto de unidades léxicas seleccionadas con fines didácticos y escritos especialmente para la lectura graduada. Por lo que no cumplen con las exigencias de la autenticidad. En su elaboración, la frecuencia de uso es el criterio principal, pero no el único; se tuvieron también en cuenta las voces útiles para definir otras, la capacidad generativa (creación de voces o significados por derivación, composición...) y un estilo que excluye voces coloquiales y de argot. La lectura extensiva se presentó como el principal medio de adquisición del vocabulario, es decir, el conocimiento de las unidades léxicas en lo que se refiere a la pronunciación y a la grafía. Los alumnos procuran inferir el significado de las nuevas palabras a partir del contexto, y así van ampliando su vocabulario. El dominio del léxico o de la calidad del vocabulario de ELE depende de las relaciones que el alumno sea capaz de establecer entre una palabra y otras, tanto en su aspecto semántico como en la capacidad combinatoria que esa unidad permita. Pero la actividad que realiza el alumno en las destrezas productivas se limita a reunir palabras, sin prestar atención ni a las variedades significativas de cada una de ellas ni a usarlas en diferentes niveles o registros. El objetivo nuclear es el adiestramiento en la expresión oral libre. Por ello, el profesor prepara ejercicios controlados, explicación de reglas y algunas prácticas que permitirán una mejora en la competencia organizativa de los alumnos.

La dificultad lingüística y el contenido de estos textos están adaptados a diferentes niveles de competencia de los aprendientes y se leen intensivamente con el objetivo la



adquisición de ciertas estructuras de la lengua. Para recordar o identificar unas determinadas formas léxicas el profesor utiliza la técnica *cloze* o prueba con texto mutilado después de la lectura. Suprime una serie de palabras para que el alumno las deduzca por el contexto y las reescriba, dando así cuenta de su grado de control lingüístico en comprensión lectora. Sin embargo, son técnicas que no satisfacen la necesidad de enfrentar al aprendiente con textos y formas de expresión auténticos que le ayudarían a aprender a resolver problemas lingüísticos reales, ya que, al ser manipulada con fines didácticos, los textos facilitan un tipo de lectura artificiosa, aunque contiene un lenguaje adaptado al nivel de competencia del aprendiente.

### **3.2.6.3.3. La organización de las aulas:**

Las aulas obedecen a una organización rígida que no contribuye a crear un clima favorable de participación en el que, parafraseando el MCER, los alumnos que aprenden la lengua son agentes sociales, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

En efecto, las aulas disponibles son de construcción llana, propicia a las instrucciones del profesor dirigidas a toda la clase. Todas las aulas están diseñadas de manera rígida, uniforme, poco propicia a la interacción grupal cara a cara que permite aumentar las oportunidades de usar la lengua meta y de esta manera acelerar el aprendizaje y mejorar las destrezas sociales. Los pupitres son fijos y están distribuidos en tres columnas anchas de hileras con dos pasillos centrales orientados hacia la mesa del profesor. Es un diseño de aula que favorece las relaciones de poder y sumisión entre el docente y sus alumnos y hace funcionar la clase como una máquina de aprender, de vigilar, de jerarquizar y de recompensar o sancionar, impidiendo la mayor participación de los alumnos o la creación de una cierta atmósfera relajante en la que los alumnos participen en las decisiones sobre el proceso de aprendizaje.

Es un tipo de diseño que se presta muy poco a que cada alumno lleve su propio ritmo de aprendizaje, es decir que no estimula al alumno en el sentido de que le otorgue libertad para concebirse como el protagonista y agente del proceso de aprendizaje o que se

convierta en un aprendiz activo, ya que da por supuesto el carácter directamente transmisible de los conocimientos. Tampoco se presta al trabajo en grupo porque se supone que crea el desorden en el aula, ni siquiera se permite trabajar por parejas a pesar de estar la clase equipada de pupitres emparejados, porque charlar o copiar está contraindicado por norma. Los que charlan en clase se les suele separar. Por tanto, la cooperación resulta imposible dentro de la clase cediendo así el paso a la competitividad, de manera que cada uno realiza su trabajo de forma individual, es decir, sin hacer posible la construcción conjunta del significado dentro de un trabajo en colaboración a partir del conocimiento que aporta cada compañero. Esta disposición es adecuada a aquel contexto en el que se trataba siempre de explicar cosas al conjunto de la clase. Los docentes se convierten entonces en administradores de contenidos académicos que transmiten como si el alumno fuera un recipiente vacío cuyo éxito en la vida depende de la cantidad de información con que se le llene. Son controladores absolutos de sus clases, explican y dirigen cada actividad. No tienen en cuenta la diversidad escolar ni implementa estrategias de atención individualizada. Se apoyan en una reproducción acrítica de la tradición profesional, la cual no le ha sensibilizado hacia la interacción y el clima social y afectivo en el aula. En consecuencia, los alumnos se aburrían porque en realidad no se les ofrecía un modelo de aprendizaje motivador donde se sintieran partícipes.

En todas y cada una de las aulas de la institución, la pizarra se ubica al frente y forma parte del decorado imprescindible de ese espacio. Está siempre al alcance del profesor para reforzar sus explicaciones, eliminar ambigüedades o concretar abstracciones. Los profesores hacían un uso aprovechado de la pizarra y el número de posibilidades de objetivación a las que la pizarra se podía prestar en manos de un profesor que tuviera imaginación y completo dominio de la técnica era ilimitado. La pizarra es el lugar donde se ponían los apuntes para que el alumnado los copiara en sus cuadernos, así como los deberes que debía realizar. Era al mismo tiempo un apoyo para las explicaciones del profesor y un facilitador de la atención en el aula. Representaba el único espacio en que a los alumnos se les permitía interactuar entre ellos, cuando los compañeros indicaban lo que el otro debía hacer o escribir. Siempre que los alumnos participen en la dinámica de clase, el profesor escribía sus aportes en la pizarra, a veces cambiando algunas palabras por dibujos, para dar un toque divertido y fresco al mensaje. Ello les motivaba y les ayudaba a sentirse valorados e involucrados en la discusión de aula. Todos los recursos del esquema

como flechas, círculos, llaves y el subrayado eran utilizados, sin por ello transformar la pizarra en un cajón de sastre. Al principio de la clase se aseguraba siempre que en la pizarra no hubiera nada escrito de la clase anterior. Esto favorecía la atención e indicaba el inicio de una asignatura diferente. Lo que se presentaba en la pizarra estaba siempre limpio y ordenado, siguiendo los principios de continuidad, interrelación y coherencia. El uso de la tiza de color daba énfasis a los puntos principales y establecía contrastes. En suma cada profesor hacía de la pizarra su valla publicitaria hasta tal punto que no se podía concebir una realidad escolar sin una pizarra.

Concerniente a las actividades que comportan movilidad, el método no ha previsto que los aprendientes realicen tales acciones como parte del proceso instructivo que siguen, como por ejemplo los juegos teatrales o los debates en los que cada alumno desempeña el papel de un personaje en una situación de la vida real. Se trata de un tipo de enseñanza directiva, en la que no se entiende que los alumnos asuman alguna responsabilidad, es decir, sin inclinación hacia las relaciones humanas, la interacción y el clima social y afectivo en el aula. Como resultado, no atiende a la dimensión interpersonal del aprendizaje. El propósito de las actividades de aprendizaje es desarrollar las destrezas lingüísticas que predominan. Así, se emplean los tradicionales *drills* de repetición mecánica que hacen que las tareas sean de orientación lingüística y estén centradas en el profesor. Éste tiene un papel activo de proporcionar estímulos, controlar y reconducir la evolución del aprendizaje. En general, los profesores suministran información de forma directa y descontextualizada. Son meros instrumentos de transmisión y control sin conectarse con los alumnos en una relación más humanizada. Tampoco son profesores investigadores. Se limitan a reproducir y aplicar las conclusiones emanadas de la investigación “oficial”, sin procurar reflexionar, analizar e investigar diversas situaciones de la E/LE y sacar sus propias conclusiones. En consecuencia, no reflexionan sobre su práctica de enseñanza con el fin de transformarla.

#### **3.2.6.3.4. La lengua en las clases:**

El método proscribe el uso en el aula de cualquier otra lengua que no fuera la que es objeto de aprendizaje. Esto puede provocar situaciones de ansiedad si el alumno no entiende por ejemplo el funcionamiento de una actividad y no sabe cómo pedir

aclaraciones en la LM. El tipo de lenguaje utilizado es pobre y formal, ya que el mero conocimiento de la gramática de una lengua no permite usarla siempre de manera adecuada, sin poseer un dominio sobre las reglas que determinan el uso de la lengua, o sea, los factores contextuales que inciden en la comunicación y que consolidan la dimensión social y situacional de la lengua objeto de aprendizaje. Esto es así porque el profesor es quien habla en gran medida para transmitir conocimientos lingüísticos y permitir que los aprendientes observen rasgos y fenómenos propios de la LM con el fin de aprender el código lingüístico y usar la nueva lengua. El alumnado suele estar pasivo, por lo que no puede aprender a usar el lenguaje del día a día ni dominar las expresiones formularias y sus variaciones culturales para adecuar su comportamiento lingüístico a cada contexto de comunicación. El profesor, único actor responsable en el proceso educativo y poseedor del lenguaje y del conocimiento que los alumnos necesitan, emplea la LM como vehículo de comunicación en el aula. Desempeña un papel activo en calidad de orador frente a los alumnos-oyentes y suele descuidar la necesidad de los alumnos de comunicarse y participar. Se encarga de explicar, preguntar y corregir porque son clases expositivas de explicación frontal, las cuales no crean una atmósfera que invite al alumnado a investigar o a construir su aprendizaje, ya que solo basta seguir lo que hace o dice el profesor para llevar a cabo el aprendizaje a partir de conductas repetitivas y mecánicas que provocan una retención.

En efecto, habla el profesor durante la clase mediante un discurso monologal de instrucciones y explicaciones sin favorecer que el alumno tenga una implicación activa a la hora de analizar la lengua, ni que tome la iniciativa en la interacción. Suele ser un discurso previsto, planificado en la fase de preparación de la clase y asociado a los objetivos fijados en el programa, pero no a criterios de eficacia comunicativa. En este caso, las clases se desarrollan a través de las explicaciones del profesor y la toma de apuntes por parte de los alumnos, siendo la memorización y el recuerdo de lo aprendido las estrategias de aprendizaje más potenciadas. El tipo de pronunciación escogida es más cuidada, el léxico seleccionado más formal y más general y la combinación de las palabras en patrones sintácticos es más libre. Son procedimientos de aprendizaje de la lengua basados en la adquisición de un conjunto de hábitos, mediante unas prácticas mecánicas muy alejadas de lo que son verdaderos procesos de uso significativo de la lengua.

La secuencia suele iniciarse con una pregunta del profesor, seguida de la respuesta del alumno, que es evaluada posteriormente por el profesor. La secuencia se termina si la evaluación es positiva. En caso contrario se suceden otras secuencias secundarias hasta obtener la respuesta adecuada. Es frecuente se genere una tensión psicológica y la sensación de amenaza a la propia imagen que puede experimentar un alumno cuando la práctica es pública ante el profesor y el resto de la clase, ya que no se ha explorado las posibilidades de un andamiaje colectivo en el aula de LE, es decir la construcción conjunta del significado mediante trabajos en colaboración y a partir del conocimiento que cada alumno aporta. En estas instrucciones del profesor dirigidas a toda la clase, sólo un alumno designado puede hablar, mientras que los tímidos o más reflexivos se quedan fríos como el mármol.

La observación llevada a cabo en las aulas confirma los efectos negativos que tiene el propiciar que los alumnos trabajen de forma individual en la adquisición de una lengua, entre otros la disminución de: la participación de los alumnos en la clase, el intercambio de ideas, la posibilidad de que se ayuden mutuamente, la actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua, la motivación a la hora de realizar una actividad y la posibilidad de compartir conocimientos con el compañero. Asimismo, al trabajar solo, en un contexto donde basta con la reproducción de frases y conversaciones artificiales, aumenta el miedo del alumno a cometer errores y sus habilidades sociales se empeoran.

En el discurso de aula, el alumno toma el turno de palabra para responder a los requerimientos del profesor: repetir enunciados como medio de aprendizaje de la lengua, imitar el uso de las formas lingüísticas correctas, responder a las preguntas del manual, etc. Las pases acción-reacción sirven para establecer algunas rutinas lingüísticas en la enseñanza de LE. La acción del profesor, como acto ilocutivo, establece una expectativa que el alumno-oyente tiene que completar con la respuesta apropiada. Así, el alumno toma el turno de palabra para responder a los requerimientos del profesor, quien dirige la interacción dentro de una concepción del aprendizaje en estímulo-respuesta-valoración. En concreto, la estructura básica del intercambio de aula está formada por tres elementos: primero, una iniciativa o la pregunta del profesor; luego, la respuesta del alumno y finalmente, la valoración por parte del profesor. La respuesta del alumno sirve para que practique un elemento lingüístico concreto usando la lengua sin transmitir información

nueva porque centra su atención en las formas y en sus reglas. Otras veces, los alumnos practican muestras de diálogos artificiales previamente memorizados y que son representados, insistiendo sobre todo en la pronunciación y la entonación, sin que se incorporen los rasgos que caracterizan los usos orales espontáneos cotidianos. Son prácticas orales orientadas hacia unos aspectos concretos y persiguen unos objetivos específicos, tales como: consolidar la gramática, afinar la precisión léxica-semántica, acrecentar la corrección, ampliar el vocabulario o perfeccionar la pronunciación. Si se le brinda al alumno la oportunidad de comunicar en el aula con un compañero, lo hace usando un repertorio de formas lingüísticas reducido y predeterminado. Así que no se crea en el aula situaciones de aprendizaje que propician interacciones con las características de las conversaciones auténticas entre los hablantes fuera del aula sino que es un proceso instructivo con el fin de consolidar la gramática de la LE y con un margen mínimo de creatividad y de aportación personal.

#### **3.2.6.3.5. La programación y la planificación de las clases:**

El tipo de programación que siguen los profesores está centrada en el contenido lingüístico (gramática, léxico y pronunciación) donde el libro de texto - apartado de los conceptos clave como la formulación de hipótesis acerca de las reglas, la práctica significativa y la creatividad - es el único eje de la instrucción. La enseñanza de la gramática es explícita y su contenido se divide en segmentos pequeños y explicables que se enseñan separada y gradualmente, es decir partiendo de lo más básico hacia lo más complejo, e insistiendo sobre aquellos rasgos que tienen mayor frecuencia en una lengua. Tras la presentación de las reglas, estas se practican con numerosos ejercicios de rellenar huecos, de transformación, de preguntas de verdadero o falso, de construcción de frases con palabras desordenadas, de elección entre varias respuestas, de completación de frases inacabadas, etc. Estas actividades de atención prioritaria a las formas son completamente controladas por el profesor, circunstancia que las hace poco significativas y poco motivadoras. Se sugiere que los aprendientes necesitan cambios constantes en las acciones que realizan como parte del proceso instructivo que siguen. Necesitan actividades que sean emocionantes y estimulen su curiosidad, pongamos por caso las simulaciones en las que gozan de un margen más amplio de flexibilidad sobre la forma y el contenido, así que pueden ser más espontáneos y creativos.

A lo largo de la observación de clases se ha comprobado que, a pesar de realizar a la perfección las actividades de práctica controlada, los alumnos experimentan dificultades imprevistas a la hora de realizar actividades de práctica libre. Así que el éxito en las primeras no garantiza la superación en las segundas. No obstante, se persigue que los alumnos conozcan e interioricen las formas de la LE y ligarlas a sus valores funcionales más habituales. Por eso, en los textos se contextualizan los recursos lingüísticos necesarios para la ejercitación de la competencia lingüística. Es tarea del alumno producir actos locutivos con las nuevas palabras en una secuencia gramatical bien estructurada. Así, debe movilizar todos los demás recursos vistos hasta el momento, excepto los de personalizar los contenidos aprendidos relacionándolos con sus propias ideas, experiencias y necesidades o los de posibilitar un margen de flexibilidad sobre las formas lingüísticas empleadas para conseguir objetivos comunicativos.

Una lección que se imparte corresponde a una de las unidades básicas en que se organiza el manual para la enseñanza de ELE. Se compone de un texto representativo de un modelo de la lengua meta y contiene información de tipo lingüístico y cultural a la que se añade una serie de ejercicios estructurales e instrucciones de trabajo. Estos elementos aparecen dispuestos siguiendo una secuenciación que da coherencia a la lección y que el profesor sigue literalmente. Se suele corresponder con una sesión de clase o, a veces, abarcar varias de ellas.

El profesor utiliza siempre una plantilla de planificación parcial de cada una de las sesiones de enseñanza en la que especifica la secuencia de actividades prevista para una o dos horas y mediante la cual pretende conseguir los objetivos de enseñanza fijados en la planificación global del Ministerio tutelar, responsable de la elaboración de programas. Prevé también el tiempo necesario para su realización. En realidad, la planificación de clases ya viene dada por el manual utilizado y en el que el plan de una clase se corresponde con una lección del manual. Los profesores que programan sus clases aplican simplemente el material que el manual les proporciona sin necesidad de adaptarlo a su particular contexto de enseñanza. La planificación de clases tal como se presenta en los manuales incluye dos principales aspectos: primero los objetivos o nuevos aspectos lingüísticos y socioculturales que se conocerán; luego, las unidades gramaticales, léxicas y funcionales. Las acciones que se realizarán a lo largo de la sesión consisten en escuchar

una audición, leer un texto y realizar actividades de respuesta abierta o cerrada, por lo que las destrezas de expresión y de comprensión se combinan entre sí. Lo que no se ha previsto es el tipo de agrupamientos de los alumnos, así como las actividades y estrategias de interacción que deben ocupar un puesto apropiado en la clase de LE, dado que son habituales en la comunicación real fuera del aula.

### **3.2.6.3.6. La corrección:**

El método didáctico está basado en los rasgos estructurales del discurso y orientado hacia la corrección. Tanto el contexto inmediato del aula como el contexto institucional en el que se inscribe el curso dejan claro que el error es eliminable del proceso de aprendizaje y que, tras la reparación, se produce automáticamente el aprendizaje. Los rasgos que se desvían de los que son propios de la LM en la producción oral del alumno y que son objeto de corrección sistemática son generalmente de índole lingüístico, es decir errores léxicos, morfosintácticos o de pronunciación. Se ignoran por completo los errores de tipo pragmático o cultural que suelen generar una percepción negativa de la persona que aprende la LE. Pongo por caso los alumnos que, en sus producciones, usan en español fórmulas propias del francés, lengua oficial del país, con significados de los que carecen en español. O bien trasladan al español las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de las culturas camerunesas. En este sentido, Blanco Picado (2002:15) precisa que:

El error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística pero también cultural y pragmática, y de una gran variedad de tipos más.

Pero, en contraste, los procesos de corrección en el aula se orientan únicamente hacia los aspectos formales y el profesor es el único responsable de la corrección en las diferentes actividades que se proponen, que sean relacionados con el objetivo de la clase o no. En efecto, cada desviación de las normas lingüísticas es objeto de rectificación instantánea porque se considera en primer lugar como rasgo ajeno a la lengua meta, luego como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta y, finalmente, como obstáculos para que el alumno consiga alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo. Ningún docente ha aprendido a usarlos y darlos una utilidad en el aula para que nadie se sienta ofendido, intimidado, ridiculizado. No se hace nada para estimular



la autocorrección por parte del mismo alumno como una manera de potenciar su autonomía. En su caza de las desviaciones de las normas lingüísticas, el profesor a veces se lía al no limitarse en aquellos errores propios del nivel de LE de los alumnos y quiere entrar en aquellas cuestiones demasiado complejas que más adelante ya tendrá ocasión de trabajar. Actuando así, los profesores quieren causar la impresión de que se preocupan lo suficiente del aprendizaje de su alumnado. Pero se limitan a resaltar y tachar sus errores olvidando que deben también contemplar cuanto de bueno hay en la producción lingüística del alumno, o sea, reconocer sus esfuerzos y méritos aun cuando no produce la repuesta esperada. Solo actuando de esta manera evitarían que el alumno errante se desmotivara o que su autoestima fuera perjudicada puesto que, en esta batalla contra el mal, suelen provocar que el alumno se sienta mal por haberse equivocado y que renuncie a participar en clase por miedo de volver a equivocarse.

#### **3.2.6.3.7. La pragmática:**

Más allá de la interiorización de diversas constantes de tipo fonético, léxico y morfosintáctico existen otras que tienen que ver con la competencia cultural, es decir, con la puesta en circulación de un complejo conjunto de esquemas, hábitos de la cultura meta y conocimientos de naturaleza extra gramatical que se filtran en cada acto comunicativo. Por tanto, la labor del profesor de una LE debe sobrepasar la mera formación de una serie de hábitos lingüísticos mediante imitaciones fieles de modelos correctos en el aula y enseñar a aprender y a interpretar los comportamientos kinésicos, las normas socioculturales, sociolingüísticas y discursivas de la comunidad lingüística meta si es que está de acuerdo con el concepto de reflexión intercultural. De otro modo, estaría enseñando una lengua mutilada y privaría a su alumnado del derecho a integrarse en una cultura nueva.

Aunque el manual incluye referentes culturales y rutinas conversacionales fijadas correspondientes a situaciones cotidianas convencionales, no alude lamentablemente a aquellos conocimientos y habilidades no estrictamente lingüísticos que permiten llevar a cabo la comunicación ni redonda explícitamente en una mayor tolerancia y respeto por otras lenguas y otros grupos étnicos. Se sigue un sílabo léxico-gramatical cuyo objetivo se limita en la capacidad del aprendiente para reconocer la validez de otras formas de codificar y descodificar mensajes. Dichas formas afectan solo los componentes que

permiten lograr un cierto dominio del léxico, de la gramática y de la pronunciación, es decir la competencia lingüística. Por ello, el éxito en el aprendizaje viene condicionado por el conocimiento del código verbal y de los demás sistemas de signos acústicos de ELE. Dicho de otra manera, el centro de atención está en la enseñanza de las formas que se emplean en la LM, en detrimento de las circunstancias discursivo-culturales en las que dichas formas se realizan y asumen sentidos específicos.

Los profesores afirman nunca haber sido a España y, por ende, son incapaces de estructurar sus espacios pedagógicos sobre pilares de índole lingüístico-cultural, esto es, procurar la intersección de aspectos lingüísticos y socioculturales cuando organizan sus cursos de LE para que, además de asuntos típicamente lingüísticos del idioma, el alumno sea instruido en contextos sociales y sistemas culturales de la lengua meta regidos por sus propias reglas, las cuales ajustan los esquemas de valoración asociados a las formas que se emplean en la lengua meta para funciones concretas. Razón por la cual los contenidos lingüísticos tienen una presencia predominante y una importancia central en el programa, mientras que los contenidos culturales o pragmáticos sólo aparecen como valores aleatorios. Lourdes Miquel (2004:511) hace unas observaciones en este sentido sobre las particularidades del estudio de los contenidos culturales dentro de los enfoques tradicionales y afirma que:

La cultura se concebía como algo accesorio, que debía tener una presencia obligada en los materiales, pero cuya función era la de mero adorno o ilustración. Si revisamos los manuales de cualquier lengua de aquel período, podremos observar que los contenidos culturales que se insertaban en los manuales eran una sucesión de estereotipos de la cultura legitimada de cada país, así como un pequeño abanico de elementos diferenciales de esa cultura en relación a otras, en suma: una colección de arquetipos y de hechos diferenciales que sólo contribuía a reforzar las visiones previas y superficiales que se tenían sobre la cultura de la lengua meta.

Así pues, tanto el manual como el cuerpo profesoral promueven un enfoque gramaticalista de la enseñanza de lenguas, el cual no manifiesta interés por saber más acerca de la manera más efectiva de comunicarse con otras culturas. De esta manera, para participar en encuentros de comunicación interculturales, el alumno camerunés tendrá que esforzarse para negociar no sólo el significado del mensaje sino también la intención comunicativa a partir de la cual su interlocutor de la comunidad de la lengua meta construye su mensaje para poder establecer una comunicación fluida y acertada, ya que su

aprendizaje de ELE se quedó centrado en el mero dominio de la comprensión y producción de textos orales y escritos. Como resultado, aplica a la LE los supuestos y las pautas de conducta que rigen en su L1. Interpretar los exponentes lingüísticos dentro de las muestras de lengua meta que el alumno encuentra durante su proceso de aprendizaje supone algo más que el simple conocimiento del significado referencial, o sea, deducir el significado de estas construcciones lingüísticas fijas a partir de sus elementos componentes o de su combinación. Por ello, aunque los errores del aprendiente reflejan los esfuerzos que el alumno realiza para comunicarse y para formular hipótesis sobre la LE, es importante trabajar en el aula el aspecto semántico-pragmático. Si no, se darán siempre transferencias negativas de la L1 en el aprendizaje de la LE al recurrir, con fracaso comunicativo, a sus conocimientos generales previos o lingüísticos de la L1 en la formulación de hipótesis sobre la LE.

En último término, el veto en el aula de cualquier lengua que no fuera la LM, tanto en la realización de las tareas como para la gestión y comunicación en clase, impide la expresión de la propia identidad y de la afectividad en caso de que haya intercambios comunicativos en el aula. O sea que el rechazo tajante del uso de la L1 no anima a que el alumno compare su propio mundo con el ajeno o que reflexione sobre lo que se percibe como diferente. La lengua es ante todo una herramienta mediadora de la construcción de conocimientos, por lo que el peso específico viene a parar en el lenguaje en sí mismo en tanto que principal herramienta simbólica de la especie humana. En virtud de ello, la distinción entre una u otra lengua, entre la lengua propia del alumno y la que está aprendiendo, pierde envergadura. En el aprendizaje de una LE se debe reconocer la función de la lengua propia de los alumnos (L1), u otra que pueda servir de vehículo de comunicación en el aula.

Al fin y a la postre, este estudio cualitativo de investigación sobre lo que sucede en el aula condujo a comprender e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje del E/LE con usuarios básicos, con el propósito de contribuir a generar cambios sustanciales en la práctica docente ejecutada por los profesores dentro del contexto del aula. Las implicaciones que se derivan se relacionan, en primer lugar, con la manera de enseñar y de aprender la LE; en segundo lugar, con la formación y capacitación del profesor de E/LE y, en tercer lugar, con la observación de clases como metodología para el cambio y la transformación.

### 3.2.6.4. *LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES.*

#### **3.2.6.4.1. Análisis del perfil biográfico.**

La naturaleza cosmopolita del municipio de Okola se refleja de forma destacada en las características biográficas de los alumnos concernidos. Hasta el 74% de los alumnos colaboradores ha nacido en el municipio frente a un 26% que proviene de otras regiones del país. Sin embargo, el francés, lengua vehicular dominante en el currículo, es para todos ellos la lengua instrumento de pensamiento y de comunicación en una comunidad donde coexisten más de 15 lenguas posibles en las que cada alumno empieza a conocer el mundo. Los intereses y aficiones expresados, son muy variados y diferentes pero, por su fuerte carácter motivador, cabe destacar que un 60% de alumnos manifestó un interés por aprender lenguas, lo cual tiene una capacidad de influencia muy fuerte en los logros del aprendizaje.

Ninguno ha estado en países hispanohablantes. Como resultado, la lejanía existente entre los aprendientes y el grupo social de la lengua meta es muy profunda. De antemano, cuanto mayor es la distancia entre los dos grupos más difícil resultaría el aprendizaje de la LM y recíprocamente, cuanto más pequeña es esta distancia más lazos de solidaridad social se establecen entre los grupos y menos obstáculos encuentra la adquisición de la LM. El aprendiente de Camerún puede llegar a utilizar dicha lengua únicamente en situaciones en que es absolutamente necesaria, pero le resultará difícil llevar a cabo actividades de práctica oral fuera del centro de enseñanza con un nativo. En este caso, hay riesgo de que se favorezcan condiciones sociales y psicológicas negativas respecto a la LM o a sus hablantes. Es una situación que restringe la función comunicativa, ya que el aprendiente es colocado en una situación de incomunicación, sin contacto con el aducto de la lengua meta fuera del aula. Como consecuencia, la lengua que se aprende bajo esas condiciones se utiliza solo en aquellas ocasiones en que es absolutamente necesaria o para cumplir la función puramente referencial del lenguaje. Ello no obstante, el francés lengua de intercomunicación entre alumnos, comparte raíz y escritura con el español. En este caso, se trata aprendientes con alta velocidad de aprendizaje que se beneficiarán de las abundantes semejanzas entre el francés y el español para comprender y expresarse

relacionando la nueva información con sus conocimientos lingüísticos y generales previos para hacerse entender y, así, facilitarse la tarea de adquisición de la LE.

Concerniente a la edad de los alumnos y alumnas, un 91% tiene entre 12 y 17 años y un 9% más de 17 años. Es un grupo de edad favorable para que se reconozca al alumnado un amplio margen de libertad en la toma de decisiones acerca de los contenidos, y adecuado para que la variable afectiva y las actividades que contribuyen al desarrollo de actitudes positivas sean incluidas en el currículum:



Figura 17: Caracterización del alumnado por lo que se refiere a la edad y al sexo

Todos ya han alcanzado la adolescencia y, según la hipótesis formulada por Lenneberg (1975) sobre el período crítico (*the critical period for language acquisition*), tras la pubertad es imposible dominar completamente una segunda lengua porque las zonas cerebrales idóneas para el aprendizaje de una lengua ya han perdido plasticidad o capacidad para aprender. En un sentido parecido, se puede afirmar que son alumnos que ya han superado la etapa receptiva durante la cual la adquisición podría ser más eficaz. Eso sí, puede ser, pero esto no significa que todo el cerebro ha perdido todo su potencial de aprendizaje al llegar a la pubertad. Si bien algunas zonas ya no son aptas para el aprendizaje de una LE, se puede recurrir a otras zonas y readaptarlas para una nueva forma de procesamiento lingüístico. Asimismo, se pueden estimular otros factores de muy diversa índole, directamente relacionados con la motivación por el aprendizaje de la LE que, a su vez, predispone a una actitud positiva, a una atención duradera y al éxito; la conjunción de

todos esos factores favorece el aprendizaje. La afectividad en la enseñanza desempeña un papel primordial en el desarrollo del aprendizaje y hay que concederle mayor interés al lado de las capacidades racionales. Arnold (2000: 19) está de acuerdo con esta perspectiva y recuerda que:

La dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

Además de eso, las cosas se les dan mejor o peor a los alumnos en función de las estrategias de aprendizaje que utilizan, no en función de cómo sean. Es por ello por lo que el asunto global de que trata esta tesis es la enseñanza interaccionista del español con el fin de poner de manifiesto la dimensión relacional y afectiva del aprendizaje, que no puede reducirse al plano cognitivo; la empatía, la cooperación y la reciprocidad entre los implicados en el proceso son factores más decisivos que condicionan el aprendizaje de la LE, favoreciéndolo.

Es también importante precisar que los adolescentes en el mundo actual crecen bajo el amparo de nuevas tecnologías, las cuales les comunican el conocimiento declarativo y el procedimental. Son seres más interesados en tener experiencias entretenidas, más propensos a las experiencias y sensaciones nuevas. Viven cómodamente parte de su vida en los mundos virtuales del ciberespacio, el cual ha traído el mundo entero hacia ellos. En consecuencia, responden con hostilidad a la monotonía, a la constancia o al hecho de acumular datos como si ellos fueran entes vacíos de información, ya que en realidad son personas indagadoras y creativas. Así, conviene prever y tener en cuenta en la programación de cursos los procesos de participación en las tareas escolares en el marco de una interacción real y una comunicación significativa entre los alumnos, y no solo un aprendizaje de carácter repetitivo, enfocado al dominio de contenidos poco atractivos y al rol pasivo de consumidores del conocimiento que desempeñan en el marco del aprendizaje por recepción.

Con respecto al conocimiento de otras lenguas extranjeras, hay que precisar que ningún alumno del grupo meta habla otra lengua extranjera. Tienen un nivel de competencia intermedio del inglés, considerado como una L2 porque se aprende en las escuelas de la zona francófona del país y coexiste como lengua oficial junto con el francés. En tal sentido, los procesos de aprendizaje del español (LE) y del inglés (L2) presentan características comunes: en ambos casos el aprendiente ya posee una determinada competencia comunicativa en su L1 y se sirve de los conocimientos de sentido común que ya tiene almacenados en su memoria para facilitarse el aprendizaje de los nuevos conocimientos en el sentido de procesar, organizar y comprender las informaciones y las experiencias de la nueva lengua. Sobre la base de su experiencia del mundo, vivida en su cultura de origen y en combinación con la nueva lengua-cultura, el aprendiente organiza los procesos mediante los cuales alcanzará un determinado nivel de competencia en una lengua no materna. En otros términos, no llegan ignorantes a la clase de LE sino que llevan consigo unas capacidades de uso de lenguas y unas competencias que provienen de su L1 y del francés. Dentro de sus marcos de conocimiento están los conocimientos de situaciones cotidianas de uso de la lengua así como las etapas de una conversación que provienen de su conocimiento de la L1 y del mundo. Lo que necesitan es aprender los contenidos lingüísticos o léxicos en la LE junto con las normas socioculturales que organizan el discurso en la comunidad lingüística meta para que la cultura nativa no condicione el uso de la lengua objeto de aprendizaje. Por tanto, los usos sociales que rigen las estructuras lingüísticas serán centrales en el proceso de aprender la LE.

El aspecto que destaca en este primer acercamiento es que se trata de un perfil marcadamente multilingüe y multicultural cuyos conocimientos y experiencias lingüísticas se adquirieron bien en sus entornos culturales o bien en la escuela. Cada alumno ya posee un amplio repertorio verbal en relación con las diversas lenguas tanto autóctonas como segundas en las que es capaz de comunicarse en el aula o fuera de ella. En igual forma, puede recurrir a los conocimientos y habilidades desarrollados en cada lengua en función de las necesidades y posibilidades expresivas de cada momento, ejercitando así todas las capacidades lingüísticas que posee. Por esta razón, el profesor debe ayudar al alumno a que desarrolle los mecanismos que facilitan la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas o, lo que es lo mismo, que establezca relaciones entre las diferentes

formas de actuar y de comunicarse que está adquiriendo en la nueva lengua con las de su L1 y las de otras lenguas que conoce, convirtiéndose así en un hablante plurilingüe, apto para desarrollar actitudes interculturales.

Hay aspectos del perfil que favorecen una homogeneidad. Se trata por ejemplo de: la edad (son todos adolescentes), el francés (empleado como vehículo de comunicación o *lingua franca* en la comunidad), el desconocimiento del mundo hispano, el sistema educativo (tradiciones y creencias sobre la enseñanza en general y de la de una LE en particular). Los aspectos que aportan heterogeneidad son: el lugar de origen y la L1. Un 26% proviene de otras regiones del país y tiene su propio conocimiento del mundo y lingüístico. Son aspectos disgregadores que deben tomarse en consideración durante la programación del curso, y es que hay alumnos que reflexionan sobre los procesos que emplean en su L1 para planificar y estructurar su expresión oral o escrita en la LE.

#### **3.2.6.4.2. Análisis de las Necesidades de comunicación.**

La identificación de esta clase de necesidad se desarrollará a lo largo de todo el curso, ya que evolucionan a medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello hace que la evaluación se convierta en método y oportunidad de aprendizaje y no sólo para calificar. La programación y la metodología deben ser, entonces, mucho menos rígidas que en concepciones anteriores, pasando de la mera exposición, a la interacción y conexión entre los contenidos, así como al aprendizaje heurístico. Lo que se pretende es ayudar al alumno a aprender por sí mismo resolviendo de manera creativa sus problemas y desempeñando un rol activo.

##### **3.2.6.4.2.1. Análisis de la motivación:**

Por lo que respecta a las razones que impulsan a los alumnos a aprender el E/LE, se percibe el mayor peso de la orientación de carácter instrumental de la motivación frente a la orientación integradora.



### ✚ *La motivación instrumental*

A un 64% de los alumnos le gusta aprender otras lenguas; un 20% quieren mejorar su currículum vitae. Un 6% quiere aprobar un examen de español y un 10% considera la voluntad de los padres como un elemento que le induce al aprendizaje del español. Este factor incide positivamente en el componente afectivo del aprendizaje de lenguas extranjeras en el que la actitud positiva del alumno es una condición importante para el aprendizaje. A este respecto, convendrá mantener el estímulo de esta actitud a lo largo de todo el proceso de aprendizaje llevando a cabo actividades en el marco de una interacción real y una comunicación significativa entre los alumnos, procurando al mismo tiempo mejorar su autoimagen. El aula de E/LE puede actuar como un lugar donde el alumno se desarrolla como agente social de modo que sea el verdadero protagonista de la interacción y gradualmente desarrolle su margen de autonomía en un entorno receptivo y en el que los intereses comunes se comparten.

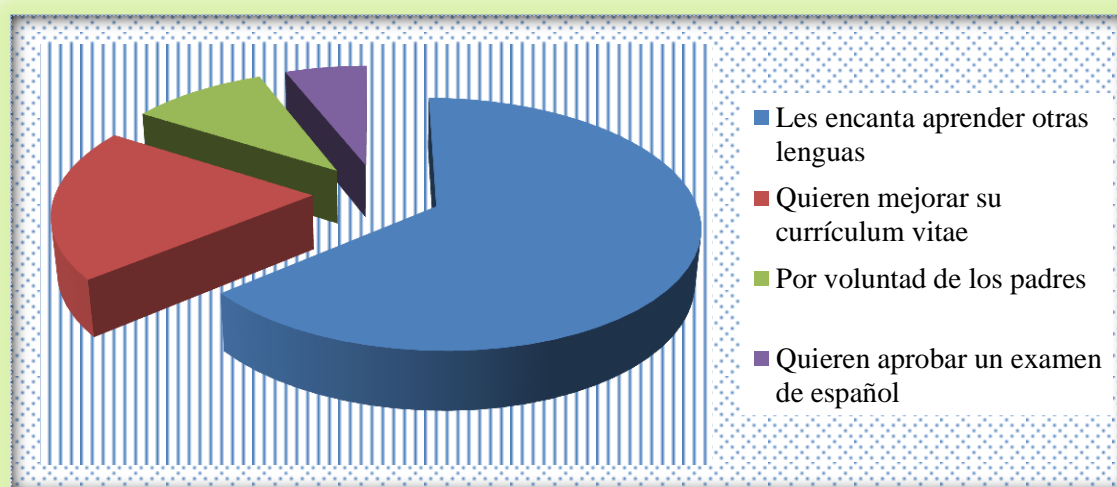


Figura 18: La orientación instrumental de la motivación.

Es interesante destacar cómo el interés por aprender otras lenguas, es decir el deseo de añadir nuevas lenguas a su ya extenso repertorio y adquirir las destrezas básicas de la comunicación interpersonal en varias lenguas, actúa como elemento motivador del público destinatario. Así, el objetivo final del programa de enseñanza de una LE en este contexto debe tender a ir más allá de la simple capacidad de dar razón de una gran cantidad de

fenómenos de la gramática y el vocabulario de la LE para facilitar la comprensión y el dominio de la lengua, iniciando al aprendiente a que se desenvuelva en situaciones sociales de comunicación mediante el uso efectivo de esa lengua. El modelo didáctico adoptado para tal efecto debe capacitar al aprendiente para una comunicación real, no centrándose al modo en que la normativa establece que deberían usar la lengua, ni en el texto literario como material a partir del cual trabajar el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para poder responder a las preguntas de respuesta única del libro como se ha demostrado en el capítulo anterior, sino empleando materiales y realizando actividades que procuran imitar la realidad de fuera del aula. La literatura es una creación artificiosa en la que predomina la elaboración artística sobre la naturalidad, se trata de un discurso alejado de todo propósito de tipo práctico en la interacción diaria. El lenguaje literario es un instrumento sumamente inadaptado a la comunicación de la vida ordinaria, puesto que presenta un grado de artificialidad mucho mayor en lo que se refiere a la construcción morfosintáctica, la cual no tiene nada que ver con el modo en que efectivamente usan la lengua sus hablantes nativos.

#### ✚ La motivación integradora

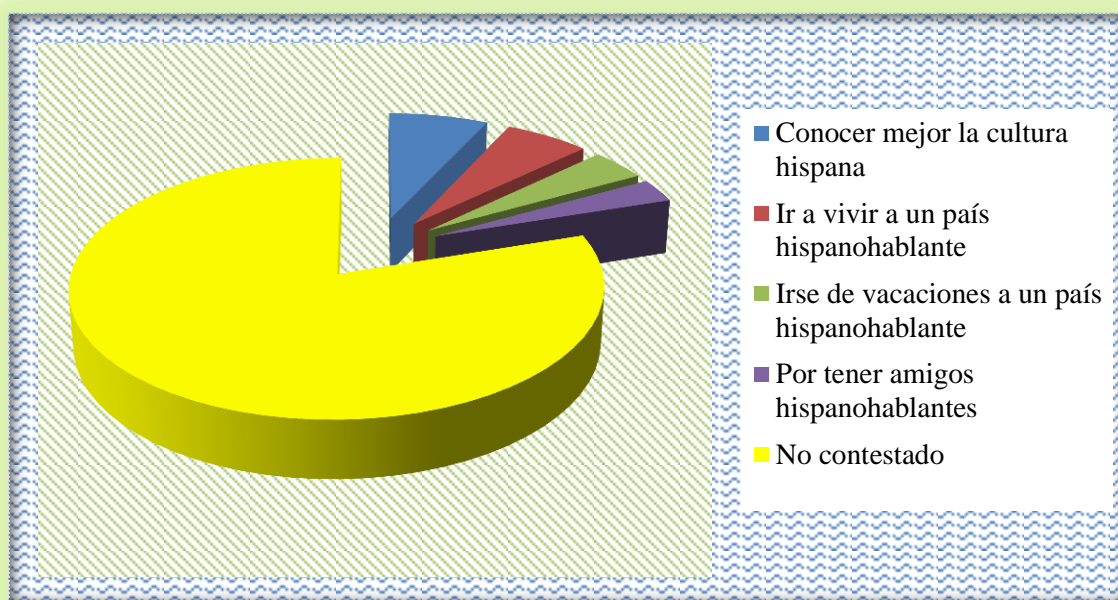


Figura 19: La orientación integradora de la motivación

Dentro de la motivación integradora, destacan con un 4% el deseo de ir de vacaciones a países de habla hispana; un 7% el de vivir algún día en un país hispanohablante, mientras que un 6% quiere conocer la cultura española. El motivo de esta percepción despreciativa y desdeñosa que los alumnos tienen de España se puede encontrar en los escasos manuales de elaboración francesa presentes en las bibliotecas escolares y que ostentan a los alumnos una visión desacertada y no actualizada de la realidad española. Mbarga (1995: 247) argumenta sobre la actitud del alumno como condición importante para el aprendizaje de la LE y precisa que:

La idea que de España tienen los alumnos puede constituir un freno a esta predisposición. En efecto, para algunos alumnos —y esto con la bendición tácita de los propios españoles que no se esfuerzan por demostrarlo contrario, a diferencia por ejemplo de Francia y Alemania que mucho se preocupan por la promoción de su imagen, lengua y cultura—, España es un país subdesarrollado y, por lo tanto, sin futuro para ellos, de modo que no ven ningún interés en estudiar el español. Esta idea es muy perjudicial al aprendizaje del español, en la medida en que los alumnos ya no pueden identificarse psicológicamente con el pueblo español.

Una percepción poco reluciente que de España puede tener el alumnado significa que queda mucho por hacer para desarrollar actitudes positivas hacia la lengua-cultura meta abogando, a modo de ejemplo, por la inclusión de la interculturalidad en el curso mediante actividades comunicativas en las que los alumnos irán estableciendo vínculos entre lengua y cultura. En ese sentido, se puede recurrir a un método de análisis introspectivo como la escritura del diario de aprendizaje, ya que favorece la observación, el análisis, la interpretación y la comprensión de las diferencias culturales, las cuales son procesos necesarios para la adquisición de la competencia intercultural. Muy próxima a este enfoque está también la necesidad, en la fase de aplicación de los diferentes procedimientos didácticos, de centrar la atención en las circunstancias culturales en las que los contenidos lingüísticos impartidos se realizan y asumen significados específicos. Conocer las pautas socioculturales de la lengua meta permite evitar interferencias culturales y malentendidos que suelen entorpecer la comunicación. De igual forma, enseñar la cultura que se manifiesta a través de la LE permitirá que el aprendiente compare su propio mundo con el ajeno y que reflexione sobre lo que él percibe como diferente. Por eso, conviene asignar un lugar de relevancia al papel del profesor como mediador intercultural para facilitar la comprensión de la cultura meta a sus alumnos. En consecuencia, una de las medidas generales que propone el MCER (2002:131) es la de:

Alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales.

En este sentido, el alumno se enriquece con el hecho de conocer mejor la cultura de la comunidad objeto de estudio y aprende a relativizar, respetar y superar los estereotipos. Por ello, el MCER (2002:100) se refiere al conocimiento sociocultural y detalla todo lo que se ha de conocer de la cultura meta:

- La vida diaria (organización de la jornada, comidas, actividades de ocio...).
- Las condiciones de vida (niveles de vida, condiciones de la vivienda, asistencia social).
- Las relaciones personales (incluyendo relaciones de poder y de solidaridad).
- Los valores, las creencias y las actitudes (las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc.).
- El lenguaje corporal.
- Las convenciones sociales (por ejemplo respecto a ofrecer y recibir hospitalidad).
- El comportamiento ritual (ceremonias y prácticas religiosas, comportamiento del público en espectáculos u otros actos sociales, festividades...).

Elaborar la descripción de este tipo de aspectos no es tarea fácil porque requiere una respuesta clara a problemas complejos. En este sentido, las especificaciones del inventario que trata los «saberes y comportamientos socioculturales» en la versión electrónica del PCIC facilitan una respuesta amplia al interés por la cultura en relación con la enseñanza de idiomas. Dentro de los valores interculturales que recomienda potenciar cabe mencionar los de:

Promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios.

Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo.

Le falta esta información al alumno meta y poseerla le ayudará a romper con los tópicos previamente adquiridos.

Otro aspecto que merece atención es que solo un 3% de los alumnos participantes tiene contacto con nativos de la LE en su propio país. En este caso, la tendencia dominante en el proceso instructivo debe ser la de centrar la atención en la lengua entendida como un elemento integrante de la cultura. Esto sitúa en un primer nivel de reflexión la importancia

que tiene, para quienes aprenden una nueva lengua, el hecho de valorar favorablemente el concepto de aprender un idioma como herramienta de comunicación e interacción con gentes de otra sociedad y cultura, poniendo a la disposición de los profesores la documentación necesaria o la metodología adecuada que les ayude a determinar e incorporar en la planificación de clases los elementos que fomentan el proceso de adquisición de la competencia intercultural respecto a las normas para la comunicación entre personas de culturas diferentes. Puede darse el caso, por ejemplo, de inculcar normas de empatía especial hacia las diferencias culturales o algunas habilidades a desarrollar a la hora de enfrentarse a posibles choques culturales. Por añadidura, realizar prioritariamente en el aula actividades de interacción social como en la comunicación espontánea en la vida diaria. Pueden darse también procesos de atención explícita a la forma, característica más relevante de los contextos escolares, que permite superar las limitaciones de los naturales. También se puede explotar en el aula el potencial de la interacción social - característica más relevante de los contextos naturales – mediante la articulación del programa en torno a actividades concebidas para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, con la finalidad de valorar favorablemente el concepto de aprender un idioma como herramienta de comunicación e interacción con gentes de otra sociedad y cultura. Que estas actividades tengan cabida en el proceso instructivo de modo intencionado y sistemático para que la experiencia previa del alumno no esté distorsionada por los estereotipos.

En lo que se refiere a la intensidad de la motivación, la voluntad de hacer actividad fuera del aula es mayoritaria. Solo un 20% expresa una actitud contraria, mientras que 80% responde afirmativamente.

¿Quieren hacer deberes?: Sí: 80% No: 20%					
Horas a la semana:	1	2	3	4	5
Alumnos dispuestos	10	7	5	2	1
Porcentaje	40%	28 %	20%	8%	4%

Tabla 17: Disponibilidad para hacer actividad fuera de clase

Aunque todos en el grupo quieren realizar deberes, es sorprendente que muy pocos están dispuestos a dedicar varias horas a la semana. Puede ser porque la cantidad de ayuda de que disponen sea insignificante o que falta correlación entre el tipo de actividades y las preferencias o el estilo de aprendizaje del alumno y, por tanto no le reporta al alumno ningún beneficio estas circunstancias que los hacen poco significativas. Estos deberes en su mayoría no se caracterizan por ser el fruto de una negociación conjunta entre docente y discentes, ya que la experiencia personal de los alumnos nunca se toma como punto de partida para el aprendizaje. Sigue vigente el protagonismo tradicional del profesor y nunca se ha considerado que, en última instancia, la responsabilidad de aprender recaiga en el propio alumno. Dada la artificialidad de la lengua considerada como materia de conocimiento, no como materia de uso, y los aburridos ejercicios de repetición mecánica y de orientación lingüística que se realizan en las actividades de prácticas controladas, por su monotonía, no parecen favorecer la motivación por el aprendizaje de la LM. Como resultado, una metodología de enseñanza inadecuada en la que no se puede innovar, ni cambiar sobre la marcha contribuye a un rechazo por parte del alumno hacia las tareas escolares. La manera como el profesor utiliza los diferentes procedimientos didácticos de que dispone para desarrollar los contenidos se convierte así, en llave maestra para la consecución de aprendizajes eficaces, ya que son elementos del silabo más cercanos al aula que deben pasar por el filtro del propio criterio del profesor en su calidad de profesional, sin aferrarse a recetas de aplicación didáctica ni reducir la enseñanza a fórmulas o a actuaciones mecanicistas.

Por lo general, cada alumno posee más de una fuerza motivadora en su estudio del E/LE. Aunque se nota la superioridad de la motivación instrumental sobre la integradora. Lo importante es saber de su existencia para que el profesor promueva una visión abierta y favorable de la comunidad cuya lengua se aprende. Dörnyei (2008) propone que el profesor acepte combinar las demandas de los alumnos con los objetivos que él mismo se ha propuesto como profesor. Cree que una actitud positiva del profesor hacia la enseñanza y su implicación efectiva en su profesión docente, haciendo siempre las cosas bien, puede contagiar el alumnado para que demuestre entusiasmo y más proclividad a participar y a desarrollar actitudes positivas hacia los hablantes de la cultura meta. Por tanto, el aula debe ser un entorno libre de tensiones o presiones o un ambiente relajado donde el alumno

pueda sentirse cómodo para ir construyendo sus conocimientos de otras culturas mediante prácticas interactivas.

#### **3.2.6.4.2.2. Valoración de los cursos anteriores:**

Los factores que pueden contribuir al mantenimiento o a la merma de la motivación se expresan en las respuestas sobre valoración de los aspectos positivos y negativos de los distintos cursos anteriores de español (anexo I, apartado XI). Lo que más les ha gustado y lo que menos gira alrededor de la tradicional gama de contenidos gramaticales, léxicos y de pronunciación a que están expuestos y que nunca han podido usar de modo creativo y significativo. La presentación de dichos contenidos apunta a actividades de producción centradas en la práctica de los mismos contenidos después de que el alumno haya alcanzado un nivel aceptable de corrección y precisión como prueba de prevención de posibles errores. Dentro de las respuestas que representan la opinión de los alumnos en relación con lo que más les ha gustado, un 6% habla de leer un texto en voz alta, un 8% habla de las nuevas palabras, un 15% de la comprensión de lectura, un 18% las actividades relacionadas con escuchar la grabación y un 30% de la expresión oral (el hablar).

En consideración a la mucha atención que los alumnos han prestado a las actividades de codificar y decodificar mensajes dentro de la expresión oral, y dado que dicha destreza abarca tanto procesos de expresión como de comprensión, es ventajoso que los interlocutores aprendan también a recurrir a las estrategias que ayudan a controlar el proceso de construcción conjunto de un discurso y de creación colectiva de significado, entrando en detalles u obviándolos, recurriendo a implicaturas o sobreentendiendo determinados puntos, en vez de limitarse a formular y articular enunciados lingüísticos, esto es, el uso correcto del código lingüístico en el que los emisores no son verdaderos protagonistas de la interacción y, por ello, no pueden desarrollar su autonomía.

En lo que atañe a lo que menos les ha gustado, un 60% o bien contesta que es la conjugación de verbos, o bien es la gramática y la pronunciación, cuyo planteamiento no es siempre lo suficientemente motivador para el aprendiente, ya que la prioridad no reside en la personalización de los contenidos aprendidos por los alumnos relacionándolos con sus propias ideas, necesidades, sentimientos y experiencias sino en la emisión de palabras en secuencias gramaticales estructuradas dentro de un ambiente en que el profesor tiene un papel activo de proporcionar estímulos, controlar y reconducir la evolución del aprendizaje, lo cual limita la agencia o identidad del aprendiente. Por cierto, el aprendiente aporta la forma en que su mente piensa y aprende. Al apropiarse de los usos lingüísticos de la LE, trae matices, particularidades y detalles a los mismos. Por lo tanto, es importante reconocer y facilitar esta aportación para evitar un aprendizaje mecanicista y dirigido a la reproducción despersonalizada de nuevos conocimientos.

#### ***3.2.6.4.2.3. Análisis de las habilidades lingüísticas:***

Al analizar la frecuencia en que los alumnos activan el uso del español en cada una de las destrezas lingüísticas, resulta que las destrezas aplicadas al sistema de la lengua ocupan un lugar preferente en detrimento de las destrezas aplicadas al uso de la lengua, esto es, a la transmisión efectiva y adecuada de mensajes activando las estrategias comunicativas. Un 75% la utiliza para actividades lingüísticas de recepción, esto es, la comprensión de unos textos orales o escritos. Cabe recordar que las respuestas que deben dar los alumnos en los ejercicios se consideran correctas o incorrectas, según el caso, y queda poco margen para la argumentación o valoración personal. Es tarea del profesor promover siempre un ambiente de clase relajado donde el alumno pueda sentirse cómodo para ensayar los nuevos elementos lingüísticos y tomar parte en procesos de interacción comunicativa con sus compañeros de clase. La comprensión auditiva en el aula tiende al reconocimiento y a la articulación de las palabras que integran la cadena fónica. La comprensión lectora se limita a leer textos para extraer información específica y lograr el dominio de la pronunciación. Tiene también la ventaja de que el alumno recibe un input rico en modelos sobre la organización del texto, en estructuras gramaticales y en recursos de coherencia y cohesión textual. La función del profesor no es tanto organizar y asesorar como explicar el texto y dar información que, en realidad, es óbice para que la realidad del aula de LE se



aproxime a la realidad de la comunicación entre los hablantes de la LE. Estas preferencias deben ayudar al docente a realizar alguna conexión entre sus preconcepciones docentes, basadas en modelos transmisivos y más centrada en los contenidos, y su experiencia en el aula. De este modo podrá incorporar las prioridades de los alumnos a su práctica diaria, potenciando las estrategias más rentables para facilitar el proceso.

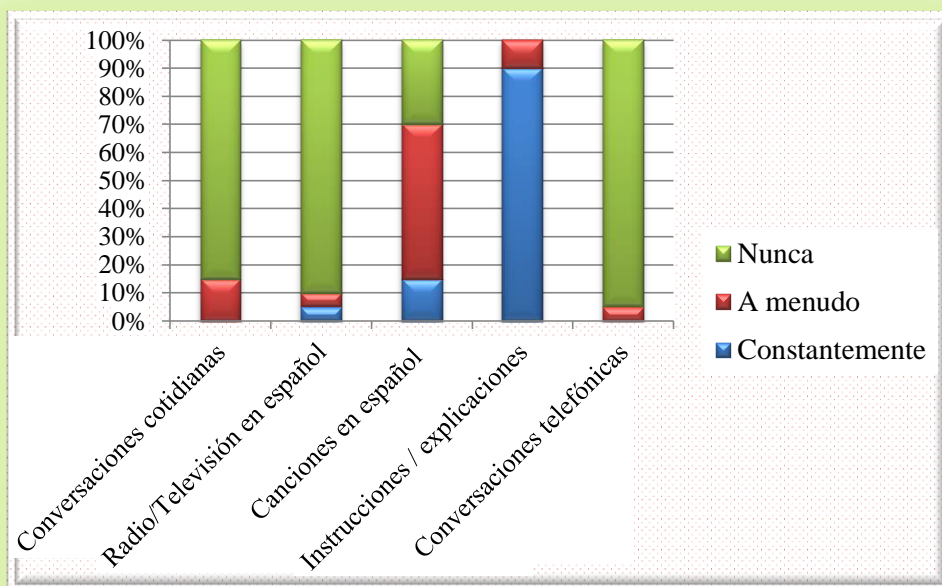


Figura 20: Valoración de la comprensión auditiva

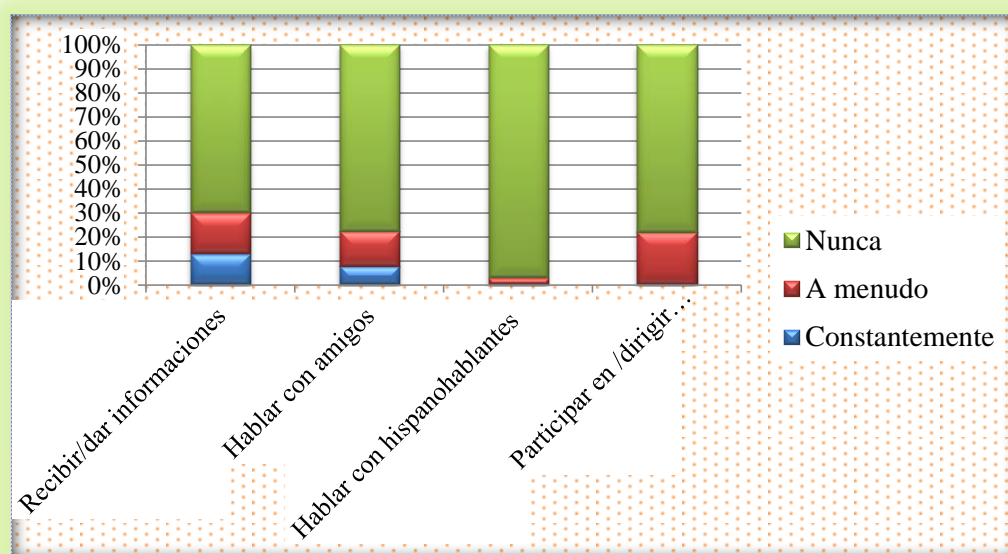


Figura 21: Valoración de la expresión e interacción orales

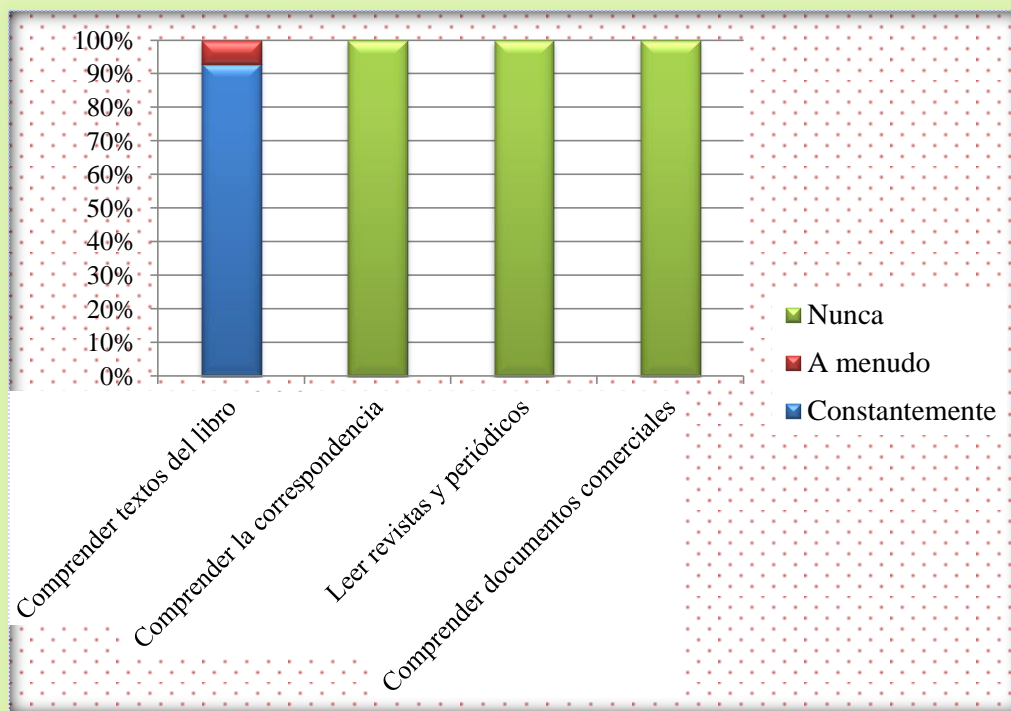


Figura 22: Valoración de la comprensión lectora

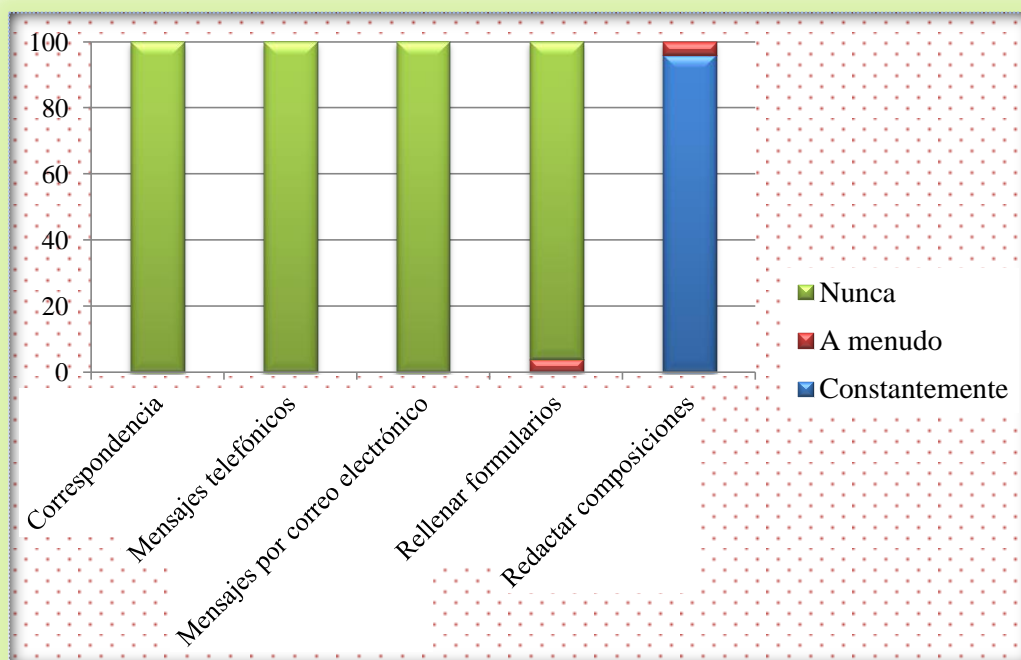


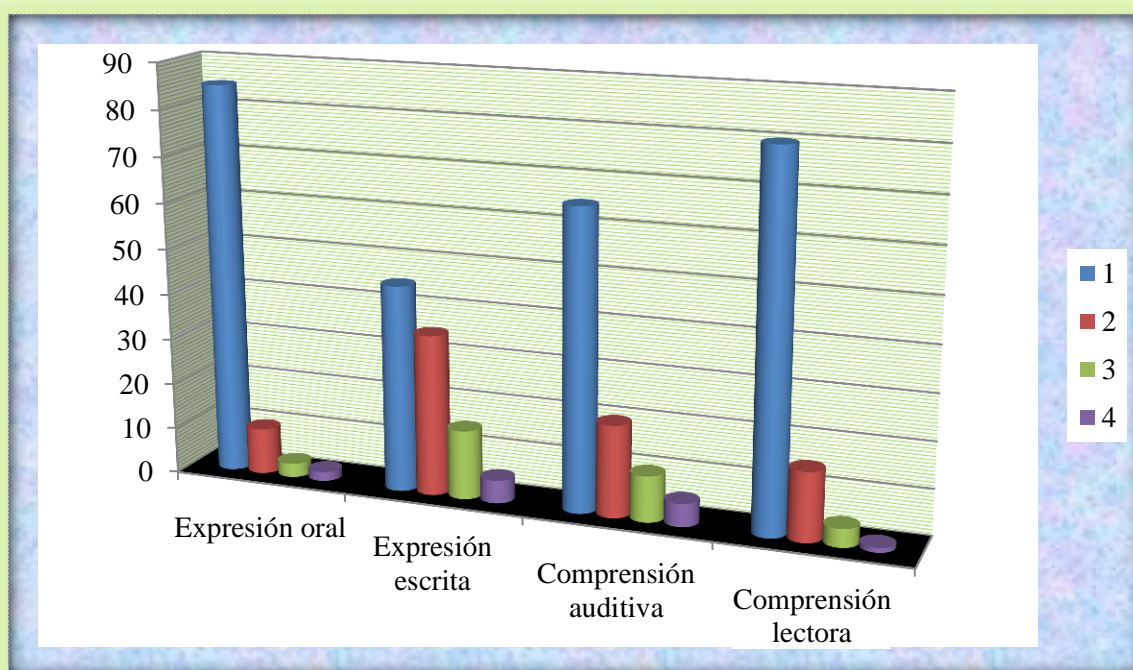
Figura 23: Valoración de la expresión e interacción escrita

Las actividades lingüísticas de producción ocupan un 35%. En ellas, que la expresión escrita destaca porque encaja con la regulación estricta con normas que derivan de los textos literarios. Los alumnos producen textos escritos y los entregan al profesor para que sean corregidos exhaustivamente, siendo el objetivo principal escribir con corrección ortográfica y gramatical. La expresión oral, por su parte, resulta la destreza en la que los alumnos participantes prestan más atención a la corrección que a la transmisión de significados, ya que los contenidos que se deben transmitir dependen más del profesor y de los materiales didácticos que de los propios alumnos. Se exige a los alumnos que produzcan frases completas y gramaticales porque basta con conocer un conjunto de reglas de construcción gramatical para la enseñanza-aprendizaje de un idioma. Esta estructuración perfeccionista de la lengua contrasta con la expresión oral de los nativos caracterizada por enunciados que contienen lapsos, elipsis, relajación articulatoria, escasa densidad léxica... porque ellos se centran más en el significado discursivo que en la forma del mensaje. En el aula, los alumnos hablan porque deben practicar estructuras o porque el profesor los insta a la lectura en voz alta de un texto del manual. Esto sí, puede ser, pero es importante que se aplique un modelo didáctico en el que se procura llevar la realidad externa al aula de E/LE, con el fin de que el alumno sea capaz de usar la lengua de forma comunicativamente eficaz mediante la activación de los usos lingüísticos característicos de unas determinadas situaciones comunicativas.

El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales o a los intercambios de ideas es casi inexistente. Aunque existe la interacción entre el alumno-lector y el texto que lee, conviene entonces ir más allá poniendo el acento no solo en la inserción de los usos orales espontáneos cotidianos sino también en la dimensión relacional y afectiva del aprendizaje. Tanto es así que los aprendientes tendrán la oportunidad de elaborar su propio conocimiento y comprensión de la lengua dentro de una perspectiva que concibe el aprendizaje y la comprensión de la lengua no como un logro individual sino como una construcción colectiva a través de la participación en intercambios comunicativos significativos, esto es, mediante la interacción con los datos lingüísticos que la experiencia comunicativa proporciona al aprendiente. La interacción grupal cara a cara entre alumnos, aunque puede exponerles a muestras de lengua imperfectas, disminuye la ansiedad del aprendiente y aumenta las oportunidades de usar la

lengua meta, con tal que las tareas sean significativas y motivadoras y que las diferencias individuales de los alumnos sean respetadas a la hora de asignar funciones dentro del grupo. Esto significa que la reproducción de frases y conversaciones artificiales ya no basta. Es preciso que los alumnos presten atención a la realidad que les rodea y que tengan en cuenta los significados y funcionales que transmitan mediante la LE.

#### 3.2.6.4.2.4. *Análisis de las prioridades con respecto a las actividades de la lengua*



(1= más importante / 4= menos importante)

Figura 24: Actividades de la lengua que los alumnos están más interesados en desarrollar.

El valor de una actividad de aprendizaje yace en el beneficio que esta le reporte al alumno (Fernández, 2001). Este tiene que ejercitar distintas destrezas de aprendizaje en la realización de actividades de diverso tipo a fin de alcanzar un determinado nivel de competencia en la LE. En el presente caso, las tareas didácticas de hablar y comprender que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue en el aula de la LM son las que los alumnos están más interesados en desarrollar. Un 85% de los alumnos sitúa la

expresión oral en primer lugar en su ranking de las preferencias personales, mientras que comprender como forma en que activan el uso de la LE es preferido por más del 65%. En el extremo opuesto, el interés y la necesidad en desarrollar la producción del lenguaje escrito ocupa el cuarto lugar en las habilidades de las que integran tradicionalmente las destrezas. Se trata de una clasificación absolutamente coherente con el uso que se realiza de las mencionadas actividades de aprendizaje. Aunque todas están centradas en las reglas gramaticales de la LE y en las formas lingüísticas, en la expresión escrita es donde el alumno sufre más el peso específico de la corrección y de la precisión. Sin embargo, la mayoría aspira a un cierto dominio de las dos vertientes de la lengua: la oral y escrita para hacer efectiva la integración de destrezas.

El peso de la corrección o ausencia de desviaciones de las normas lingüísticas en el uso de la LE tiene consecuencias directas en la implementación del programa en el aula. La lengua se comprende como un mero inventario de signos y estructuras sistematizables y que, para usarla con éxito, basta con formular oraciones gramaticalmente correctas, reduciendo así la concepción sobre la lengua a sus unidades formales. En la actualidad, conviene superar esta concepción reduccionista de la lengua cuyo fin es asegurar la correcta utilización de determinadas formas. En igual forma, las actividades de aprendizaje realizadas en contextos escolares deben basarse en el uso real de la lengua para que el alumno vaya aprendiendo la nueva lengua participando como interlocutor en interacciones auténticas, pero sin dejar de prestar también atención a los rasgos formales del input con el fin de utilizarlos no de un modo mecánico sino significativo en el marco del uso efectivo que ambiciona alcanzar una competencia comunicativa óptima en la LE. Por este motivo, el aula se debe convertir en un entorno que estimula a los alumnos a utilizar con intención y propósito el nuevo idioma, preparándose también para comunicarse en situaciones sociales fuera del aula.

#### **3.2.6.4.3. Las necesidades de aprendizaje.**

Este tipo de análisis permite establecer los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el logro de los objetivos del programa de enseñanza, ya que se refieren a

lo que el alumno necesita hacer para aprender. A este respecto, James (1980:8) precisa que:

Language tutors specifically need to know the preferred learning styles and content expectations their students hold when they learn a language.

### 3.2.6.4.3.1. Análisis de las preferencias de aprendizaje:

El modo en que cada alumno lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje revela que un número considerable de ellos no da prioridad a los recursos audiovisuales sin por ello desatenderlos. Muchos ignoran la utilización de un equipo informático porque no se incluye en el diseño de programas. El contexto educativo todavía no posibilita un aprendizaje electrónico aplicando las tecnologías de la información y la comunicación con fines didácticos ni dispone de centros (*self-access centre*) adecuadamente equipados para la realización de las actividades audiovisuales. Además, muchos alumnos ignoran cómo se pueden sintonizar las radios y televisiones españolas desde su país para que su aprendizaje de la LE siga canalizándose a través del oído y de la vista. Por esta razón, su comprensión de la lengua no es siempre garantizada por una contextualización mediante imágenes. En igual forma, imposibilita el acceso a un lenguaje más natural y próximo a la realidad de los hablantes nativos. Sin embargo, el tipo de percepción o la modalidad sensorial en el procesamiento de la información (visual, auditivo y táctil) aparece claramente expresado.

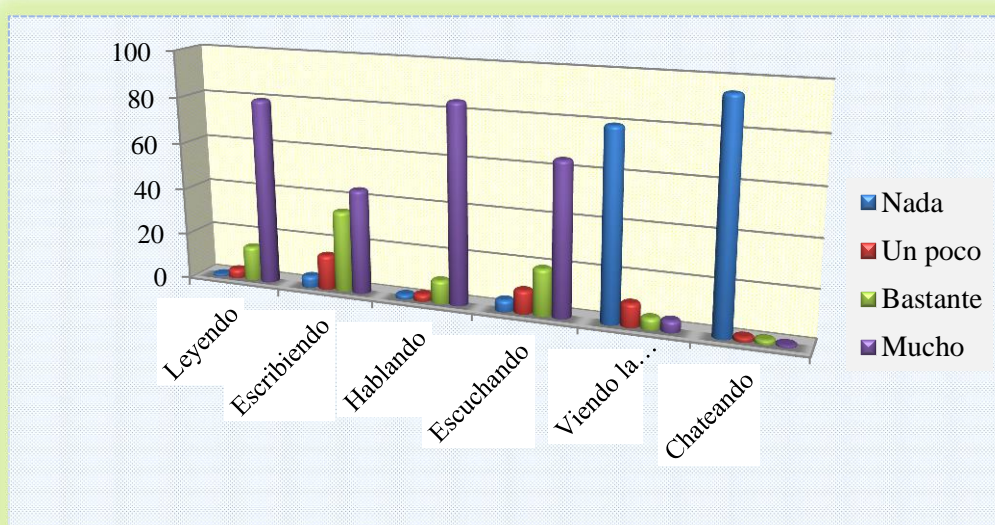


Figura 25: Modalidades sensoriales (Oxford, 1991) de procesamiento de la información.

Este apartado quiere destacar el papel de las aptitudes (técnicas, habilidades, procedimientos) del alumno sobre el éxito de su aprendizaje. A tenor del modo en que las aptitudes ejercen su influencia en el desarrollo del proceso de aprendizaje, más de un 70% de los alumnos son auditivos y prefieren aprender hablando y escuchando. Un segundo grupo es visual y les gusta aprender leyendo (22%). Los táctiles o los que prefieren aprender escribiendo representan una minoría (8%). El resultado de este análisis invita a que el proceso instructivo dé prioridad a la creación de un clima que propicie un uso comunicativo de la LM y no solo pretender desarrollar unas actitudes a base de reglas y patrones lingüísticos. Para alcanzar este propósito, hay que permitir que los alumnos sean los verdaderos protagonistas de la interacción con el propósito de que desarrollen gradualmente su margen de autonomía. A este respecto, el profesor debe aceptar que se reduzca su protagonismo tradicional y que el proceso de aprendizaje se realce frente al de enseñanza. En tal sentido, el rol del profesor ya no es enseñar, sino ayudar a aprender proporcionando mecanismos que permiten que el alumno no solo se comunique competentemente, sino que adecúe también su comportamiento lingüístico a cada contexto de comunicación y mantenga la comunicación ante dificultades relacionadas con su dominio insuficiente de la LM. Esto conduce a un mayor contacto con la LE y a más ocasiones de práctica y aprendizaje.

#### ***3.2.6.4.3.2. Análisis de las preferencias en el tipo de agrupación:***

El agrupamiento de los alumnos es uno de los recursos que permite aportar la diversidad en la forma de trabajar en el aula, ya que no solo permite interaccionar de forma diferente y con compañeros distintos, sino que ofrece también a cada alumno la oportunidad de trabajar y participar en la realización conjunta de una misma tarea empleando para ello diferentes estilos según sus preferencias, intereses y potenciales, esto es, escuchar y hablar ante un grupo grande o pequeño, trabajar con un amigo o con un grupo de compañeros, etc. El cuadro siguiente indica cómo los alumnos aceptan socializarse y trabajar en diferentes agrupamientos: lo que más les gusta a los alumnos es trabajar en pequeños grupos o en parejas (85%). Su gusto por el trabajo en equipo está muy distribuido aunque lo prefiere la mayoría (56,3%). Trabajar solo o con todo el grupo (8%) es lo que menos les gusta.



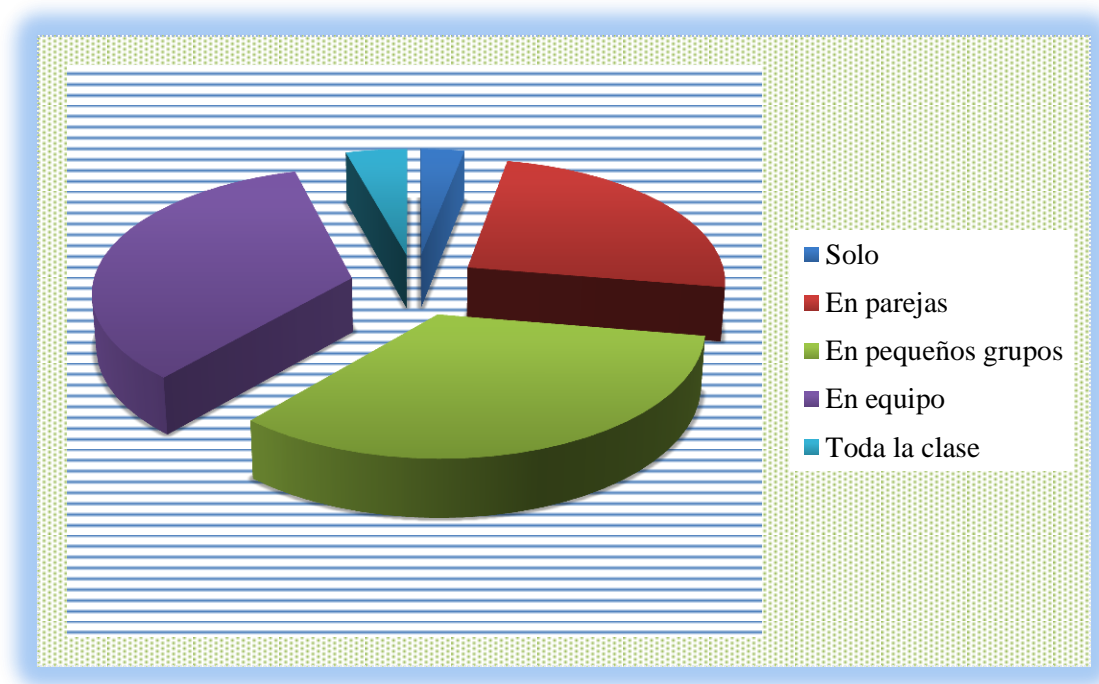


Figura 26: Las preferencias en el tipo de agrupación en el aula.

La preferencia mayoritaria en la forma de agruparse es la que incentiva la colaboración con los compañeros en el aprendizaje o en la construcción de los conocimientos, aunque, en realidad, las instrucciones que reciben los alumnos en el aula no conllevan actividades cooperativas sino que se dirigen a toda la clase, desatendiendo a una mayoría que no interviene en absoluto porque sólo puede hablar un alumno a la vez. Por tanto, las demás agrupaciones son voluntarias y se forman fuera del proceso instructivo del aula, que no les hace disfrutar de las clases porque tienen escaso margen para crear sus propias respuestas. Tienen ganas de aprender la lengua y quieren aumentar la interacción colaborando con otros compañeros, compartiendo momentos de aprendizaje activo y prestando atención a la realidad que les rodea, lejos de la reproducción de frases y conversaciones artificiales del aula. En tal sentido, se irá desvaneciendo su miedo a hablar en la lengua objeto de aprendizaje para que se desarrolle la confianza en sí mismo como aprendiente de lenguas. Conviene entonces incrementar esta confianza en sí mismo mediante la adecuación de los materiales curriculares y los procedimientos didácticos a las diferentes aptitudes de los alumnos.



La preferencia por la interacción en grupos donde los alumnos se guían mutuamente pone de realce la metáfora del andamiaje colectivo (*Collective Scaffolding*) a la que alude Donato (1994) y demuestra que la resolución de actividades de aprendizaje durante un trabajo en colaboración puede también darse entre aprendientes con un grado similar de conocimientos y no solo con quienes son más competentes. Esta voluntad de compartir conocimientos con los demás compañeros demuestra la actitud positiva que tienen hacia el aprendizaje de la LE y las habilidades necesarias que ya han desarrollado para trabajar bien en grupos, confiando en el valor de sus propias habilidades y en sus capacidades de aprender. Esta prerrogativa puede desembocar en un incremento del rendimiento académico y, al mismo tiempo, permite entrever una actitud muy positiva hacia un aprendizaje en cooperación. Por ello, si se quiere aumentar la práctica de las habilidades y estrategias propias de la interacción oral, la programación del curso debe incluir decisiones sobre cómo se pueden optimizar las actuaciones de los alumnos en grupos pequeños y generalizar esta modalidad de trabajo en el aula para que se aumente la práctica activa de la LE por parte de los alumnos miembros de un grupo.

#### **3.2.6.4.3.3. *Análisis de las preferencias en el tipo de actividades:***

El currículo vigente fija los objetivos de la enseñanza en términos de capacidad para el correcto uso del código lingüístico y de ellos derivaban unos inventarios de contenidos que se consideran necesarios para formular y articular enunciados lingüísticos. Por este motivo, las actividades de aprendizaje que realizan los alumnos como parte del proceso instructivo que siguen en el aula les sirven para desarrollar su competencia gramatical. En otras palabras, es necesario adquirir el dominio de unos contenidos en actividades que preparan a los alumnos para comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos. Sorprendentemente, las actividades de clase preferidas por la mayoría de los alumnos son las de interacción y el juego dramático (75%) en detrimento de la gramática (8%), del vocabulario (12%) y de la lectura (5%). Aunque son actividades comunicativas propias del enfoque comunicativo, el hecho de poner sus miras más en el juego de rol, en los que se van turnando en sus papeles de emisor y receptor, demuestra el deseo del alumnado para comunicarse con otros compañeros de clase usando la lengua esto es, expresar opiniones,

negociar con su interlocutor, representar situaciones tomadas de la vida real y garantizar una interacción auténtica y motivadora.

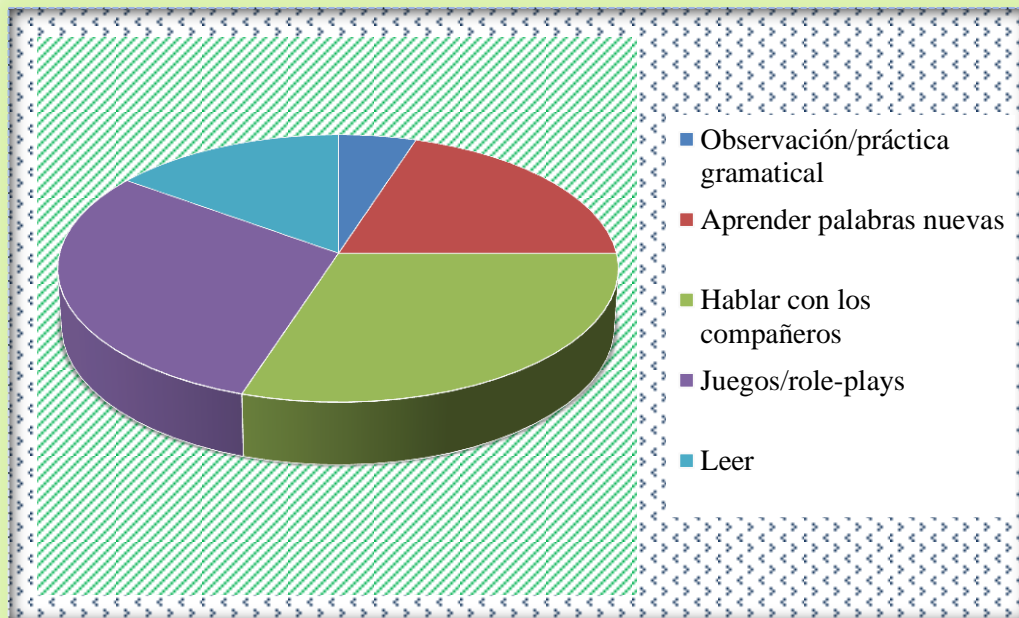


Figura 27: Las preferencias en el tipo de actividades de aprendizaje

De hecho, una actividad comunicativa fomenta la creatividad y la aportación personal del alumno, ya que está basada no tanto en las formas lingüísticas, sino más bien en el significado y en la consecución de unos objetivos extralingüísticos. Por añadidura, propicia una actitud activa del alumno, lo cual puede incidir beneficiosamente en consolidar la confianza en sí mismo.

El margen de creatividad y aportación personal que se le permite al alumno en la realización de juegos de rol es un grado considerable de libertad en la forma y contenido de su discurso, aunque no desaparecen las pautas marcadas por el docente. Sobra decir que el éxito de la comunicación no depende solo del conocimiento lingüístico que de la LM posea el alumno, sino también de la eficacia para manejar conversaciones de acuerdo con una situación específica. Así pues, resulta beneficioso valerse de actividades de simulación y dramatizaciones, que propician la creatividad al proceso y permiten que se pongan en

práctica los recursos comunicativos para entender, ser entendido, entablar o mantener la amistad, etc. Una ventaja de esta interacción cara a cara es el margen más amplio de espontaneidad en la conversación que se les confiere a los alumnos para concebir, codificar e interpretar mensajes cuando se turnan en los papeles de emisor y receptor. Así, para evitar que estemos formando a alumnos competentes estructuralmente pero sin aptitud para llevar a término una tarea comunicativa simple, es necesario introducir los juegos dramáticos en la programación de cursos de ELE a fin de que se abran nuevas posibilidades a los alumnos de practicar la lengua en conversaciones debidamente contextualizadas y con las características de las conversaciones auténticas entre los hablantes de la LE fuera del aula.

En lo que se refiere al adquirir el dominio del vocabulario, esto viene en segundo lugar. Es un ranking que pone más claro un punto perfectamente válido para que el aprendiente alcance un determinado nivel de competencia en la LE. Se refiere a la necesidad de incrementar la atención en la enseñanza del léxico, ya que una lengua contiene, además de las estructuras, palabras y frases convencionales que debe aprender el alumno para ser capaz de llevar a término tareas comunicativas corrientes. Optar por una aproximación a la enseñanza del vocabulario más informada y sistemática, que tiene en cuenta los modos de organizar el discurso en la comunidad lingüística meta, será para bien.

En cuanto a las actividades de orientación lingüística, no ocupan una posición de primera, aunque se realizan de forma deductiva para que no solo se puedan corresponder con el estilo de aprendizaje deductivo del alumno sino para que, además, le resulten menos costosas en esfuerzo y tiempo para conocer una regla o un modelo lingüístico. Esta insatisfacción con este programa léxico-gramatical genera la necesidad de completarlo con ejercicios que permitan generar y verificar las hipótesis sobre cómo funciona la lengua con el fin de que el alumno se implique y tenga una actitud activa fomentando, así, su responsabilidad y autonomía en el aprendizaje. Poder manipular las estructuras de una lengua es solo una parte de lo que supone aprender una lengua. Hay que perfeccionarlo con el saber decir lo que es correcto en el momento adecuado, esto es, orientar el enfoque hacia

una reflexión sobre la forma con respecto al uso en un contexto comunicativo, hasta poder explotar los recursos aprendidos en contextos comunicativos nuevos.

La posibilidad que se brinda a los alumnos de expresar sus preferencias en el tipo de actividades de aula revela que cada alumno tiene su propio estilo de aprendizaje, es decir, sus puntos fuertes y débiles con independencia de la metodología de enseñanza empleada. Algunos se encariñan mucho con un programa estrictamente comunicativo, pues necesitan un acercamiento analítico a las estructuras lingüísticas; otros, aunque minoritarios, parecen rehuir este enfoque y prefieren aprender primero un cúmulo de formas lingüísticas para hacer luego una síntesis de todas ellas en el uso concreto. En este caso, una discrepancia muy marcada entre estilo de aprendizaje y estilo de enseñanza puede causar desánimo en el aprendizaje. En tal sentido, resulta beneficioso que el profesor incorpore métodos diferentes que no excluyan sistemáticamente a algunos alumnos. Esto es, tomar conciencia de la diversidad de estilos existentes y mantener una actitud abierta hacia los otros estilos que puedan enriquecer los que los alumnos ya poseen. Realizar bien una tarea interesante es una satisfacción en sí, más allá de las calificaciones y notas, porque tanto el profesor como el alumno interactúan con un mismo propósito; el de aprender.

#### ***3.2.6.4.3.4. Análisis de las preferencias en la corrección:***

Todos los alumnos sienten la necesidad de ser corregidos o que el profesor controle las estructuras gramaticales que utilizan, demostrándoles de este modo que se preocupa de su aprendizaje de la nueva lengua. Entre ellos, un 75% quiere contemplar cuanto de bueno hay en acometer la corrección al final de la actividad para no inhibir la comunicación y la creatividad del alumno, ni interrumpir el hilo de su discurso (Cortés Moreno, 2000). De la misma forma, puede ser útil la atención a la forma, es decir mientras trabajan en parejas, el profesor detecta en las producciones de los aprendices unos rasgos considerados inadecuados, los apunta en la pizarra de forma anónima para que toda la clase reflexione y exprese sus dudas acerca de ellos.

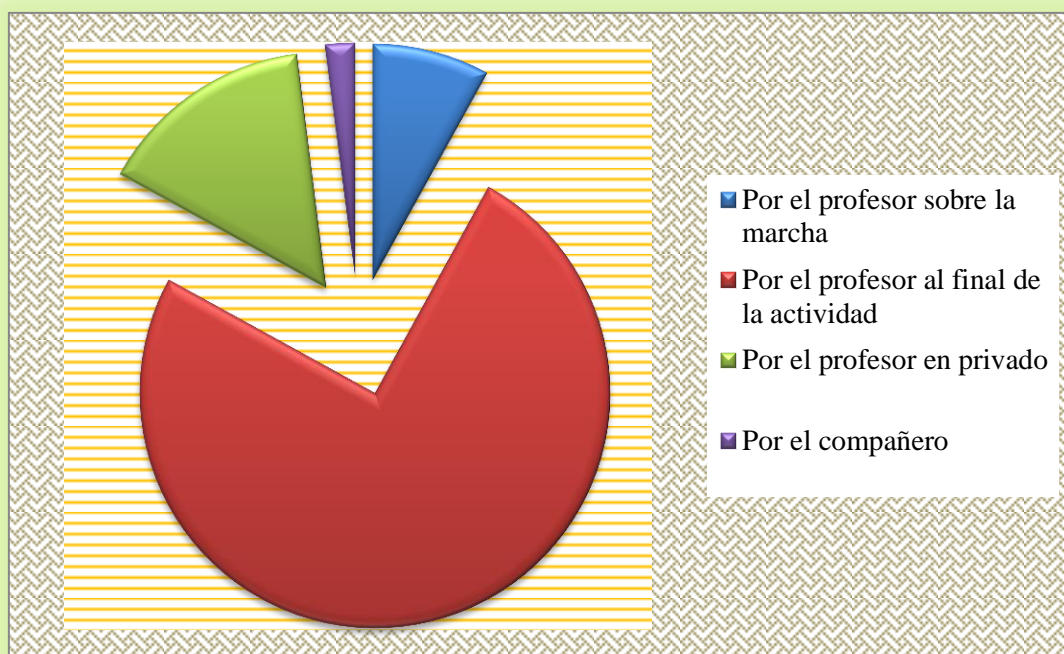


Figura 28: Las preferencias en la corrección de errores.

Ferrán (1990) sugiere que se hiciera la corrección de manera grupal para que el error no persistiera. Pero un 15% quiere que se le mande algún refuerzo en privado, sin dejarle en evidencia delante de los demás. Esto es así porque el alumno puede experimentar sentimientos de frustración frente a una corrección muy severa en público, sin considerar que el error refleja los esfuerzos del alumno para reformular las hipótesis de su interlengua. En efecto, los errores que cometen los alumnos dan información sobre los pasos a dar a continuación. Ello no obstante, se puede corregir de la forma más inmediata si se trata de una actividad centrada en la precisión. En este caso, mejor centrarse en el error más que en la persona que se ha arriesgado y ha tenido la valentía de decir algo. Algunas veces, los alumnos se sienten avergonzados, otras veces motivados según la forma en que se les corrijan, y ahí es donde entra el profesor para ayudar a que aprendan y no para evaluarlos usando sarcasmo con ellos, menos aun comparándolos a otros alumnos sino mantener la calma y explicar por qué tal conducta no es adecuada.

Son muy pocos (8%) los que aceptan que el profesor comparta la responsabilidad de la corrección con un compañero de clase. Así, el profesor es quien tiene que usar los errores para darles alguna utilidad en el aula. En el momento de seleccionar errores para acometer su corrección, el profesor debe insistir en los relacionados con las cuestiones culturales, no solo los aspectos gramaticales, a fin de aclarar las circunstancias culturales en las que dichas reglas y patrones lingüísticos se realizan y asumen significados específicos. La implicación más inmediata de la conjunción de estas ideas es que la enseñanza debe entenderse necesariamente como una actuación que guía y orienta. El objetivo es educar al pequeño, y nunca debe ser hacer que se sienta mal o que sufra algún daño emocional. En este sentido, Molero Perea (2012) propone ayudar al alumno para que se haga cargo de corregir sus propios errores para darse cuenta realmente en lo que se ha equivocado.

#### **3.2.6.4.4. Análisis de las habilidades lingüísticas que necesitan mejora:**

Este apartado trata de destacar la importancia de los objetivos personales del alumno en el marco de esta propuesta del currículo centrado en el aprendiente con tres dimensiones. Quiere descubrir las metas a corto plazo que se ha fijado cada alumno y que no siempre coinciden con los objetivos generales del programa. Expresando sus necesidades de aprendizaje sentidas, un 73% de los alumnos identifican la gramática y el vocabulario como aspectos que necesitan mejorar prioritariamente en relación con su competencia lingüística. Mientras que un 86% menciona la interacción oral en relación con las actividades comunicativas de la lengua. En tales circunstancias, se cuestiona la idoneidad de los ejercicios de práctica estructural diseñados para reforzar las categorías gramaticales trabajadas en el manual y que no resultan ni creativas ni realmente interactivas. Con ellas, basta con conocer la regla de gramática y aplicarla como si la comunicación fuera un puro encadenamiento de estructuras sintácticas. Todas estas circunstancias son una invitación a desplazar el foco de atención de unas prácticas mecanicistas o memorización repetitiva de estructuras lingüísticas como propuesta metodológica, al uso y a la eficacia en la comunicación, atendiendo al valor pragmático que tienen los enunciados en su contexto discursivo. Las reglas propuestas para definir un modelo de competencia de la lengua no deben ser indiscriminadas sino corresponder con una necesidad comunicativa detectada. Así, el procedimiento de uso de la lengua en el aula debe incluir ejercicios de práctica

significativa reconociendo un amplio margen de libertad al alumno en la toma de decisiones acerca de los contenidos con el fin de que, teniendo una actitud activa, adquiera, por una parte, la habilidad para analizar la lengua para deducir cómo funcionan sus normas y, por otra parte, afiance la confianza en sí mismo y desarrolle su responsabilidad y autoimagen.

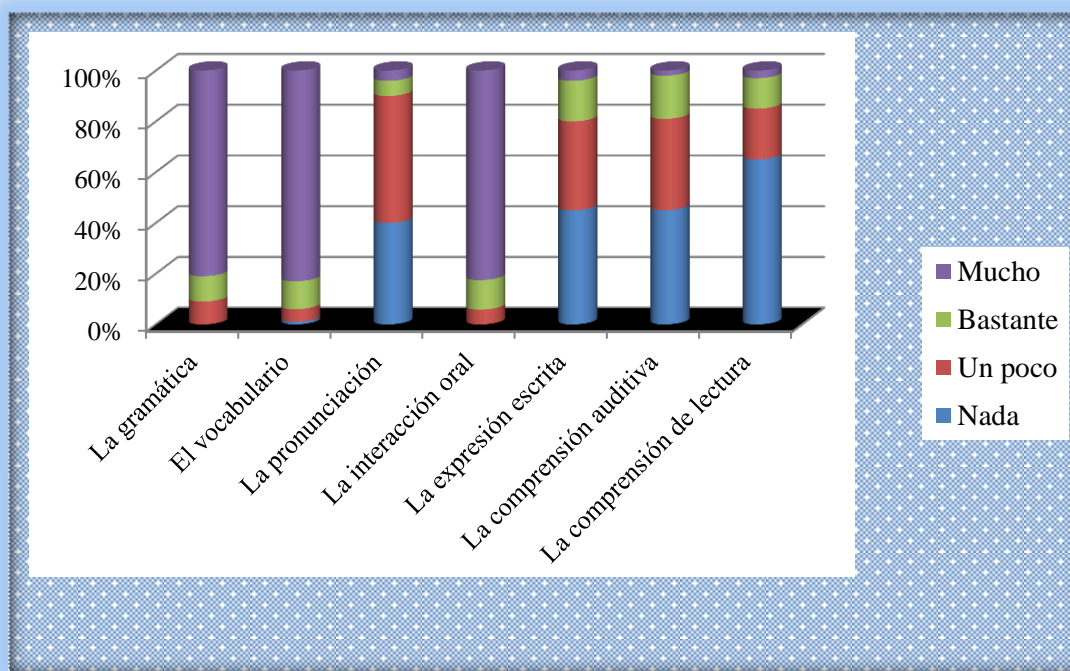


Figura 29: las habilidades lingüísticas que necesitan mejora

En consecuencia, es necesario promover la interacción en el aula como motor del aprendizaje del alumno-usuario de la lengua en la ejercitación de destrezas sociales. Esto permite que tales usuarios apliquen de manera más efectiva el contenido del aprendizaje a cada acontecimiento comunicativo para negociar el significado y comprender el input que les es suministrado, puesto que el primer y último objetivo de los agentes sociales se define en términos de interacciones y transacciones sociales.

### 3.2.6.5. *COMENTARIO FINAL.*

Esta parte de la investigación ha consistido en buscar tanto los elementos de interés para el alumno como el estado actual de sus conocimientos a fin de incorporarlos en una programación de actividades de aprendizaje de la LE. Se trata de reconocer la importancia que los factores personales tienen para que el alumno se sienta más inclinado a aprender (Nuckles, 2000). En esta voluntad de colocar al alumno en el centro del proceso y de desarrollar el material que mantenga una coherencia con sus conocimientos, intereses y valores se desvela lo difícil que es la tarea de investigar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a la gran variedad y complejidad de los factores que en él intervienen. Se trata de enfrentarse a una gran heterogeneidad de intereses, expectativas, motivaciones y conocimientos previos. Por consiguiente, no todo lo que se propone en este trabajo puede considerarse definitivo. Los ítems de necesidades de comunicación y de aprendizaje permitieron conocer y obtener un perfil de las características biográficas, de los intereses, de las expectativas, de las necesidades de comunicación y de las preferencias de aprendizaje del alumnado colaborador. Esta información permitirá presentar situaciones de aprendizaje tendentes más hacia la orientación que hacia la prescripción.

Por lo que se refiere al sexo, el 65% del alumnado es femenino. La edad está comprendida en un rango que va de los 12 a más de 17 años pero la gran mayoría (91%) tiene entre 12 y 17 años, un 9% más de 17 años. La lengua materna del 74% de los alumnos es la lengua local del municipio, pero todos tienen al francés como lengua de intercomunicación y un conocimiento escaso de la LM. Ninguno ha estado en países hispanohablantes. El motivo principal por el que dichos alumnos están aprendiendo la LM es porque les gusta aprender otras lenguas (64%) aunque sólo el 20% quieren mejorar su currículum vitae. Al 10% la decisión está condicionada por la voluntad de los padres; al 7% le motiva poder vivir algún día en un país hispanohablante; cerca de un 6% aspira a conocer la cultura española; y un 6% quiere aprobar un examen de español. Lo que más les ha gustado durante el curso anterior es la expresión oral (30%). un 6% habla de leer un texto en voz alta, a un 8% le gustó aprender nuevas palabras, un 15% contesta que las actividades de comprensión de lectura, un 18% habla de las actividades relacionadas con escuchar la grabación. De los datos del cuestionario con respecto al uso habitual del español, se desprende que los alumnos lo usan fundamentalmente cuando realizan las



actividades de comprensión (75%) y de expresión (35%), en las que interesa el estudio de la lengua desligado de su uso en un contexto determinado. Las actividades y estrategias de interacción y de mediación son casi inexistentes. Dentro de las prioridades o preferencias personales con respecto a las habilidades lingüísticas, hablar (85%) y comprender (65%) son las formas en que los alumnos están más interesados a activar el uso de la LE. En el análisis de las preferencias de aprendizaje, más de un 70% de los alumnos son auditivos y prefieren aprender hablando y escuchando. Un segundo grupo es visual y les gusta aprender leyendo (22%). Los táctiles o los que prefieren aprender escribiendo representan una minoría (8%). El tipo de agrupación que les gusta más en el aula es trabajar en pequeños grupos o en parejas (85%). solo a un (8%) le gusta la instrucción dirigida a toda la clase. Según se observa, las actividades de clase preferidas por la mayoría de los alumnos son las de interacción y el juego dramático (75%) en detrimento de la gramática (8%), del vocabulario (12%) y de la lectura (5%). Los alumnos prefieren que sus errores sean corregidos al final de la actividad, pero un 15% quiere que sea en privado. Finalmente, sobre las habilidades lingüísticas que necesitan mejora, un 73% de los alumnos identifican la gramática y el vocabulario como aspectos que necesitan mejorar prioritariamente en relación con su competencia lingüística, un 86% menciona la interacción oral en relación con las actividades comunicativas de la lengua.

El objetivo de este capítulo era destacar el papel del alumno en el proceso de aprender y su implicación activa en el mismo movilizándolo de manera efectiva todos sus recursos tanto mentales como de orden social para contribuir al diseño y a la organización más precisa de la práctica didáctica en una situación de aprendizaje concreta de E/LE. El elemento común a todas las aulas es que están llenas de alumnos que son diferentes. Cada uno es único y tiene preferencias, intereses y dificultades. En tal sentido, el análisis de las vivencias y actitudes del alumno se presenta como una herramienta muy valiosa para diseñar cualquier tipo de curso de español ya sea un curso general o uno más específico. Permite que profesor destaque la importancia de los objetivos personales del aprendiente, determine la realidad de los mismos e identifique las tareas requeridas en vez de intentar imponer un programa lingüístico externo a los aprendices y generar una falta de ajuste entre la enseñanza de la lengua que se les ofrece y sus expectativas o características de aprendizaje y socioculturales. En este sentido, Pérez Pérez (1996:225) insiste en el hecho de que:

Es fundamental que las normas sean negociadas y consensuadas con los alumnos y, a ser posible, elaboradas por procedimientos de participación democrática entre alumnos y profesores. Ello otorga a las normas una fuerza moral que facilita su aceptación y cumplimiento, además del valor educativo del proceso y su contribución a la formación de personalidades autónomas.

No obstante, no se trata de una receta mágica y no siempre funciona a las mil maravillas. Depende mucho de la realidad social del grupo meta. En caso de que son alumnos con necesidades muy diversas, resultará bastante complicado elaborar un programa para satisfacer a todos. El número reducido de horas del curso puede también perjudicar el objetivo de satisfacer las necesidades de la mayoría del grupo. A pesar de eso, un enfoque de enseñanza externo a los distintos alumnos, que se niega a considerar a los propios alumnos en distintos momentos y en conformidad con las aspiraciones y características como participantes en el proceso de desarrollo curricular para centrarse solo en el contenido lingüístico, seguirá demandando de nuestros alumnos pasividad, monotonía y estatismo. El docente se encontrará a diario en sus aulas con un alumnado que no sabe comprender porque ignora la procedencia de sus actitudes, la causa de su comportamiento y el origen de sus intereses (Ehrman, 1996). Tanto los docentes que utilizan una metodología y un estilo de enseñanza adecuado a las características de los alumnos de su grupo/clase como los responsables educativos que ofrecen propuestas metodológicas acorde con la diversidad del alumnado están contribuyendo de manera muy positiva a motivar para la participación e implicación activa del alumno en trabajos de la clase, a generar la motivación para aprender y, en una y otra parte, a construir con seguridad su aprendizaje. Resulta difícil que exista un método ideal en la enseñanza de lenguas. Pero en el proceso instructivo, hay que buscar siempre una adaptación al contexto real del grupo destinatario.

## **4. UNA PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN**

### ***4.1. LA CONSIDERACIÓN DE LA INTERACCIÓN EN LA ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS.***

Este capítulo se propone contribuir al aprendizaje y al uso del ELE en Camerún. Los procesos centrales de aprendizaje se basan en la psicología de Vygotsky (1978: 86) acerca de la mediación social del aprendizaje. Esta afirma que el niño construye el conocimiento socialmente en interacción con adultos relevantes y progresa del nivel real al potencial a través de la interacción con los datos lingüísticos que le proporciona su experiencia comunicativa. Quiere esto decir que los procesos internos que conducen al aprendizaje y que promueven el desarrollo de las capacidades estratégicas de los alumnos para solucionar problemas y para aprender significativamente pueden desarrollarse estimulando la interacción en la clase, así como el uso de la lengua, la responsabilidad ante el proceso de aprendizaje y el deseo de cooperación, entre otros requisitos para poder pasar a un grado superior de conocimiento. Es una visión ecológica de la realidad según la cual el individuo reconoce y se apropia, según sus necesidades, de las oportunidades para el desarrollo que el entorno ofrece. Así, el conocimiento se presenta, a la vez, como resultado de una construcción personal y como logro conjunto que concibe y explica el aprendizaje en términos de interacción del aprendiente con su entorno y con sus semejantes.

En el capítulo dedicado al análisis de manuales se pudo observar que muchos de los contenidos empleados para que el alumno alcance el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la LE no se ajustan a lo que un usuario requiere en el momento de enfrentar una situación comunicativa. Como modelo centrado en el profesor, con clara estructura vertical, su único propósito es que el alumno asimile una serie de conocimientos sobre la naturaleza sistemática y reglada de la lengua y la organización de la materia lingüística, con gran perjuicio del desarrollo de procedimientos autónomos de pensamiento y de las capacidades de profesor y alumno para interpretar la materia de aprendizaje de la lengua antes de que se trabaje en una clase concreta. Como resultado, la actividad espontánea del alumno es tenida en menos durante la acción educativa. Se trata

de una educación para informar y mucho más para conformar hábitos lingüísticos correctos mediante el condicionamiento mecánico de las conductas de un alumnado acrítico.

El presente trabajo pretende servir de transición de un modelo centrado en el componente estructural de la lengua a un modelo centrado en las capacidades específicas del individuo. Por consiguiente, la forma de uso y de aprendizaje de la lengua se basará en dos apuestas. La primera se interesa por indagar fórmulas eficaces para aprender a comunicar en la LM. La segunda se apoya en las estrategias didácticas basadas en comunicar para mejorar las habilidades de aprendizaje de la LM. Desde una perspectiva similar el MCER (2002:141), documento que recoge ese común saber, juzgar y actuar en el campo de la enseñanza de lenguas, sostiene que:

Los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego.

A fin de cuentas, la presente programación quiere centrarse en un aprendizaje de E/LE basado en lo concreto, en las experiencias vividas por discentes y docentes. Quiere esto decir que en lugar de partir de supuestos abstractos, de la teoría de lo que debería suceder en clase, el punto de partida debe ser el aula. Desde allí, se trata de comprender lo que sucede, lo que viven las partes implicadas en el proceso para poder mejorarlo. Se prestará una especial atención al fomento de las estrategias de aprendizaje y de la autonomía del alumno considerado como sujeto de la educación en un aula y cuyo aprendizaje es el punto de partida, más allá de una tradición educativa preestablecida. La enseñanza de una nueva lengua se transforma en un proceso permanente en el que el alumno va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento y encaminándose hacia un enriquecedor proceso de evolución cultural que, inevitablemente, trasladará a sus relaciones con la sociedad y con el mundo globalizado.

## **4.2. LOS FACTORES Y CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA.**

Los materiales que se presentan en esta tesis consisten en unas actividades que los alumnos realizarán interactuando en la LM. Son actividades que tienden más hacia la orientación que hacia la dirección. Dada la gran variedad y complejidad de las variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no lo pueden ofrecer todo ni se pueden diseñar desde el comienzo como un todo global. Mucho se desconoce acerca de los procesos mediante los cuales una persona llega a aprender una LE. En consecuencia, ofrecen tan solo unas líneas por donde actuar en el marco de los papeles y funciones que se asignan al profesor para gestionar los procesos del aula y remediar las diferentes discordancias que en ella puedan darse. Asimismo, permanecen abiertas a las aportaciones de la retroalimentación ofrecida por alumnos y colegas. Uno de los roles docentes es también saber valorar con fundamentos estos instrumentos protagonistas de la acción pedagógica. En cualquier caso, la programación que se propone aquí está caracterizada por la interdependencia y el solapamiento entre sus componentes. No existe una línea divisoria como tal entre los diferentes factores del programa de enseñanza que vienen a continuación. Se establece más bien una interrelación dinámica entre ellos y quedan abiertos a la negociación y al cambio. Según sostiene Breen (1990)<sup>49</sup> en sus «Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas»

En el modelo aquí propuesto, todos los elementos están interaccionados y unos pueden influir sobre los otros. Los objetivos pueden ser modificados, alterados o añadidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las decisiones adoptadas a cerca de lo que ocurre en el aula no sólo se verán influenciadas por los objetivos específicos previos, materiales y actividades, sino también por las necesidades, limitaciones e influencia de la evaluación, que surgen durante el propio curso.

Lo que sigue es una consideración de aquellos requisitos mínimos o principios en que se puede basar y que se han tenido en consideración a la hora de diseñar el banco de actividades que se presentará al final del capítulo.

---

<sup>49</sup> Recuperado en *Antologías de textos de didáctica del español* del Centro Virtual Cervantes [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque01/breen01.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/breen01.htm) [consultado el 08 de abril de 2015]

#### 4.2.1. LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE.

Los objetivos representan lo que tiene que lograrse en el aprendizaje de lenguas (Castellanos Vega, 2000). Forman parte de las herramientas y procedimientos que el profesor usa en distintos momentos del curso para facilitar la reflexión sobre la manera de concretar el proyecto de aprendizaje y el resultado que el aprendiente ha de llegar a conseguir. Al principio del curso, los objetivos se definen en términos de desarrollar los procesos de interacción y de aprendizaje en el alumno (Van Lier, 1996). De este modo, el dominio de las dimensiones formal para producir un determinado tipo de texto oral o escrito, con unas determinadas cualidades estructurales, deja sitio al ejercicio de la capacidad de uso de la LM con la ayuda de estrategias comunicativas. Estas representan todos aquellos mecanismos que el alumno ya aplica espontáneamente en su lengua propia en tanto que miembro de un grupo sociocultural determinado y que son procedimientos alternativos que ayudan a superar las dificultades lingüísticas que ponen obstáculos a la consecución de su propósito comunicativo. Como sugieren Cots (1994), Tusón (1994), Fernández (2001) o Alcón Soler (2001), lo esencial es que la lengua se aprenda mediante su uso efectivo y una actividad metacognitiva que impide un uso mecánico, refractario al desarrollo de estrategias que siempre van dirigidas a un objetivo de aprendizaje.

Las raíces de los objetivos se pueden encontrar en los mismos alumnos, en lo que ya saben y pueden hacer en su actuación comunicativa con su L1 o repertorio inicial, objetivando la LM como algo también familiar al aprendiente, sin limitarse a ver la LM solo en términos de competencia organizativa. Desde una perspectiva similar, el MCER (2002:4) argumenta que:

Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente «desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva.

En consecuencia, los objetivos de esta programación incorporan desde el principio lo que el alumno ya sabe y puede hacer como comunicador en su L1. Teniendo en cuenta las necesidades del alumnado y dada la importancia que los factores personales tienen para el

aprendizaje, se pondrá de relieve la mucha envergadura de los objetivos personales del alumno y su participación en la fijación de los mismos. Todas estas expectativas iniciales son distintas y de alguna manera se tienen que descubrir. De ahí el papel central que asume el profesor en el desarrollo del programa de aprendizaje, puesto que es él quien debe llevar a cabo las consultas o análisis de necesidades que, según Castellanos Vega (2002), han de tener lugar durante todo el desarrollo del curso y, sobre la base de estas necesidades, volver a formular otros objetivos acordes con la situación actual de aprendizaje. Quiere esto decir que la programación y la fijación de los objetivos se basan en la participación activa del alumno en el proceso educativo y en su formación para que participe en la sociedad. Solo participando, investigando, buscando respuestas y problematizando podrá llegar realmente el alumno al conocimiento. Bajo esta premisa, y de acuerdo con Martínez Fernández (2004), la identificación de las estrategias metacognitivas y su incorporación a los objetivos de aprendizaje desempeñará un importante papel en el proceso de aprender.

Recapitulando, tanto en la definición de los objetivos comunes al grupo como de los personales intervienen activamente los propios alumnos, después de que se haya reconocido su nivel actual de conocimientos y aspectos relevantes del conocimiento comunicativo que ya poseen y explotan. Se definen en términos de interacción en la LM como impulsor de los procesos de su uso y de su aprendizaje, además de emplear estrategias de aprendizaje autodirigido y de la conformación de las competencias que, según el MCER (2002:9), son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten que una persona realice acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. En este sentido, ser un buen aprendiz de lenguas se convierte en una meta para todos los alumnos en el sentido de afinar las características individuales que permiten que el alumno crezca intelectualmente de forma autónoma. Por su parte, el profesor requiere una nueva forma de concebir a la docencia, no solo como transmisión de información, sino como facilitación de actos de entender, esto es, transferir al alumno el control sobre sus propias acciones para que asuma este control, tal y como afirma Morales (2005: 2):

Nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender. El que aprende es el alumno y nuestra tarea es facilitar ese aprendizaje.<sup>50</sup>

#### 4.2.2. LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS.

El análisis de necesidades y las observaciones de clases han permitido comprobar que los alumnos son esencialmente comunicadores en su L1. Están ávidos de nuevas experiencias, las cuales se logran cuando interactúan entre sí en una diversidad de acontecimientos y situaciones. De este modo, ponen al descubierto las formas en que las personas se comportan socialmente mediante el lenguaje haciendo posible el reconocimiento de sus intenciones comunicativas (Escandell, 2004). Esta realidad es la que llevó al MCER (2002:9) a concebir al alumno, no como usuario ideal de la lengua a la manera de Chomsky (Liceras y Díaz, 2000), sino como un usuario real, con unas características propias, en la situación específica de la clase de lengua. Necesita recursos útiles – no solo contenidos lingüísticos – que le lleven hacia el comportamiento comunicativo interpersonal e intencional dentro de un grupo social que tiene unos requisitos específicos que gobiernan las conductas comunicativas (Blas Arroyo, 2005). Con este final, ya no hace falta priorizar las formas que se emplean en la LM, sino más bien los procedimientos de comunicación del alumno-usuario y miembro de una sociedad que realiza tareas utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto (MCER, 2002:9). Como ha sido notado, la principal necesidad del alumno es hacer con el español lo que hace fuera con su L1. Por todo ello, el aula debe presentarse como una sociedad en miniatura donde se concentran las tareas y relaciones típicas del entorno social del alumno.

---

<sup>50</sup> Recuperado de : [http://www.upcomillas.es/Servicios/serv\\_publicaciones/revista/misc\\_revista.aspx](http://www.upcomillas.es/Servicios/serv_publicaciones/revista/misc_revista.aspx) [consultado el 08 de abril de 2014]





Figura 30: Visión del uso y del aprendizaje de lenguas según el MCER (2002:9).

Los conceptos y procedimientos que el alumno necesita aprender para lograr los objetivos del programa ya no se limitan a los contenidos clásicos de rasgos formales y prosódicos (Cuenca, 1992), sino que abarcan el proceso de interacción como base del programa, en aras de proporcionar oportunidades de aprendizaje que son aprovechadas de forma selectiva por los alumnos. Una idea similar se encuentra en el MCER (2002:9):

El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como comunicativas, en particular. Las personas utilizan sus competencias con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Los alumnos, en su calidad de comunicadores en su repertorio inicial, han aprendido la manera en que se expresa correcta y precisamente, adecuando sus actuaciones a diversas situaciones de uso (Dabène, 1994). En sus comunicaciones cotidianas, tanto en el aula como fuera de ella, se ejercitan en cómo lograr la adecuación social y cómo ser significativo o compartir significados. Por esta razón, la interacción en el aula, en tanto que principal impulsor del aprendizaje de la nueva lengua, acaba por ocupar un lugar relevante para las habilidades de uso, ya que, según Alcón Soler (2001), favorece que la

comunicación en la LM y su aprendizaje se lleven a cabo en un entorno concreto. De la misma manera, el conjunto de saberes y usos lingüísticos que el alumno ya posee implica un complejo tejido de competencias que interactúan durante la comunicación. Dicho sea con otras palabras, los alumnos que inician las clases de E/LE ya han aprendido otras lenguas y se deduce como corolario que saben mucho sobre otras muchas lenguas sin que necesariamente se den cuenta de ello. El aprendizaje de E/LE va a facilitar la activación de este conocimiento y aumentará la conciencia que el alumno tendrá de él. Este factor es digno de tenerse en cuenta.

Dicho esto, este entramado de competencias refleja la capacidad del alumno para ser creativo con las reglas y para negociarlas durante la interacción en el repertorio meta. Por consiguiente, es útil y provechoso facilitar oportunidades para que los alumnos desarrollen sus habilidades discursivas en función de las demandas que ponen de manifiesto, de la prioridad de los problemas puestos al descubierto y del orden en el cual pueden tratarse. De estas demandas nace la necesaria revisión de los contenidos seleccionados. Tanto es así que cualquier componente del programa de enseñanza que nosotros seleccionemos para el trabajo de aprendizaje —nuevos conocimientos o nuevas aplicaciones o capacidades— tiene que ser ajustado al alumno. Como resultado, la otra demanda fundamental del alumno es la lengua en su naturaleza básica interpersonal, sin ofrecérsela a los alumnos como si fuera un objeto estático, mientras que ellos ya han experimentado por sí mismos el uso de su L1 en buena medida como un planteamiento interpersonal.

#### 4.2.3. LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE.

Dentro de las funciones del programa existe la de proporcionar un camino para lograr sus objetivos y cómo recorrer dicho camino o, lo que es lo mismo, unos recursos útiles encaminados al aprendizaje de E/LE. Los contenidos se refieren al ‘qué’ enseñar y aprender, es decir, el conocimiento y las capacidades que los alumnos necesitan para lograr las metas convenidas. En el presente caso, se dejarán de lado la asimilación de un cúmulo de datos formales o funcionales con vistas a la simulación de secuencias de uso sin

intención comunicativa. Será cuestión de transformar los procesos de comunicación en contenidos para el aprendizaje del repertorio meta tal como sugieren Krashen y Terrel (1983:19): «We acquire when language is used for communicating real ideas» o, lo que es lo mismo, el proceso de adquisición tiene lugar como resultado de la participación en los intercambios de comunicación espontánea. Así, la mira se pondrá tanto en el reconocimiento de las estrategias comunicativas por parte de los aprendientes como en el uso de la resolución de problemas en tanto que medio para el aprendizaje y la práctica de su aplicación en el programa. Se ampliará progresivamente este bagaje con conceptos derivados de la comunicación intercultural (Oliveras, 2000) para que los alumnos sean capaces de utilizar la LE relacionando el uso interaccional de la LM con los esquemas de conocimiento propios de la comunidad de habla meta.

Resulta innegable introducir en las prácticas pedagógicas los contenidos referidos a las estrategias discursivas y a los escenarios comunicativos en los que determinados actos de habla pueden aparecer. La vida en las aulas de cualquier centro educativo se estructura y desarrolla en torno a una sucesión de acontecimientos comunicativos. El silencio es la cosa menos compartida en las aulas; por lo que el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea útil para desarrollar las capacidades comunicativas y de aprendizaje de los alumnos, es decir, un uso significativo de la lengua conducente a su apropiación. Esto supone, según Eres Fernández y Maciel (2007: 426):

Entender que una lengua es más que un instrumento de comunicación; supone concebir la lengua desde una perspectiva dialógica, que se realiza y concreta a partir de la interacción con los demás, en un determinado contexto social, político, cultural e histórico.

Tanto la corrección como la adecuación y significación pueden ser logradas simultáneamente cuando el alumno participa como interlocutor en una interacción auténtica dentro de esta “colmena” que es el aula. Para la selección de los contenidos de aprendizaje, serán muy provechosos los diversos componentes del modelo que Dell Hymes (1974) designa con el acrónimo de *speaking* (**S**ituation, **P**articipants, **E**nds, **A**ct sequences, **K**ey, **I**nstrumentalities, **N**orms, **G**enre.). De manera detallada, *Situation* o *settings* es el marco o situación en que se produce el acontecimiento comunicativo. *Participants* son los diversos participantes presentes (emisor - destinatario). Influyen los rasgos personales de

cada uno (su edad, sexo, nivel sociocultural...). *Ends* o las finalidades se refieren a la fuerza ilocutiva de los actos de habla (por ejemplo: informar, persuadir, entretener...). *Acts* o los actos verbales y los contenidos. *Keys* son las claves o tonos en el estilo verbal (por ejemplo: la emoción, la distancia, el respeto, la excitación...) que influyen en el registro. *Instrumentalities* son los instrumentos o canales de comunicación, la variedad elegida para ello, etc. (por ejemplo: si es escrito, oral, de signos, radio, teléfono, la televisión...). *Norms* o las normas de interacción y de conducta que operan en el evento comunicativo. *Gender* es el género en que se desarrolla el evento de habla (organización discursiva y textual, por ejemplo: una carta comercial, un discurso formal, un poema, un diálogo entre amigos...).

En esencia, implica el conocimiento del código lingüístico, así como lo que hay que decir, a quién dirigirse y de qué manera hay que decirlo de forma apropiada en una situación dada. Son unas herramientas que ayudan para identificar y etiquetar los componentes de la interacción lingüística. Mediante el uso de estas herramientas, se puede aprender más acerca de cómo la gente se comunica y cómo a menudo se modela esa comunicación. Las personas usan la lengua combinándola siempre con otros sistemas de signos, hasta el punto de que parece imposible comunicar verbalmente sin producir a la vez algún signo no verbal. Por esta razón, si lo mismo sucede con el uso de la lengua en el aula, será para bien, ya que el recurso a esta poderosa ayuda para la comunicación la convertirá al mismo tiempo en una potente herramienta para el aprendizaje de la nueva lengua. En este caso, el alumno podrá participar de forma eficaz, tanto dentro del aula como fuera de ella, en prácticas sociales discursivas sin necesidad de poseer un dominio completo de todo el componente formal que debe utilizar.

Esta tesis propone un modelo con tres áreas de contenidos destacados: los procesos de interacción como mediación del aprendizaje, los factores personales que condicionan el proceso de aprendizaje y la interdependencia del conocimiento (Jakobs, 1998) que aporta el andamio necesario para mejorar el aprendizaje y transferir esa actuación mediada a otras tareas. Profesores y alumnos irán creando progresivamente su programa de contenido particular en el grupo clase y decidiendo cómo trabajarán este componente del currículo, ya que las creencias y capacidades propias de los alumnos cambian a medida que progresa

el aprendizaje, por lo que sería imprudente planificar por adelantado las dificultades específicas que los alumnos pueden presentar. Enseñar una lengua se parece a un asunto de hacer frente a lo incógnito. La secuencia de contenidos se ajusta a los conocimientos de los alumnos (Tudor, 1996) y hace que no se pueda establecer con anticipación los componentes esenciales del programa de enseñanza. Esta cualidad de impredecible en la adecuación de la materia objeto al grupo meta solo puede llevar a ofrecer medios para que la selección y la organización de aquel conjunto de conceptos y procedimientos forme parte del proceso de toma de decisiones en el aula.

Quieren estos versos demostrar que la secuencia que deben seguir los contenidos no tendrá necesaria e ineludiblemente un carácter rectilíneo. Pueden tornarse en una secuencia cíclica (García Santa-Cecilia, 2000) que permita retomar, profundizar y ampliar contenidos ya estudiados en función de la emergencia de problemas o dificultades diagnosticados en diferentes etapas del proceso. Se decanta decididamente por un enfoque de acción. Lo que implica la intervención permanente de profesores y alumnos. La programación se negocia y se especifica a nivel del aula. De esta forma, el aula misma adquiere mayor protagonismo en el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en un contexto social propicio para una gran gama de posibilidades y niveles de interacción y de relaciones representativas de las de la sociedad (Nussbaum y Tusón, 1996). A este respecto, Breen y Candlin (1980) subrayan la importancia de que:

La clase en sí misma es un único ambiente social con sus propias actividades humanas y convenciones que rigen dichas actividades. Es un ambiente donde se construye una realidad cultural y psicosocial concreta. Esta singularidad y realidad implica el desarrollo del potencial comunicativo.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Traducción de Marcos Cánovas a BREEN, M. P. y C. CANDLIN (1980):  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/breen01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/breen01.htm)  
[consultado el 09 de abril de 2015]

#### 4.2.4. EL MEDIO SOCIAL EN EL QUE SE INSCRIBEN LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LE.

La enseñanza de E/LE en Camerún tiene lugar en contextos institucionales donde los objetivos han sido previamente establecidos y donde el docente tiene poco margen de maniobra. El plan de trabajo para el curso se entiende como una propuesta capaz de dar respuesta a todo lo que el docente necesita saber, sin que este tenga alguna capacidad de decisión y de transformación propia como para generar su propio conocimiento pedagógico en función del contexto práctico del aula y desarrollar al máximo su potencial didáctico. Los contenidos educativos se encuentran previamente establecidos en los programas de estudio. El contexto de aprendizaje considera que es potestad de los expertos disciplinarios y autoridades educativas locales decidir tanto sobre lo que debe aprender el alumno como sobre las formas de enseñanza. Por ello, el Ministerio que se hace cargo determina los contenidos por adquirir plasmados en el currículo académico. El ejecutor agente instrumental de estas prescripciones educativas es el profesor, quien planea, controla y evalúa el proceso de la instrucción. Este es visto no como un profesional reflexivo que domina de manera creativa el modelo de enseñanza sino como una figura pasiva y constreñida que repite y aplica en sus clases lo que los programadores y editoriales internacionales consideran que se debe hacer. Se ciñe religiosamente a las prescripciones gubernamentales e institucionales rígidas, sin posibilidad de decidir sobre la adopción de libros de texto, del diseño curricular o de poner en juego las funciones expresivas y creativas de la lengua.

En un entorno tan taxativo, el profesor debe encontrar una manera de marcar la diferencia. Los métodos aplicados no se basan en la realidad práctica del salón de clases; han sido trasplantados artificialmente en las aulas (Kumaravadivelu, 2006: 162-166) por los teóricos, los cuales, rara vez, son profesores de lengua. Ignoran los conocimientos locales y hacen hincapié en el conocimiento occidental. Tal actitud lleva a la impresión de que los profesores son menos expertos que los teóricos, subestimando sus conocimientos y experiencia. Hay que valorar las creencias, experiencias y conocimientos de los profesores porque son ellos quienes conocen mejor a sus alumnos y el contexto del aula. Por lo tanto, el profesor tiene que sacudirse el yugo del letargo para desarrollar y crear sus propios

métodos a medida que adquiere experiencia en función de lo que ocurre en la actividad docente cotidiana y llevar a cabo una investigación sistemática sobre su propia praxis.

«La libertad no se pide, se toma», declaró el periódico mediterráneo<sup>52</sup>. Esto implica para el profesor, ser dueños de su libertad a la hora de enseñar. Un buen docente no debe permitir o dejar que se restrinja su capacidad para analizar de forma crítica la conveniencia y pertinencia que pueda tener un método o una tradición educativa de un país en relación con su grupo de alumnos en particular. Debe asegurarse siempre que sus actuaciones didácticas fomentan, y no limitan las necesidades y deseos locales, sin aferrarse a recetas de aplicación didáctica, reduciendo la enseñanza a fórmulas. Lejos de emplear unas técnicas de enseñanza sin tener en cuenta el objetivo para el que han sido creadas, el profesor ha de seguir programando de forma personal y autónoma sus clases. Puede reorganizar con sus propios criterios la planificación de clases que, en muchas ocasiones, viene dada por el manual seleccionado y adaptarlo a su particular contexto de enseñanza. Tal como sugieren Richards y Lockhart (1997) y Latorre (2003), la práctica docente y la investigación sobre la misma deben converger en la acción del profesor para no dejarse llevar por actuaciones mecanicistas. Es por ello por lo que los planteamientos curriculares de Prabhu (1990) proponen abandonar la noción de método fijado, considerado éste como una conexión inmutable de técnicas, de paquete de medios aceptado, que se supone que es claramente distinguible de otros métodos que un profesor tiene que usar en su totalidad.

La estrategia que puede seguir el profesor para poner en práctica el banco de actividades propuesto en esta investigación durante los diferentes procedimientos didácticos puede consistir en dedicar el 80 % del tiempo de una sesión de clase para cumplir el programa o, lo que es lo mismo, ceñirse al diseño curricular predeterminado por las autoridades educativas locales, el cual se basa en tareas de exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico, donde prima el discurso aportado por el libro de textos,

---

<sup>52</sup> Recuperado de : [http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/temadia/la-libertad-no-pide-toma-declara-penalver\\_939948.html](http://www.elperiodicomediterraneo.com/noticias/temadia/la-libertad-no-pide-toma-declara-penalver_939948.html) [Consultado el 20 de mayo de 2015]

con base en ejercicios de memorización y repetición. Este diseño centralista y prescriptivo de la enseñanza tiene como centro de interés el objeto, es decir, la lengua y las habilidades que el alumno logre desarrollar trabajando determinadas estructuras. Las experiencias didácticas se realizan para alcanzar los fines de la transmisión lineal del conocimiento fonológico y sintáctico sin resolver algún problema que reproduzcan las situaciones de la vida real. Los libros de texto se centran en poner a disposición del alumnado los recursos lingüísticos que convienen para que sea capaz de producir un determinado tipo de texto oral o escrito, con unas determinadas elementos de construcción gramatical. Todos estos contenidos de tipo lingüístico y habilidades que se trabajan en actividades de consolidación formal y mediante el discurso monologado del profesor (instrucciones, aclaraciones, explicaciones...) pueden considerarse como actividades de capacitación con base en la realización correcta de las estructuras fonéticas y gramaticales de la lengua.

Durante los restantes 20% el profesor cede el control al alumno en la realización de una tarea de interacción entre las que propone esta investigación. El profesor no debe ser el único locutor mientras el alumno solo oye y anota. Usar siempre esa misma estrategia hace la enseñanza aburrida. Las unidades de enseñanza dejan de ser los elementos de la lengua sino las actividades colaborativas para conseguir un conocimiento socialmente compartido. Son ejemplos de intercambio en los que la interacción es el medio con el que se aprende la lengua y la apropiación gradual de algún margen de autonomía del aprendiente requiere una interacción con el entorno en situaciones de comunicación y de atención a la lengua. Se trata de reducir, por poco que sea, el protagonismo tradicional del profesor e insistir y realzar el proceso de aprendizaje protagonizado por los alumnos frente al de enseñanza donde la interacción y la mediación hacen fundamentales las relaciones entre interlocutores para promover la adquisición de la lengua. En este caso, la responsabilidad de aprender recae en el propio alumno, mediante la aplicación de todos sus recursos de la manera más efectiva posible en un proceso orientado al aprender haciendo, de acuerdo con los factores cognitivos, afectivos y lingüísticos implicados para que la comprensión pase a ser un logro conjunto. Al principio, es posible que los alumnos presenten resistencias a las actividades colaborativas en pequeños grupos. Es necesario introducirlas poco a poco y tener paciencia. Lo importante es ofrecerles esas oportunidades para colaborar, discutir,



discordar, buscar consensos y que sientan que están en el centro del proceso (Llorián, 2000).

De manera general, se trata de que, durante sus clases, el profesor pase de un programa organizado en torno a las estructuras a otro que quiere promover los procesos reales de interacción a partir de acciones significativas. Se trata de romper con las rutinas escolares para que las actividades que se llevan a clase impliquen de verdad a los alumnos en la negociación, resolución de problemas y trabajo cooperativo, dentro del aula transformada en taller de aprendizaje. Sintiendo el alumno más motivado en esas condiciones, aumenta la autoestima del aprendiente y se adquieren habilidades sociales más efectivas. Quiere esto decir que las actividades propuestas en esta tesis pretenden desplazar el centro de gravedad de la lengua hacia el aprendiente con el propósito de explotar en el aula el potencial de la interacción social que impulsa a adquirir una nueva lengua (Cañada y Esteve, 2001). Así, lo que el alumno necesita, sabe y a su forma de aprender se convierten en centro de gravedad de los procedimientos en el aula. Cohen (1998) y Arnold (2000) sugieren también que sea una oportunidad para prestar una atención prioritaria al perfil afectivo y sociocognitivo del alumnado meta, a sus motivaciones, estilos y estrategias de aprendizaje. Esta atención a la diversidad en el aula y a la naturaleza holística del alumnado considera a los aprendientes como usuarios de la lengua (MCER), con distintos tipos de memoria y no como analistas que terminan por considerar el aprender a comunicarse en la LE como una tarea difícil de conseguir. Al contrario, todos son capaces de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado. Este punto de vista se apoya en Breen y Candlin (1980):

Si reconocemos que todo conocimiento adquirido es siempre un conocimiento compartido y que siempre buscamos la confirmación de que «sabemos» algo comunicando a otras personas eso que sabemos, tendremos que concluir que todo conocimiento y todo aprendizaje es una cuestión interpersonal.

Este tipo de actividades en las que se da prioridad a la interacción mediante la creación de un clima que propicie un uso interactivo de la LM con otros compañeros de clase implican la posibilidad de adaptación o no al contexto y al grupo. En ellas se descubrirán aspectos mejorables o cambiables para conseguir una actuación más satisfactoria o, lo que

es lo mismo, su uso implica abordar la metodología de forma cíclica, retomando y ampliando el propósito de la actividad a cada paso. Por un lado, son solo indicios de creación de un sentimiento de pertenencia a un grupo a través de la interacción, lo cual debilita la ansiedad, aumenta la confianza personal y estimulan la autoevaluación en las prácticas didácticas. Por otro lado, son oportunidades para que el profesor lleve a cabo una práctica reflexiva sobre su propia acción educativa con el objetivo de transformar o mejorarla.

Los docentes tienen capacidad para ajustar el plan de actividades, reorganizando tiempos y actividades previstas. Pueden agregar o apartar en el desarrollo del curso, cuando se considere necesario y sin perder de vista el propósito de sus prácticas, diferentes temas de trabajo, actividades de intercambio, tareas propuestas, etc., junto con participación activa de los alumnos en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ellos cuentan con el espacio propicio para sugerir aportes, enriquecer las actividades con información y análisis provenientes de sus conocimientos del mundo, proponer un cambio en el ritmo de las actividades, etc. Así, estas actividades de colaboración mutua y de discurso generado se usarán en el aula y, conforme a la retroacción ofrecida por alumnos y por todos los que se dedican profesionalmente a la enseñanza, se revisan y se ponen al alcance otros profesores interesados. Todo ese material añadido puede balizar la pista para la producción de libros de texto adaptados a situaciones concretas en las que se produce el aprendizaje y a los condicionantes psicosociales que lo rodean.

#### 4.2.5. EL IMPULSO DE LA AUTONOMÍA Y LA AUTORREFLEXIÓN.

En un enfoque que privilegia la enseñanza del profesor, se buscan formas de mejorar el proceso de enseñanza desarrollando técnicas y materiales de apoyo de todos los tipos. Pero aún es insuficiente si no se vuelve la vista hacia el aprendizaje, reconociendo al alumno como otro actor de este proceso, es decir, reflexionar sobre sus necesidades y particularidades. El análisis de las necesidades del alumnado camerunés ha demostrado que cada alumno posee sus propias aptitudes, estilos cognitivos, personalidad, estrategias de aprendizaje, etc. Teniendo en cuenta todas estas disparidades, resulta imposible plantear

una programación de curso adaptada a cada una de esas características individuales. Para ello, el fomento de estilos diferentes en el aula es la condición *sine qua non* de que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje y encuentre su camino hacia un aprendizaje eficaz.

En esta propuesta, el rol del alumno se considera relevante en el proceso de adquisición de la LM. Para que el aprendizaje suceda, es imprescindible que el alumno esté movido por el deseo de aprender, sin importar lo que hace el profesor. Bajo esta premisa, conviene hacer despertar ese deseo de aprender dando al aprendiente la oportunidad de reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprende. Podrá así detectar los aspectos positivos de su esquema personal de aprendizaje y usarlos adecuadamente. Asimismo, podrá identificar sus áreas de poca fuerza y trabajar para fortalecerlas. Quiere esto decir que el alumno necesita que el profesor, en tanto que facilitador del aprendizaje y mediador afectivo del conocimiento, le ayude a tomar conciencia del funcionamiento de su manera de aprender, de cómo es uno mismo, a fin de elegir las estrategias más apropiadas para resolver la complejidad de una tarea, controlar el transcurso de su aprendizaje y evaluar los logros obtenidos.

Esta programación tiene en su base la comprensión del aprendizaje como un proceso social en el que, según Cañada y Esteve (2001), las personas se relacionan con su entorno en mutua interacción. En la misma perspectiva, Alcón Soler (2001) considera al alumno como comunicador esencial, por lo que prioriza la actuación comunicativa que se revela ser el medio con el que el alumno aprende la lengua o cualquier otra habilidad para acciones de todo tipo. Por otra parte, Breen y Candlin (1980) recuerdan que cada aprendizaje tiene lugar en un medio social y en interacción con otras personas. En las tareas reales de la comunicación diaria en la L1, está presente la capacidad para ser preciso, correcto y significativo a través de la lengua. Por lo que los alumnos, como miembros de la sociedad, ya tienen habilidades para interpretar, expresar y negociar significados en sus intercambios transaccionales de diario. Todas estas aptitudes y experiencias constituyen la base sobre la que ajustar los nuevos conocimientos y capacidades durante la realización de las actividades comunicativas en la LE. Es un

modelo de aprendizaje en cooperación, de experiencia compartida y de intercambio de ideas con los demás centrándose en los procesos de aprendizaje que derivan de dicha interacción y poniendo de manifiesto la dimensión relacional y afectiva del aprendizaje. Puede darse el caso, por ejemplo, de la construcción conjunta del significado durante el trabajo en grupos a partir del conocimiento que aporta cada alumno y con el auxilio de la lengua vehicular compartida. El aprendizaje se acelera en el intercambio de ideas, la ayuda mutua y la disminución del miedo. Mediante esta participación activa en el proceso de aprendizaje, el alumno asume la responsabilidad de su desarrollo personal y crece intelectualmente de forma autónoma. A partir del momento en que se ha creado un clima que propicie un uso interactivo de la LM y que los alumnos ya tienen un conocimiento tangible de los objetivos que desean alcanzar, de las estrategias que pueden emplear para lograrlos y evaluar su proceso de aprendizaje, se allana el camino hacia el incremento la autonomía en el aprendizaje. El principal rasgo de tal enfoque es la orientación al futuro para que los alumnos sean capaces de planificar y tomar decisiones de forma fundamentada sobre asuntos de sus vidas en general.

Dicho esto, cuando los materiales y recursos curriculares de E/LE, por una parte, concretan el control y la evaluación que ha de realizar el alumno sobre el desarrollo de su aprendizaje e incorporan, por otra parte, el tratamiento integrado de las estrategias de aprendizaje en actividades de aula, dan al alumno la oportunidad de seleccionar las destrezas más apropiadas para cada situación y aplicarlas adecuadamente. Tal facilismo podrá convertirse en fuente que aporte soluciones a las necesidades específicas de los alumnos en la actualidad y permitir que, a la larga, estén en condiciones de planificar y tomar decisiones de forma razonada como buenos aprendientes. Llevar al alumno a ser consciente del proceso e identificar las estrategias que él puede utilizar en cada caso conduce a su participación de manera activa y a la perduración del aprendizaje.

Como ya se ha comentado, un alumno que ya puede asumir su responsabilidad dentro del proceso ha resuelto automáticamente el problema de la motivación, puesto que los alumnos autónomos son los que han desarrollado actitudes para superar aquellos momentos en que la motivación se debilita. A la hora de comunicar en su lengua nativa, el

alumno adopta de manera inconsciente una serie de estrategias apropiadas. Un camino hacia la autonomía en el aprendizaje de una LE es que el alumno se dé cuenta clara de que ya posee una serie de herramientas que usa cada día en su repertorio verbal, que pueden guiarle y ayudarle a interactuar en la LM de aprendizaje. El MCER (2002:140) está de acuerdo con esta opinión e insiste en que:

El aprendizaje autónomo se puede fomentar si «aprender a aprender» se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.

#### 4.2.6. HACIA LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES DE UNA SOCIEDAD DIVERSA Y CAMBIANTE.

Los materiales presentes en esta tesis no han tomado de antemano todas las decisiones propias de un desarrollo curricular. Se caracterizan por su flexibilidad y adaptabilidad a la multiplicidad de acontecimientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la diversidad de aprendientes y ante las constantes e impredecibles transformaciones generadas por el mundo actual. Es una propuesta de actuación que no puede reducirse en un repertorio de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados y arraigados en terrenos de la verdad absoluta. Por lo que se resisten a ajustarse a esquemas conceptuales rígidos y sistemáticos para conseguir su adaptabilidad a las condiciones particulares del entorno y a las características del alumnado. Tienen en cuenta el conjunto de hechos que se producen en la vida de las aulas a todas horas y que permanecen ocultos a pesar de ser demasiado obvios.

En efecto, el aula dista de ser una sala donde los alumnos están callados y esperando las enseñanzas, sino que también conversan, hacen cosas con las palabras, en las que su L1 es un medio para alcanzar unos fines, colaboran unos con otros para construir conocimientos, decidiendo libre y espontáneamente qué y cómo van a decir cosas. Para ello, se requiere un enfoque abierto en donde la clave del misterio pueda ser hallada en el propio aprendiente. A lo largo de sus intercambios de significados, los alumnos aprenden a orientar el

pensamiento y las acciones, a regular la conducta personal y ajena, a conocer el ambiente en que viven o se mueven. En corto, ponen de realce las estrategias de cooperación que hacen posible la interacción con los demás compañeros y la construcción de un conocimiento compartido del mundo. Por tanto, el diseño de la enseñanza puede configurarse como un proyecto o una propuesta de actuación que, además de la fijación de unos fines y la selección de unos contenidos, integra ese cúmulo de hechos que acontecen en la vida del salón de clase a todas horas para convertirse en contexto de interacción. Esta perspectiva es aceptada por Jackson (1992: 51) quien observa que:

Cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así (...) Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a una colmena.

Con esta concepción en mente, el aula se concibe como un espacio de interacción grupal o una comunidad de habla (*speech community*)<sup>53</sup> donde los aprendientes cooperan en la construcción del significado creando y recreando intencionadamente textos de la más diversa naturaleza. Las actividades que se ofrecen al final de este capítulo hacen posible que los alumnos ejerciten, por una parte, los procedimientos expresivos y comprensivos que acreditan a los intercambios comunicativos entre las personas sus rasgos propios y, por otra parte, las destrezas sociales y la reflexión sobre estos mismos procesos; algo que el conocimiento lingüístico por sí solo apenas contribuye a desarrollar y que, sin embargo, el programa oficial dedica un tiempo casi absoluto.

El material presente en esta investigación no pretende hacer aportaciones revolucionarias. En particular, hay libertad para la acción, participación genuina por parte de los alumnos y el docente se convierte en un guía experto. Considerando que esta es una propuesta de atención a lo particular, hay que descartar un modelo de currículum rígido y

---

<sup>53</sup> En los trabajos de Gumperz, J. y Hymes, D. (1972) se estudian las relaciones que se establecen entre lengua, pensamiento y sociedad. En esta perspectiva antropológica y social, la interacción que se produce entre los individuos incluyen unas reglas de uso que son ajenas al sistema abstracto de la lengua que permiten llevar a cabo la comunicación. Las habilidades estrictamente lingüísticas no son más que manifestaciones superficiales de lo que comparten los miembros de una comunidad de habla.

estar pensando en organizaciones de conocimientos que puedan tener en cuenta el contexto donde se van a aplicar. El conocimiento ya no es un conjunto estructurado de saberes directamente transmisibles. Sino que abarca la información y experiencias que sobre una realidad tiene el alumno almacenada en la memoria, y que aporta para participar de manera activa en la construcción de su aprendizaje. Con esta convicción en mente, esta investigación no ofrecerá soluciones definitivas o capaces de arreglarlo todo. Se limita a proporcionar elementos útiles y perfectibles para impulsar el desarrollo de la dimensión social del aprendizaje de la LE y la atención a la diversidad.

El material presentado requiere una actitud de apertura, de flexibilidad, un fuerte compromiso con el cambio y una voluntad decidida para hacerle frente, ya que supone un absoluto divorcio e inadecuación con el contenido lingüístico ya seleccionado, organizado, estructurado por una administración educativa centralista. Son actividades cuyo uso permite incorporar otras nuevas o, modificar o alterar el orden de su presentación. Lo importante es que sean ocasión de usarlas en interacciones significativas para que los alumnos participen en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua, sin olvidar la variedad de estilos de aprendizaje que se manifiesta en la promoción del aprendizaje en cooperación. Se ignora que en el uso es donde resulta posible atribuir sentido a saberes lingüísticos, es decir, cuando hacemos cosas con conceptos gramaticales. Así, después de un largo período de aprendizaje de la LE como conocimiento formal de su sistema, ya es tiempo de tomar conciencia de que los seres humanos hablan entre sí. Un programa flexible como este es susceptible de ser interpretado para que pueda trabajarse en una clase concreta.

Crear y poner conjuntamente en práctica una programación constituye el objetivo de este capítulo. La interacción en la LM consiste tan solo en especificar un conjunto de procesos ya conocidos, esto es, nuestra capacidad de comunicación en nuestra lengua materna. Resulta que, en una situación educativa de los alumnos en Camerún, en la que solo disponen del aula y del profesor como único ámbito de contacto con la LE, se deberá cuidar especialmente la creación de situaciones didácticas que permitan el ejercicio de los procesos de interacción seleccionando, articulando y evaluando sobre la marcha los tipos y

efectos de cada actividad para asegurar el avance en la construcción de la competencia comunicativa, en vez de realizar ejercicios de simulación del funcionamiento de estructuras. Este punto de vista es aceptado por Stevick (1980: 4) quien sostiene que, el éxito en el aprendizaje de una LE depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula. Esta perspectiva del lenguaje como un sistema complejo, abierto y adaptativo da relieve al hecho de que la lengua no emerge de un conjunto definido de reglas y principios gramaticales, sino de la interacción entre los múltiples agentes que forman parte de una comunidad de habla establecida. Desde una perspectiva similar, Ribé y Vidal (1995:8) sostienen que:

El centro de atención se fija cada vez más en: a) el individuo, sus características personales y sus procesos de aprendizaje, b) la “tarea” a realizar, c) las dinámicas de la clase, d) las estrategias (de aprendizaje y de comunicación) necesarias para llevarla a cabo, y e) las actitudes personales que faciliten el aprendizaje.

#### 4.2.7. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

Esta propuesta se ampara en una visión constructivista del aprendizaje (Coll, 1993) y entiende la evaluación como la búsqueda de la información para reformular continuamente la acción didáctica, esto es, reajustar sus objetivos y revisar críticamente los procedimientos. En este sentido, difiere del examen externo que se sitúa al final del proceso para certificar. Desde esta óptica, Giné y Parcerisa (2000) creen que la evaluación establece una comunicación entre profesor y alumnos para facilitar un proceso de autorregulación del alumno con respecto a su propio aprendizaje. En este caso, se le permitirá ser más consciente de aquello que necesita mejorar. Los aciertos y los errores relativos tanto del aprendiente como del currículo señalan orientaciones nuevas. Es lo que Black y Wiliam (1998)<sup>54</sup> llaman evaluación formativa y que consistiría en:

---

<sup>54</sup> Citado por Juan María Ruiz Herrero y Óscar Soler Canela en:  
[http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/junio\\_12/18062012.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/junio_12/18062012.htm) [Consultado el 10 de enero de 2015]



El uso que profesores y estudiantes hacen, durante el proceso de aprendizaje, de procedimientos de evaluación, formales e informales, para acumular información sobre dicho proceso con el objetivo de mejorar directamente ese aprendizaje.

El siguiente esquema quiere resumir la idea que Mateo (2000) tiene de la evaluación y demuestra que no se educa para dar relieve a pruebas de dudosa validez, que entrañan graves niveles de estrés, desconfianza y ansiedad, sino para otorgar especial importancia a la imaginación, la creatividad, la diversidad, el error como base para el crecimiento, y sobre todo el amor por lo que uno tiene previsto hacer. Así que, la voluntad, la pasión, el esfuerzo, la entrega, el trabajo en equipo y sobre todo la confianza en uno mismo deben prevalecer sobre los conceptos de medida en la evaluación.

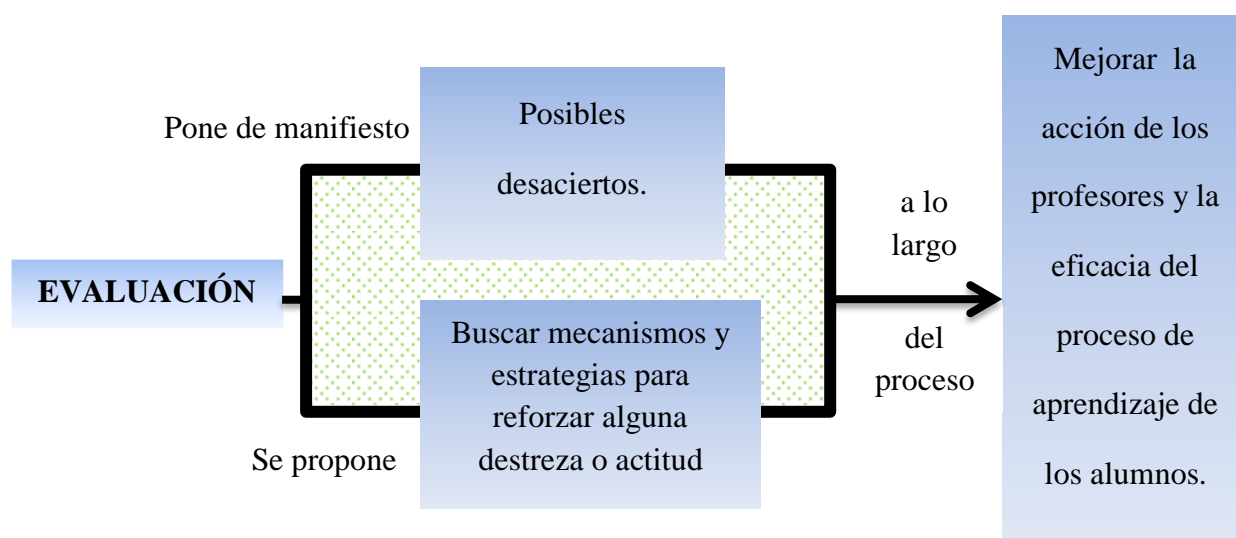


Figura 31: La función de la evaluación según describe Mateo (2000).

La evaluación es un factor determinante y parte fundamental de la metodología para mejorar la manera como el alumno estudia. Suele ser lo primero en lo que piensa el alumno. En su ansia de aprobar, los consejos u orientaciones del profesor no importan mucho al alumno sino su modo de evaluar, ya que la evaluación se asocia siempre al examen, controles o actividades para ir acumulando calificaciones que, agregadas al final del periodo, determinen la nota final. Esta manera de evaluar, orientada al pasado, no puede informar hacia dónde se dirige la persona evaluada ni qué ayuda se le puede prestar para satisfacer y mejorar sus necesidades. En cualquier caso, la manera de evaluar es la que va a condicionar la forma de estudiar. Por tanto, el sistema de evaluación es lo que produce

efectos sobre el estilo de estudio de los alumnos. En el presente caso, la evaluación no es la que mide la capacidad de memorización del alumno donde prevalecen los aprendizajes que pueda externar a través de un producto, lo cual no implica la comprensión del mismo. La evaluación sirve de ayuda al aprendizaje, para evitar el fracaso, esto es, el conocimiento de los resultados para corregir los propios errores a lo largo del proceso por medio del cual se obtiene el producto, y no simplemente para calificar al final. Debe ser capaz de decir hacia dónde se dirige el alumno evaluado y qué ayuda necesita para llegar a su nueva meta pronto y bien. En este sentido, García Santa-Cecilia (2000: 43) sugiere

relacionar las diversas fuentes de información para examinar aspectos concretos desde distintos puntos de vista, con el fin de poder disponer de una visión clara y útil del grado en que el curso está respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

A fin de cuentas, es la fase crucial del procedimiento didáctico en la que el profesor y los alumnos, dos agentes fundamentales implicados en el aprendizaje durante el desarrollo del curso, comparten conjuntamente los resultados de la realización de una tarea. De este modo, identifican con cuidado los logros y las dificultades manifestados relacionándolos no solo con las técnicas concretas y las prácticas previamente escogidas para desarrollar los contenidos, sino también con esos contenidos y con las actividades seleccionadas. A partir de ahí, las partes implicadas pueden planear ajustes o alternativas en cada uno de estos puntos de las prácticas pedagógicas. Por esa razón, el MCER (2002: 186) habla de «un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje», que «pretende mejorar el aprendizaje» con un importante nivel de retroalimentación y la evaluación por el alumno de su propio progreso. A pesar de exponer todas estas razones e intenciones, la programación presentada en esta tesis no se sustrae al análisis crítico y a la implicación de profesores y alumnos en el marco de la implementación en el aula de sus modos preferidos de trabajo.

#### ***4.3. ORIENTACIONES PARA EL TRABAJO DE PROFESORES Y ALUMNOS.***

Los procedimientos metodológicos de enseñanza y los de evaluación que propone esta tesis tienen un aspecto integrador para lograr un desempeño real en una nueva lengua. No

se ajustan al concepto de método en el que el desarrollo de los contenidos y la consecución de los objetivos se condicionan a unas técnicas fijas e impiden sobrepasar algunos límites. Adoptan elementos del Enfoque natural<sup>55</sup> de aprendizaje mediante el uso de la LM en situaciones de interacción con los demás compañeros y de la creación de un ambiente de aprendizaje en el aula que debilita el miedo, el nerviosismo y la crítica externa para que se produzca de manera satisfactoria la adquisición de la LE. Bajo esta premisa, una tarea significativa para el alumno que implica la comunicación real promueve el aprendizaje. Las técnicas toman prestadas de otros métodos y se adaptan a los principios de la teoría interactiva; por ejemplo: actividades basadas en la combinación del habla con la acción, del método de respuesta física total; el uso de signos no lingüísticos, la inducción y comprobación de hipótesis del método directo; actividades con vacío de información, libertad de expresión, negociación de significado y retroalimentación del enfoque comunicativo. El valor añadido a estas técnicas conocidas es su utilización en un esquema teórico centrado en la consideración de la lengua como vehículo e instrumento para crear, desarrollar y mantener relaciones sociales con sus semejantes. Al mismo tiempo, crear un ambiente de clase motivador que potencie la confianza en sí mismo, la competencia en la acción y el estímulo de la autoevaluación en las prácticas didácticas.

Los diferentes procedimientos didácticos de que dispone el profesor deben arrimarse a los principios de *particularidad*, *practicabilidad* y *posibilidad* preconizados por Kumaravadivelu (2003). La particularidad se refiere a que, a nivel de los procedimientos, las técnicas y prácticas que se incluyen deben tener en cuenta el lugar en el que se lleva a cabo una acción didáctica, el momento en el que ocurre y las personas que se encuentran en proceso de aprendizaje. Impone una elección acertada y plenamente justificada de estrategias de enseñanza que se ajusten a las necesidades e intereses de las diferentes individualidades presentes en el grupo meta o a las situaciones particulares detectadas. La practicabilidad quiere decir que una técnica debe ser aplicable a una situación real. No se trata de una aplicación sumisa de ciertos elementos constitutivos de enfoques y métodos, ya que tal actitud restringe la capacidad del docente para analizar de forma crítica la

---

<sup>55</sup> Esta propuesta está presente en T. Terrell y S. Krashen (1983) para promover la adquisición del lenguaje naturalista en el aula y el desarrollo de habilidades comunicativas en situaciones de poca ansiedad. La hipótesis del filtro afectivo indica que los alumnos deben estar relajados y abiertos al aprendizaje.

conveniencia y pertinencia que pueda tener una estrategia de enseñanza o un material en relación con su grupo de alumnos en particular. De lo contrario, no se podrá hacer la conexión entre la teoría y la práctica. Por lo que se refiere a la posibilidad, revela que una técnica debe ser apropiada social y culturalmente. Para ello, es indicado partir de estrategias con las cuales los alumnos estén familiarizados e ir incorporando progresivamente otras nuevas. Con este pleno conocimiento del contexto, se haría evidente una articulación armoniosa entre los contenidos asimilados y su posibilidad de aplicación real.

Sin lugar a dudas, todos somos capaces de todo, la única razón por la que a veces nos sentimos incapaces es porque no lo reconocemos o tenemos miedo de intentarlo. La vida nos brinda muchas potencialidades que deben inspirarnos a seguir sin perder el ánimo. Pero, por el mismo hecho de ser reluctantes y cambiantes, resulta difícil que nos sostengamos. En la docencia pasa lo mismo. Somos capaces de aprender la mayor parte de las cosas que necesitamos aprender, sin embargo nuestras propias ideas nos ponen límites, optando por el “no puedo” o “es muy difícil” en vez de iniciar la ejecución de algo. Lo único que suele faltar es la motivación y ser sabedores de que dominamos la situación. Teniendo en cuenta estos parámetros, el plan de trabajo para el curso concreto que propone la presente investigación gira alrededor de los siguientes pilares:

#### 4.3.1. LAS VIVENCIAS Y LAS ACTITUDES DEL ALUMNO.

Las actividades propuestas reconocen las diferencias individuales, por lo que varían en función de las características del grupo de aprendientes, sus necesidades y el tipo de inteligencia de cada uno como modo particular de llevar a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje. Los resultados del análisis de sus necesidades, entre otros aspectos, en el tipo de actividad y de agrupación que los alumnos prefieren, en las estrategias de aprendizaje que emplean, en los aspectos de la lengua que desean perfeccionar, demuestran que predomina el estilo de aprendizaje comunicativo pero esto no anula el hecho de que unos son visuales, otros son auditivos, táctiles, cinésicos, extrovertidos, introvertidos,

analíticos o con estilo *Gestalt* (Reid, 1995). La promoción de aprendizajes más exitosos dependerá del reconocimiento y la comprensión de estas diferencias que caracterizan y definen la unicidad de cada alumno. Quiere esto decir que la programación esquivada la validez de prácticas didácticas prescriptivas y generalizadoras para abrazar los factores individuales y personales del alumno, tales como los estilos cognitivos, los factores afectivos y los rasgos de la personalidad plasmados en las estrategias del alumno. Estas estrategias son susceptibles de ser incorporadas al programa y ser objeto de enseñanza. El hecho de centrar el aprendizaje en la persona quiere fortalecer a la joven generación y facilitarles un aprendizaje que les haga saber que son capaces de aprender lo que quieran y de ser quienes se propongan ser a través de sus ideales, aunque son invadidos por la idea de que el único que lo maneja y lo sabe todo es el profesor, y que no existe a nadie fuera de él que tenga el conocimiento, hecho que ha ido creando en el alumno cierto temor a fortalecerse académicamente y a darse cuenta de sus potencialidades. En este sentido, Gardner (1998) subraya la importancia de que todas las inteligencias existen de forma potencial en todas las personas y en todas las culturas, y que todas se interrelacionan para que cada uno resuelva los problemas de todos los días.

#### 4.3.2. LA ACCESIBILIDAD DE LA PROGRAMACIÓN A CADA UNO DE SUS MIEMBROS.

En el contexto concreto de Camerún, muchos alumnos de LE, pese a que son comunicadores en su L1, encuentran el uso interaccional de la LM, orientado a las relaciones sociales, una tarea difícil de conseguir. El enfoque de enseñanza está determinado por la autoridad, la cual aporta una programación pre-planificada y un plan de conocimientos de lengua en tanto que asignatura o materia sobre la que trabajar. En los manuales, los programadores ya habían seleccionado, subdividido y secuenciado la materia lingüística en nombre de profesores y alumnos. En muchos casos, proponen un diseño de programa con dificultades o complejidades lingüísticas muy por encima de las capacidades del alumno. La prioridad fundamental de esta tesis es proporcionar un banco de actividades o tareas susceptible de que profesor y alumnos ordenen las acciones didácticas por sí mismos y, por tanto, están permanentemente abiertas a la intervención de profesores y alumnos para ser completados. Así, les servirá de trampolín hacia la creación de su propio

programa en el aula en un modo progresivo y adaptativo. Todo está en el interior del aula y todo es empezar. Lo que importa es una oportunidad para intentarlo. El sondeo de las necesidades demostró que la motivación de los alumnos para aprender la LE proviene del interés de la tarea y no de la utilidad futura de estas enseñanzas. Solo una búsqueda sistemática de posibles soluciones a problemas tales como el aburrimiento y desmotivación puede lograr un pleno aprendizaje, valorando el esfuerzo que se hizo por lograrlo. El alumno necesita sentirse incluido en el proceso. Eso reforzará su autoestima y su intención de participar en su formación. Así, el material quiere centrarse en lo que se hace en el aula y no en un caudal lingüístico preseleccionado para el aprendizaje. Esto permite tratar con las dificultades de los alumnos a medida que van apareciendo y sirve como camino paralelo al que siguen los contenidos que algunos programadores han considerado apropiados para el curso.

#### 4.3.3. UNA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNO.

La programación parte del supuesto de que tenemos a un grupo de personas con una implicación global – no solo cognitiva – en el aprendizaje y con unas necesidades, y que les vamos a facilitar los instrumentos necesarios para que establezcan comunicaciones espontáneas en el aula organizada en un taller en el que los aprendientes y el profesor entran en relaciones sociales. Las actividades que llevan a la interacción real y generan el aprendizaje se propician como realidades sociales en cuya realización e interpretación interviene una dimensión interpersonal y comunitaria. En el principio debe ser la acción, no las reglas. Cada niño comienza realizando actos a través de procesos vocales y gestuales (gritos, lloriqueos, etc.). Con el tiempo, va incorporando fórmulas lingüísticas, de menor a mayor complejidad, que le permitan realizar esos mismos actos y otros adecuados a su desarrollo. Los alumnos deben también aproximarse a la LE del mismo modo, es decir, generando y verificando hipótesis sobre cómo funciona lengua que constituye el objeto de aprendizaje al empleo de esta en tanto que práctica social. Por esta razón, esta investigación quiere proponer a los alumnos ejercicios que potencien los procesos inductivos.

Las ciencias del aprendizaje, como puede ser la teoría constructivista presentada por Piaget (1969), vienen afirmando que el aprendizaje resulta de la implicación activa del sujeto en la construcción del sentido y que esa construcción se produce cuando la materia que se enseña tiene relevancia personal por el aprendiente y se apoya en los conocimientos y experiencias previos. Despertar, pues, la motivación del alumno y activar todo el repertorio lingüístico que se posee es un gran paso para promover la interacción en el aula. La concepción del alumno, en consecuencia, también se ve modificada, pasando de la idea de persona que se encuentra en proceso de interiorizar competencias lingüísticas específicas a la de un hablante que interactúa con otros, construyendo mensajes a partir de su intención y de las relaciones que ha establecido con su entorno. De este modo, se apropia progresivamente de recursos comunicativos variables y modos de organizar el discurso y de captar implicaturas conversacionales en la comunidad lingüística. Esa redefinición del alumno como sujeto que establece relaciones mentales con el contexto compartido afecta de manera radical la de las competencias y los aprendizajes, que ahora se establecen en términos de participación en una comunidad de prácticas y de desarrollo de planteamientos interaccionistas.

En definitiva, la propuesta tiene relación con una metodología que pretende capacitar a los alumnos para una comunicación real en la LE y que se concreta en actividades orientadas en la atención a la forma y a los procesos de aprendizaje a partir del bagaje de experiencias que el alumno trae en el aula. La actividad afronta el reto de ser un medio a través del cual la intervención de profesores y alumnos permite la reflexión sobre la lengua, su uso y su aprendizaje de forma interdependiente. Tiene una gran influencia en esta propuesta el reconocimiento de que el aprendizaje de la lengua es una acción conjunta (Sharan ,1990) y que se usa primordialmente con fines sociales. Teniendo en cuenta que el entorno educativo al cual van destinadas las actividades reside en la enseñanza reglada del secundario, necesaria para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores, las unidades didácticas que presentamos ofrecen temas de actuación cercanos a los ámbitos del alumnado al que van destinadas, en conformidad con las actividades de comprensión y producción. Integran al mismo tiempo una educación en valores, la cual se desarrolla en temas transversales para el desarrollo social y humano del alumno. El cuadro siguiente resume todo el proceso:

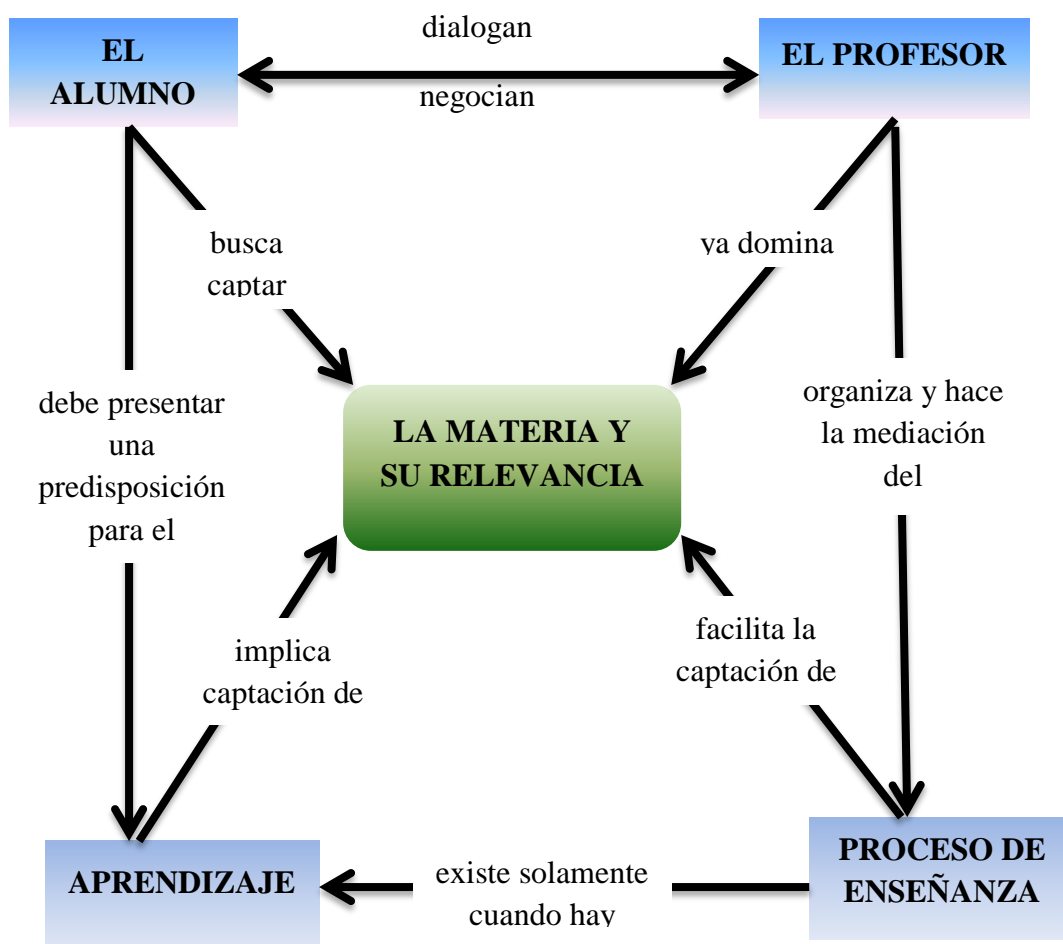


Figura 32: Esquema de un evento de enseñanza-aprendizaje (adaptado de Gowin, 1981).

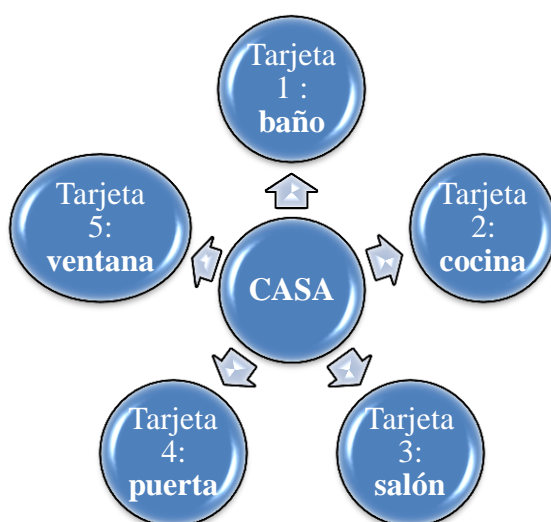


#### 4.4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

##### 4.4.1. UNIDAD I: INFORMACIÓN PERSONAL

###### Actividad 1

1. En la pizarra tenéis una lista de palabras: CASA, CLASE, FRUTAS, ROPA, COMIDA, COLOR, FAMILIA... Cada alumno recibe una tarjeta. En ella está escrita una palabra relacionada con una de la pizarra. Ejemplo: dormitorio, ventana, puerta, salón y cocina, se relacionan con CASA.



¿Qué palabra tiene tu tarjeta? ¿Con qué palabra escrita en la pizarra se relaciona? Podéis discutir en parejas para encontrar las relaciones.

Ahora, muévete por la clase y busca a los compañeros que tienen las palabras de la misma familia y formad un grupo.

- ¿Qué palabra tienes?
- Puerta.
- ¿Crees que “puerta” es de la familia CASA?
- Sí.
- Vamos juntos a buscar a los compañeros que son de nuestro grupo.

Poneos de acuerdo para dar un nombre a vuestro grupo.

- *¿Qué nombre prefieres / te gusta más?*
- *Y tu ¿Qué prefieres: ... o ...?*

2. Ahora vamos a hacer un juego de prendas para memorizar el nombre de los demás compañeros.

- *¿Andrea? / Oye. Eres Andrea, ¿no?*
- *Sí, soy yo.*

## Actividad 2

Vais a lanzaros la pelota para dar a conocer la información personal de los demás compañeros.



<http://www.canstockphoto.es/ni%C3%B1os-juego-pelota-5986408.html>

## Actividad 3

En grupos, reconstituid las frases siguientes poniendo delante de cada frase el signo [↓] o [↑] según la entonación que conlleva, luego, vamos a reconocer los patrones fónicos del español.

1. Yo usted? Amel, llamo me ¿y
2. de señor. Estoy encantado conocerle
3. años tienes? ¿Cuántos
4. treinta Tengo años.
5. dónde eres? ¿De
6. de Argelia, Argel. vivo Soy la en capital
7. tu es teléfono? número ¿Cuál de
8. Lo tengo teléfono. no siento,
9. ¿correo Tienes electrónico?
10. yahoo.es @ amel13
11. lugar? este ¿Podemos mañana volver nos ver en a

## Actividad 4

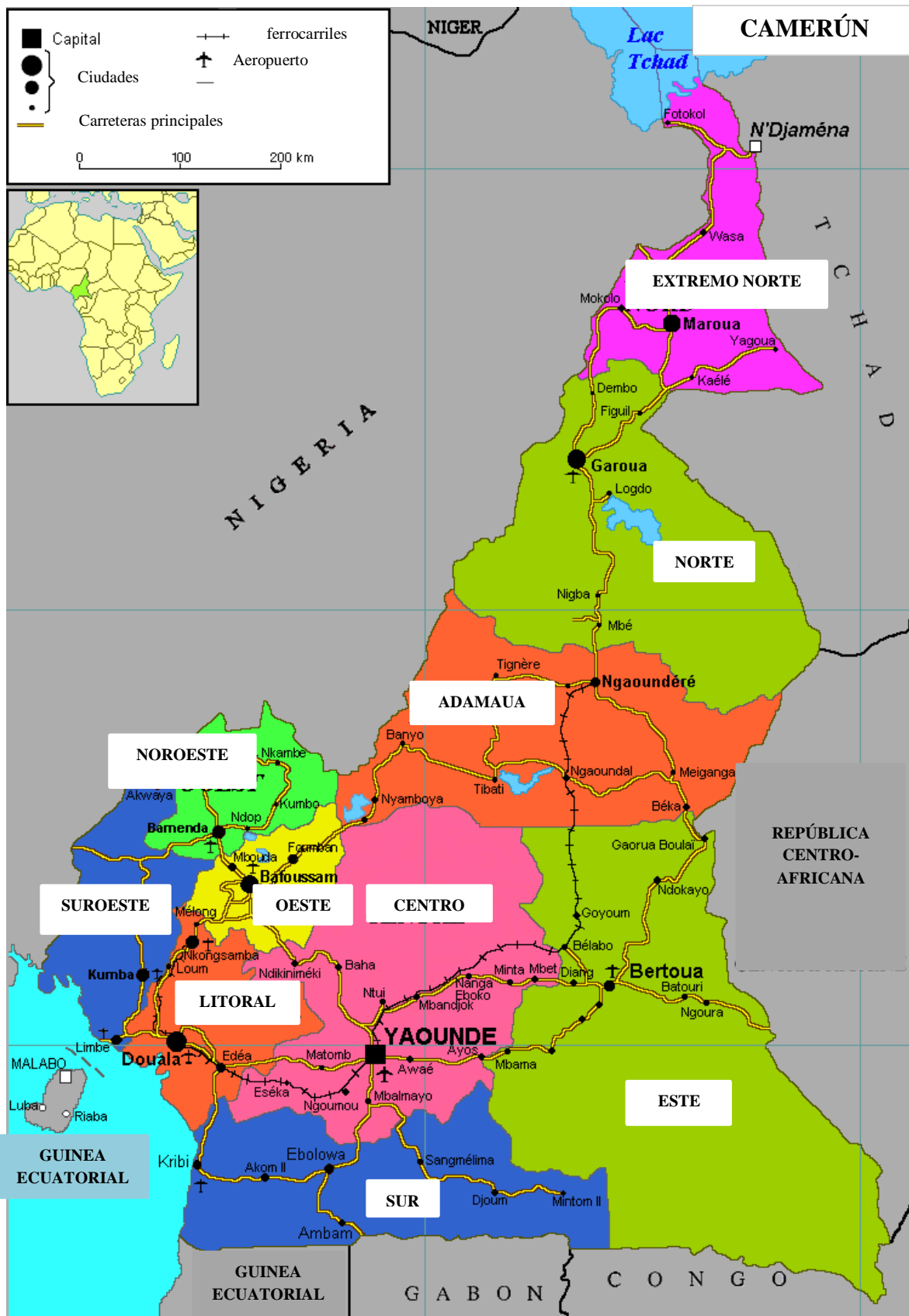
¿Qué es esto? ¿Qué datos recoge el documento?



[http://www.redescena.net/compania/33491/algo-diferente-gestion-cultural/#!prettyphoto\[galeria\]/0/](http://www.redescena.net/compania/33491/algo-diferente-gestion-cultural/#!prettyphoto[galeria]/0/)

Pasea por la clase y recoge los datos personales de dos o tres compañeros. Luego, diseña sus tarjetas de visita. Seleccionaremos juntos las mejores tarjetas y las pegaremos en el mapa grande de Camerún. Así tendremos una clase intercultural.

- *Hola. Mi nombre es Ana ¿Y tú?*
- *¿Y tu apellido?, ¿cómo se escribe?*
- *¿Dónde vives?*
- *Cerca de la comisaría / Al lado del ayuntamiento*
- *¿Un teléfono de contacto? / ¿Tienes móvil?*
- *Mi teléfono es el 756098.*
- *¿Correo electrónico? / ¿Tienes e-mail?*
- Sí: arbara15@hotmail.com*
- *Muchas gracias.*
- *De nada.*



<http://www.e-evasion.com/carte-cameroun-images/>

## Actividad 5

El DNI de Alba tiene información insólita. Reflexionad en grupos y ayudadnos a rellenar los siguientes datos:

- |                        |                      |                    |                      |
|------------------------|----------------------|--------------------|----------------------|
| 1. Nacionalidad        | <input type="text"/> | 2. Primer apellido | <input type="text"/> |
| 3. Segundo apellido    | <input type="text"/> | 4. Nombre          | <input type="text"/> |
| 5. Fecha de nacimiento | <input type="text"/> | 6. Sexo            | <input type="text"/> |
| 7. Lugar de nacimiento | <input type="text"/> | 8. Hija de         | <input type="text"/> |
| 9. Dirección           | <input type="text"/> | 10. Ciudad         |                      |

Te presentamos sus datos personales:

Española    Medina    Blázquez

Tarragona    M    Alba

Barcelona    17. 04. 1980



- “Española” es la nacionalidad, ¿no?
- Sí, es la nacionalidad.
- ¿Carmen es el apellido? / Carmen no es el apellido.
- No, no es el apellido/ Sí, es el apellido.

## Actividad 6

**Tu nueva tarjeta de estudiante internacional.** Vais a elaborar las tarjetas de estudiante internacional de los compañeros. Asumiréis los papeles de funcionarios del registro civil y de retratistas. Elaborad un cuestionario para completar la ficha personal de cada solicitante y preparaos a dibujar sus rostros.

- *¿Cómo eres: guapo o feo?*
- *¿De qué color son tus ojos?*
- *Tienes el pelo rubio o el pelo blanco*
- *Tienes los ojos muy grandes*
- *No llevas barba, ¿no?*
- *No, no llevo barba.*

## Actividad 7

**Juego1: ¿De quién hablo?** Fíjate en otro compañero de la clase. Sin decir su nombre, descríbele: es alto, tiene buena letra, es alegre, etc. El alumno que lo adivina sigue el juego describiendo a otro compañero.

- *Tiene el pelo rubio/moreno/blanco liso/rizado/ largo/corto*
- *Lleva/tiene barba/bigote/gafas*
- *Tiene los ojos claros/ negros/marrones*

- *Es alto/bajo/gordo/ delgado*
- *Es rubio/moreno*
- *Hoy lleva unos pantalones blancos y una camiseta negra*

**Juego2: La pelota figona:** Sentaos en círculo y os vais pasando la pelota hasta que el profesor haga una señal para detener el ejercicio. La persona que se queda con la pelota en la mano se presenta al grupo y dice su nombre, edad y aficiones (¿Qué te gusta o no te gustan? Precisa cuánto te gustan: **poco, bastante, mucho** o **no me gusta nada...**). El juego continúa hasta que todos los alumnos hayan tenido la pelota en la mano

*Me llamo Elena. Tengo doce años. Me gusta mucho bailar/el cine.*

*Teresa. Once años. No me gustan las discotecas.*

En caso de que la pelota caiga en manos de un alumno que ya se ha presentado, el resto del grupo tendrá derecho a hacerle algunas preguntas sobre otros aspectos que le afectan.

● *¿Por qué estudias español?*

○ *Porque quiero trabajar en Cuba*

● *¿A qué hora te levantas?*

○ *Temprano.*

● *¿Con quién vives?*

○ *Con mi hermano*

● *¿Cuándo es tu cumpleaños?*

○ *El 20 de mayo*

● *¿Sabes tocar la guitarra?/ nadar*

○ *Sí*

● *¿Quieres un rotulador?*

○ *No*

Apuntad los gustos de vuestros compañeros para luego expresar vuestra coincidencia o no en la opinión.

**Ejemplo:** *A Francisco le encantan las películas de oeste. A mí también/Pues a mí no, prefiero...*

*A Elena no le gusta nada llegar tarde a clase. A mí tampoco, porque...*

## Actividad 8

1. En este momento, Shakira está en Camerún para hacer una gira por todo el país. Os vais a convertir en periodistas por un día. Necesitamos la información de Shakira para un artículo y vais a entrevistarla. Esta es la información esencial para el artículo. Podéis pensar en otras preguntas.



### *Información básica para el artículo:*

#### *Identificación:*

Messi es un futbolista argentino del F.C

Barcelona.

*Estado civil:* Está casado y tiene un hijo

*Edad:* tiene treinta y dos años

*Carácter y personalidad* es un chico simpático, inteligente y alegre.

*Evaluación general:* Es buena persona

#### *Descripción física*

Es moreno, alto y tiene ojos marrones.

#### *La ropa*

Hoy lleva unos pantalones negros y una camiseta blanca.

Preparad las preguntas a estas respuestas.

*¿Cuánto mide ...? - ¿Qué edad...? - ¿En qué año/mes/ ciudad nace ...? - ¿De qué nacionalidad es...? - ¿Qué idea tiene de...? - ¿Cuánto pesa ...? - ¿A qué se dedica ...?*



<https://www.youtube.com/user/shakira>

- 1) Shakira Isabel Mebarak Ripoll
- 2) 36
- 3) Colombiana de Barranquilla
- 4) 1,66m, rubia, pelo largo, 62 kg.
- 5) Español e Inglés
- 6) Desde 2011 estoy unida sentimentalmente al futbolista del FC Barcelona Gerard Piqué.
- 7) Un niño: Milan Pique Mebarak nacido en Barcelona el 22 de Enero.
- 8) Abierta, divertida, trabajadora, amable... ¡pero un poco celosa!

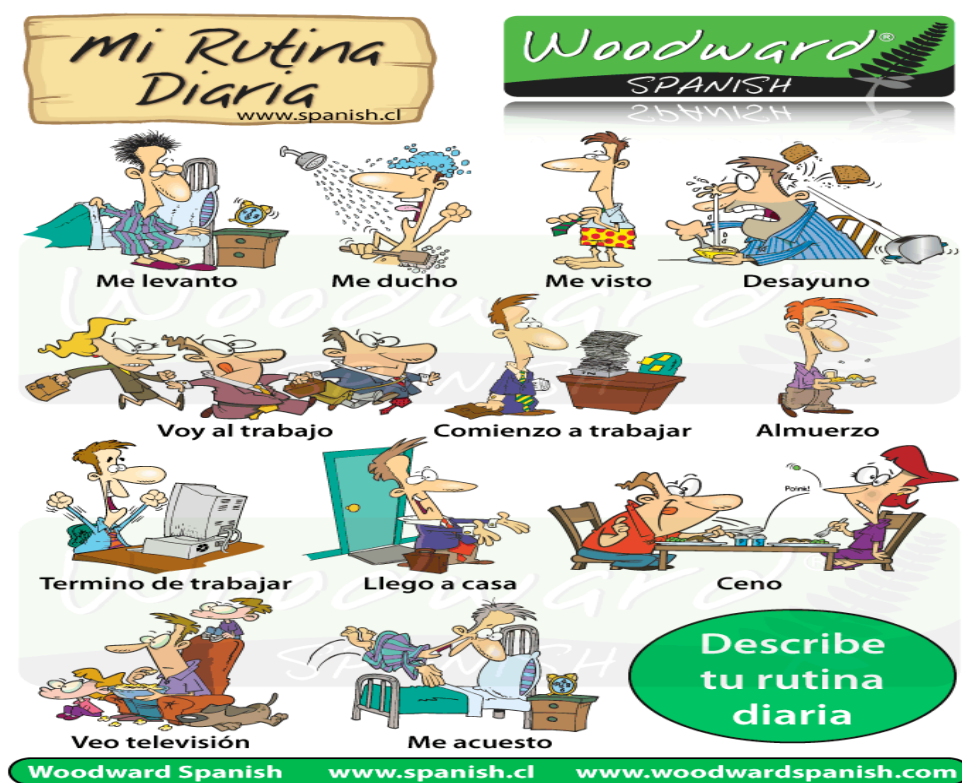


2. Ahora, explotad la información que facilita Shakira para escribir un artículo sobre ella.  
Pensad en información básica que hace falta y... ¡Suerte!

#### 4.4.2. UNIDAD 2: ¿QUÉ HAGO CADA DÍA?

##### Actividad 1

1. La siguiente imagen presenta cómo es un día normal en la vida de una persona. En grupos, contad qué hace cada día esta persona. Ordenad vuestra narración con expresiones como: **primero, luego, después, más tarde...y, finalmente...**



<http://www.spanish.cl/Vocabulary/Notes/Rutinas.htm>

2. En cada grupo, vais a explicar por turnos al resto de la clase qué hace cada día el personaje de la imagen.

## Actividad 2

1. En el texto que acabáis de producir, subrayad todas las formas verbales y emparejadlos con su correspondiente infinitivo. **Ejemplo: desayuno** → desayunar.

Comparad las formas conjugadas de “desayunar”, “almorzar” y “comenzar” ¿Qué cambios observáis? ¿Cuál creéis que es la regla para los verbos irregulares? Agrupad ahora todos los infinitivos en dos columnas: los **regulares** y los **irregulares**.

● *¿Sabes los verbos irregulares en español?*

○ *Sí, claro/ No sé los verbos irregulares.*

2. Haced unas fichas con los horarios de los compañeros. Para ello, intentad emplear todos los pronombres personales para saber si los compañeros realizan las actividades de la imagen y a qué hora.

● *¿A qué hora almuerzas? / ¿A qué hora almorzáis en casa?*

○ *(Almuerzo) A las dos. ¿Y tú?*

○ *En mi casa almorzamos a la una. / En mi casa también.*

¿Qué observáis? ¿Cambian todas las personas verbales? Daos explicaciones y poneos de acuerdo para añadir la regla para los cambios de la raíz verbal en todas las formas.

*Para las raíces con “O”, la-----persona del singular y la -----  
----- del plural cambian la O en *

3. Escribe un resumen en el que compares las actividades diarias que te ha explicado tu compañero con las que se hacen en tu casa. Con tres verbos irregulares es suficiente.

*Ana almuerza al mediodía mientras que, en mi casa, almorzamos a las dos.*

### Actividad 3

Un miembro de vuestro grupo quiere presentar su candidatura a uno de los empleos a tiempo parcial disponibles estas vacaciones para alumnos. Ayudadle a escribir una carta de presentación. En ella deberá:

- saludar y presentarse
- hablar de sus hábitos cotidianos, gustos y preferencias en el tiempo libre
- despedirse

#### 4.4.3. UNIDAD III: VAMOS A CREAR UN FOLLETO PARA DAR A CONOCER ESPAÑA

### Actividad 1

1. ¿Qué sabes de España y de los españoles? ¿Cómo los define la gente? En grupos vais a expresar vuestro acuerdo o desacuerdo sobre las siguientes afirmaciones.

	Sí, es verdad	No es verdad
A todos los españoles les gustan los toros		
Cualquier español sabe bailar flamenco		
Todos los españoles son unos vagos y duermen la siesta cada día		
Madrid y Tarragona son las ciudades más importantes de España		
Los españoles son muy religiosos y todos van a misa		
La paella es la comida típica de los españoles		
España es famosa por sus fiestas		
España es un país del sol		

● *¿Creéis que todos los españoles son unos vagos?*

○ *Sí, yo estoy de acuerdo/No estoy de acuerdo.*

● *Son muy religiosos, ¿verdad?*

○ *Sí, es verdad/No, no es verdad/ No sé.*

2. Leed el siguiente informe sobre los españoles y comprobad si vuestras opiniones coinciden con las del informe. Si surge un problema con el vocabulario, consultad el diccionario o preguntad al profesor.

**Sobre los bailes españoles.** El flamenco y las sevillanas son bailes típicos del sur de España y ni siquiera en esta zona sabe bailarlos todo el mundo. En otras áreas del país hay otros bailes regionales. En Madrid, la capital de España, es el **chotis**; en Galicia, situada en el noroeste, es **la muñeira**; **la jota** en Aragón, comunidad que está situada en el norte de España y que limita por el norte con Francia; y **la sardana** en Cataluña, situada al noreste, por citar algunos ejemplos.

**Sobre los toros.** A algunos les gustan y a otros no. De hecho hay asociaciones “antitaurinas” a lo largo y ancho del país; y en regiones como **Cataluña** y las **Islas Canarias**, comunidad situada en el océano Atlántico, están prohibidas las corridas de toros.

**Sobre la siesta.** Nos gusta atribuirnos la siesta como uno de los grandes inventos nacionales, pero eso no significa que la durmamos a diario; ¡ojalá! A la hora que deberíamos estar dedicados a ello, la mayoría estamos en el trabajo. Nuestro horario laboral suele ser de mañana y tarde. Los más afortunados, que sí pueden dormirla, son las personas jubiladas y los niños pequeños, que aún no están en edad escolar.

**Sobre las ciudades importantes.** España tiene 47 millones de habitantes y de ellos 4,8 millones residen en Madrid y Barcelona. Esto supone un 10% de la población. El resto se reparten por otras ciudades del país y son **Valencia**, **Zaragoza** (capital de Aragón), **Sevilla** (capital de Andalucía) y **Málaga** (en la costa mediterránea).

**Sobre la religión.** La devoción de **Antonio Banderas** por la **Semana Santa** malagueña ha transmitido al mundo una imagen de España como país muy religioso. Y sí, el país está lleno de iglesias de norte a sur, pero eso no es exactamente así. España es un país aconfesional con libertad religiosa en el que solo un 13,2% de la población acude regularmente a misa.

**Sobre la Paella.** Es la comida típica en la **Comunidad Valenciana**, la cual está situada en el este de España. Cada zona tiene su gastronomía y sus propios platos. Si tuviésemos que elegir un plato nacional, este sería sin duda la tortilla de patatas.

**Sobre las fiestas.** En España, todo es motivo de celebración. Nuestro calendario está lleno de fiestas, algunas tan famosas como los **Sanfermines** o la **Tomatina** y otras

menos internacionales como las **fiestas patronales** de los pueblos. Por poner un ejemplo: **la Virgen del Carmen** (16 de julio) es patrona de los marineros y la festividad se celebra en casi todos los pueblos costeros del país.

**Sobre el sol.** Sí, tenemos buen tiempo pero no todo el año ni tampoco en todas las regiones. Mientras en el sur de España el calor está prácticamente garantizado desde que empieza la primavera y hasta que nos adentramos en el otoño, en el norte la cosa cambia. En **Galicia, Asturias** (fronteriza al oeste con Galicia) o **Cantabria** (en el norte de España), te puedes encontrar fácilmente con días de lluvia en verano. En **Madrid** o en **Castilla-León**, la comunidad más extensa de España, te puedes enfrentar a nieves y heladas en invierno.

Adaptado de : [http://www.huffingtonpost.es/2014/08/28/estereotipos-falsos-espanoles\\_n\\_5697915.html](http://www.huffingtonpost.es/2014/08/28/estereotipos-falsos-espanoles_n_5697915.html)

¿Qué tal las afirmaciones que acabas de leer? ¿Algo sorprendente? Presentad ahora contraargumentos o expresad certeza sobre las afirmaciones de la tabla anterior.

- *España es el país del sol.*
- *Sí, es verdad, pero en invierno la cosa cambia.*
- *Ahora sé que están prohibidas las corridas de toros en algunas regiones de España.*

3. Pensad cuál es el tópico de vuestro país o cultura y presentad un contraargumento. Habladlo en grupos y después comentadlo con el resto de la clase.

## Actividad 2

1. Entresacad del texto anterior todos los lugares de España que aparecen. Prestad atención a las negritas.

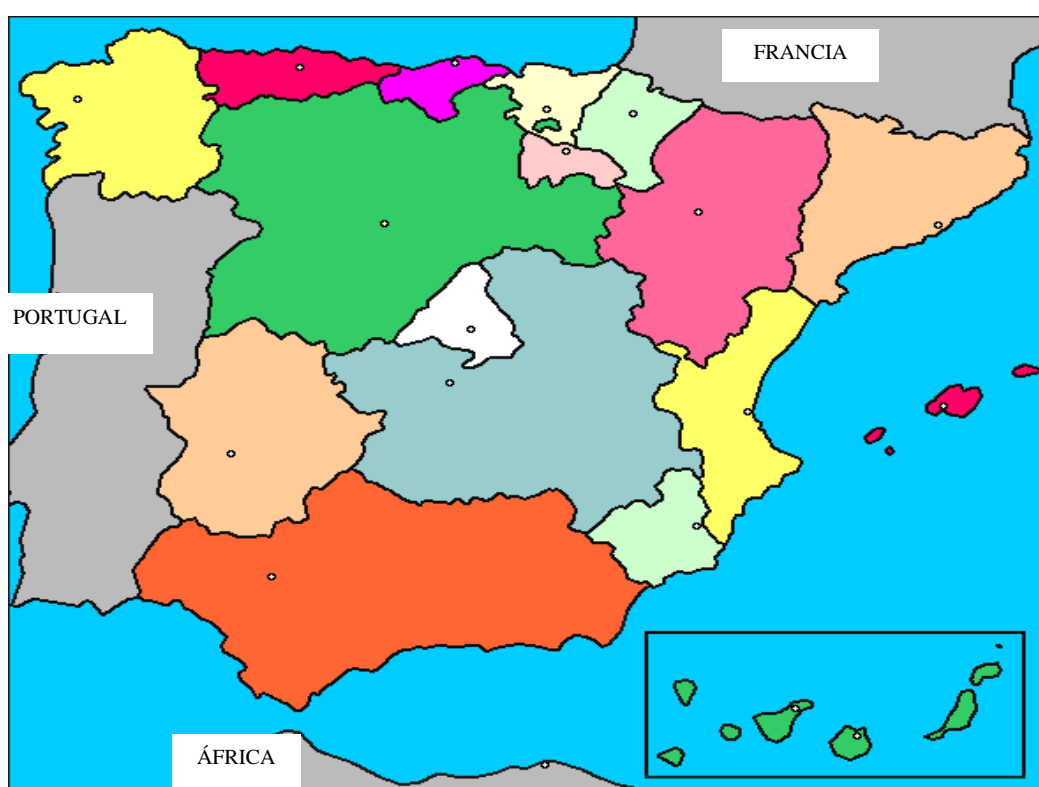
2. Decidid dónde se sitúan los lugares a que el informe alude. Escribid el lugar en el mapa con un lápiz. Para ello discutid entre vosotros.

*Esto es Castilla y León, porque es más grande*

*Me parece que es... / porque está cerca de Francia ¿Y para ti?*

*Para mí que... / porque está al norte de España.*

*Sí, yo también creo que es... / No estoy de acuerdo...*



<http://noticiasinteresantes2011.blogspot.com/2011/07/rys-emergen-las-escandalosas-cuentas-de.html>

### Actividad 3

1. En grupos, intentad identificar en el siguiente mapa los monumentos de España. Aquí tienes ayuda si la necesitas:

**El Acueducto de Segovia – La Iglesia de la Sagrada Familia de Barcelona - La Alhambra de Granada - La Catedral de Santiago de Compostela - El Monasterio de**



## El Escorial (Madrid) - La Giralda de Sevilla - La Muralla de Ávila - Mezquita de Córdoba - Plaza de España de Sevilla - La Catedral de León

● ¿Esto es la giralda de Sevilla?

○ Sí/No, esto es...



<https://aquihablamosespanol.wordpress.com/lugares-que-visitare/>

● ¿Dónde está Burgos?

○ Al norte, cerca de Logroño.

● ¿Qué hay allí?

○ Una bonita catedral.

Ahora, dividíos en 5 grupos. Tenemos 5 zonas geográficas de España: **zona central**, **zona cantábrica**, **zona del sur**, **zona del este** y **zonas insulares**. Cada grupo va a realizar un cuestionario a los compañeros sobre una zona geográfica. Pensad en las preguntas (completas) que vais a realizar y en el vocabulario que vais a necesitar.

*¿A quién le gusta la zona cantábrica?*

*¿Qué zona geográfica te atrae más?*

*¿Cuál prefieres: la zona del sur o la zona central?*

*¿Qué tipo de monumento te gusta?*

*¿Qué tipo de cine os interesa?*

*¿Y a ti? ¿Te interesa más la playa o el restaurante?*

PLANTILLA DE CUESTIONARIOS	
Temas	Preguntas
Edad	
Sexo	
Residencia	
Estudios	
Zona geográfica preferida	
Edificios más interesante	
Preferencias: bailes, restaurantes o playa (razón)	
Otras atracciones	

Haced primero el cuestionario dentro de vuestro grupo para practicar. A continuación, ¡A realizar el cuestionario a toda la clase!

2. Vamos a ver los resultados en grupos. Pensad en las conclusiones que explicaréis al resto de la clase. Aquí tenéis algunas frases para ayudaros:

La mayor parte de los compañeros prefiere...

A un pequeño número le gusta...

Las chicas prefieren...

Más del 50% de la clase...

Menos del 50% de la clase...

Nadie en la clase...

*La mayor parte de las chicas en la clase prefiere los bailes españoles mientras que más del 50% de los hombres prefiere ir al cine.*



#### Actividad 4

1. Empezad a preparar vuestros anuncios: Poneos de acuerdo para describir el lugar que os ha gustado más. ¿Cuál es? ¿Dónde está? ¿Qué tiene? ¿Qué impresión da?

*Tarragona es la capital de la provincia del mismo nombre. Está en la Comunidad Autónoma de Cataluña, en el noreste de España. Esta ciudad tiene varios monumentos del antiguo imperio romano y hay un aeropuerto cerca de la ciudad. Para mí, Tarragona es una ciudad muy bonita.*

En el fragmento que acabas de leer, subraya las frases que incluyen las formas verbales “**está**” y “**es**”. En grupos, fijaos en las palabras que van a continuación de estas formas verbales y decidid cuándo utilizamos **estar** y cuándo utilizamos **ser**.

2. Tu vecino está loco. Te dice que no encuentra nada. Por eso siempre llega tarde a todos los sitios. Hoy viaja a España. Contesta las preguntas con la forma correcta de SER o ESTAR para que pueda ir a España.

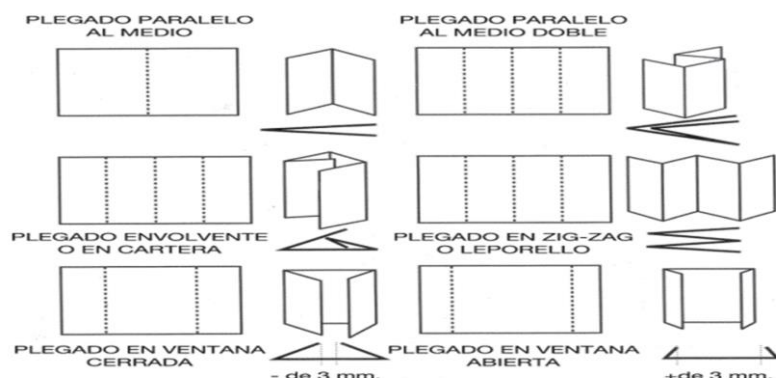
- ¿Dónde.....mi pasaporte y de qué color.....?
- Tu pasaporte.....en tu mesilla de noche y.....de color marrón.
- ¿Dónde.....el aeropuerto en esta ciudad?
- (El aeropuerto)..... en la Calle Real
- ¿A qué hora sale mi vuelo? ¿.....de primera clase o turista? ¿Dónde.....la estación de autobuses?
- Tu vuelo sale a las siete de la mañana y no..... de primera clase,.....de turista, porque (tú)..... profesor de español y no ganas lo suficiente para volar en primera clase.

#### Actividad 5

1. En el sorteo de la lotería el número de vuestra clase ha ganado un viaje para España. Para confirmarlo, cada grupo debe elegir su lugar de destino y expresar planes e intenciones.

- *¿Quieres ir a Granada?*
- *Sí. Vamos a visitar la Alhambra.*
- *¿Qué tal si vamos a Barcelona?*
- *Encantado. Quiero descubrir la Sagrada Familia*

2. Volvamos a formar grupos constituidos de compañeros con intereses turísticos comunes. Sois nuevos empleados en la oficina de información y turismo. En la feria de turismo de vuestra ciudad, tenéis que abrir un stand de la zona geográfica de España que os ha gustado más para promocionarla. Confeccionad folletos turísticos y escribid una breve descripción del destino que queréis publicitar. Hablad de su localización, sus características y amenidades que tiene. No olvidéis pegar imágenes.



<http://www.monografias.com/trabajos82/plegado-forma-efectuarlo/plegado-forma-efectuarlo2.shtml>

¡Preparaos para presentarlos y dar explicaciones orales a vuestros visitantes!

**¿Has estado en Tarragona alguna vez?**

-----

-----

**Tarragona es una ciudad genial. Te invito a visitarla.**

#### 4.4.4. UNIDAD IV: ¿QUÉ VAMOS A COCINAR HOY?

##### Actividad 1

1. Mira esta foto y responde las preguntas con un compañero/a:



- ¿Conoces la comida de la foto?  
¿Cómo se llama?
- ¿La has comido alguna vez?  
¿Dónde? ¿Con quién?
- ¿Cuál es tu comida favorita?
- ¿Sabes preparar alguna comida especial o tradicional? ¿Cuál es?

2. Lee la lista de ingredientes de este plato. Busca en los dibujos de la derecha y decide con tu compañero/a si hay todos los ingredientes necesarios. Si necesita comprar otro ingrediente ¿a qué tienda tienen que ir? ¿Hay un ingrediente de más?

##### *Ingredientes para Tortilla de patatas fácil*

- 6 Patatas medianas
- 8 Huevos
- Aceite



3. Leed los pasos para preparar una tortilla de patatas y relacionad los dibujos con las instrucciones correctas

1. Se pelan y se lavan las patatas y se cortan en láminas finas. Se pone a calentar una sartén con abundante aceite de oliva y se van añadiendo las patatas y un poco de sal. El fuego no debe estar demasiado fuerte, para que patatas queden bien en su punto.



2. Cuando empiezan a dorarse se apartan y se ponen en un colador grande para evitar el exceso de aceite. Mientras tanto se batan los huevos y se añaden las patatas, se mezclan todo bien y se rectifica de sal.



3. Se prepara de nuevo la sartén en el fuego con dos cucharadas de aceite que cubran bien el fondo de la sartén. Se echa la mezcla del huevo y las patatas y se baja el fuego.



4. Se mueve con movimientos circulares para que la tortilla no se pegue al fondo de la sartén. Cuando empieza a hacer burbujas es que está cuajada, y es el momento de dar la vuelta con un plato llano, pero se puede usar una tapadera de borde liso.



5. Sirve la tortilla con pan.

<http://www.recetasgratis.net/Receta-de-tortilla-de-patatas-recetapasoapaso-47784.html>



4. Pensando en las tradiciones gastronómicas de España y Camerún., ¿creéis que hay más diferencias o similitudes? Habladlo en grupos y después comentadlo con el resto de la clase.

## Actividad 2

Ya eres muy buen cocinero y tu especialidad es la tortilla de patatas. El lunes has quedado a las ocho en casa con dos amigos que quieren aprender cómo se hace este plato. Uno de los amigos llama para decir que va a llegar más tarde. Comienza a dar instrucciones al otro amigo sobre los primeros pasos.

*(Por favor) Pela y lava las patatas...*

*Tienes que pelar y lavar las patatas...*

*¿Puedes pelar y lavar las patatas, por favor?*

*Hay que pelar y lavar las patatas*

Cuando están las patatas al fuego, llega el otro amigo. Ahora tus instrucciones se dirigen a dos personas.

*Batid los huevos...*

*¿Podéis batir los huevos?*

*Tenéis que batir los huevos...*

*Hay que batir los huevos...*

Ya son las nueve y es hora de cenar. Tú decides que vas a ayudarles. Ahora cambia la persona verbal.

*Preparamos de nuevo la sartén...*

*Tenemos que preparar de nuevo la sartén...*

Como ya sabéis preparar la tortilla de patatas, por favor, indicadme qué errores no puedo cometer para que la tortilla sea un éxito.

*No olvides lavar y pelar las patatas.*

*No pongas el fuego alto.*

### Actividad 3

1. ¿Tienes alguna comida favorita? Escribe la receta de esa comida. Luego lee la receta a tu compañero/a para que escriba la lista de la compra teniendo en cuenta los ingredientes que tienes en tu cocina en base a una foto que el/la profesor/a os va a entregar. Luego cambiad de roles, tú verás la foto y deberás decidir qué ingredientes tienes y cuáles necesitas para preparar la receta de tu compañero/a.



2. Escribe los ingredientes que necesitas y cómo se hace tu comida favorita.

<b>INGREDIENTES:</b> 1..... 2.....	<b>ESTA ES UNA RECETA DE.....</b>	<b>¿CÓMO SE HACE?</b> Primero... Después... A continuación... Sirve con plátano frito  ¡Buen provecho!
--	---------------------------------------	---

### Actividad 4

1. En grupos, imaginemos que estamos siguiendo a un cliente del supermercado. Fijémonos qué es lo que pone en la cesta de la compra y en qué sección lo compra.

*En la sección FRUTAS Y VERDURAS ha pesado los plátanos ½ kg*  
*En la sección PAN Y PASTELES ha cogido una barra de pan*  
*En la sección ACEITES ha metido un litro de aceite de oliva*  
*En la sección LÁCTEOS ha metido un briq de leche*



2. ¡Ahora hagamos un concurso! Dividíos en dos grupos. Los del grupo A serán la gente del supermercado. Confeccionad tarjetas con secciones y estaos listos para acoger a los clientes.

Los del grupo B, de dos en dos, hacen una lista de la compra con productos y cantidades que necesitáis. Vais pidiendo correctamente cada alimento, uno por cada turno. Ganará el equipo que termine antes de hacer sus compras.

- *¿Qué desea? / ¿Qué quería?*
- *¿Le quedan manzanas?*
- *¿Me pone dos kilos de carne, por favor?*
- *¿No tendrá usted más huevos?*
- *¿Cuánto vale la bolsa de patatas?*
- *Quería un pollo entero.*

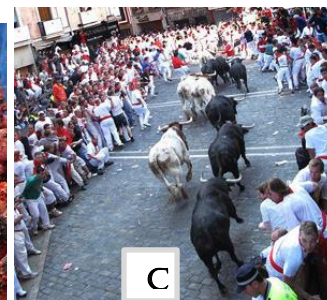
#### 4.4.5. UNIDAD V: MOSTREMOS LAS COSTUMBRES A LOS DEMÁS.

##### Actividad 1

1. ¿Puedes decir de qué fiestas se trata en estas fotos?

- *Creo que esto es una pelea, ¿no?*
- *Sí, yo también creo que es una pelea*
- *Para mí, es un baile. ¿Y para vosotros?*
- *Sí, para mí también es un baile*

- *Me parece muy peligroso.*
- *Sí, pero es muy divertido*



Castells - Virgen del Rosario - Corrida de toros  
San Fermín – Tomatina – Carnaval

[http://www.huffingtonpost.es/2014/07/05/mejores--fiestas-populares-espana\\_n\\_5558017.html](http://www.huffingtonpost.es/2014/07/05/mejores--fiestas-populares-espana_n_5558017.html)

2. En grupos, relacionad las siguientes descripciones de fiestas y la imagen que corresponde. Buscad argumentos dentro de las descripciones para razonar cada respuesta.

● *La C es la corrida ¿no?/ ¿La C es la corrida?*

○ *No, no es la corrida. Creo que es el carnaval*

○ *Sí, puede ser/ Sí, yo estoy de acuerdo.*

**Fiestas de Mayo, Ciudad Real.** Durante los días 30 de abril, 1 y 2 de mayo, el pueblo de **Villamayor de Calatrava**, en **Ciudad Real**, se convierte en un auténtico lugar de peregrinación. Muchos son los que veneran a la **Virgen del Rosario** en esta romería, considerada Fiesta de Interés Turístico Regional.

[http://www.huffingtonpost.es/2014/07/05/mejores--fiestas-populares-espana\\_n\\_5558017.html](http://www.huffingtonpost.es/2014/07/05/mejores--fiestas-populares-espana_n_5558017.html)

**Las Fiestas de San Fermín**, tienen lugar anualmente en la ciudad española de **Pamplona**, capital de **Navarra**. Una de las actividades más famosas de los sanfermines es **el encierro**, que consiste en un recorrido de 849 metros delante de los toros y que culmina en la plaza de toros. Los encierros tienen lugar todos los días entre el 7 y el 14 de julio.

<https://es.wikipedia.org/wiki/Sanfermines>



**La tomatina.** Esta fiesta para todos los públicos se celebra desde hace más de 60 años en **Buñol, Valencia**, e incluso ha llegado a ser imitada en algunos países. El último miércoles de agosto de cada año, miles de personas se arrojan más de 100 toneladas de tomates entre ellos en una "batalla" de lo más divertida.

[http://www.huffingtonpost.es/2014/07/05/mejores--fiestas-populares-espana\\_n\\_5558017.html](http://www.huffingtonpost.es/2014/07/05/mejores--fiestas-populares-espana_n_5558017.html)

El **Carnaval de Santa Cruz de Tenerife**. Es considerado el segundo carnaval más popular y conocido internacionalmente, después de los que se celebran en **Río de Janeiro** (Brasil). Miles de personas salen cada día a la calle a participar con un disfraz. Bailan al son de orquestas locales; de los ritmos caribeños; música electrónica y las apuestas musicales del año durante toda la noche. La gente "vacila" y disfruta por las calles cada noche durante más de una semana.

[https://es.wikipedia.org/wiki/Carnaval\\_de\\_Santa\\_Cruz\\_de\\_Tenerife](https://es.wikipedia.org/wiki/Carnaval_de_Santa_Cruz_de_Tenerife)

Los "**castells**" son torres humanas erigidas generalmente con motivo de la celebración de festividades anuales en ciudades y pueblos de **Cataluña** por grupos de aficionados mantenedores de esta costumbre... Colocándose sucesivamente unos encima de los hombros de los otros, los "**castellers**" forman torres humanas de seis a diez pisos... Antes y después de que se forme el "castell", los músicos ejecutan diversas melodías populares con una dulzaina llamada "**gralla**", que acompaña también el ritmo de construcción de la torre a medida que se va levantando.

<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00011&RL=00364>

La **corrida de toros** o **toreo** es una fiesta que consiste en lidiar toros bravos, a pie o a caballo, en un recinto cerrado para tal fin, la plaza de toros. En la lidia participan varias personas, entre ellas los toreros, que siguen un estricto protocolo tradicional, reglamento de espectáculos taurino, regido por la intención estética... la corrida finaliza con la muerte del toro.

[https://es.wikipedia.org/wiki/Corrida\\_de\\_toros](https://es.wikipedia.org/wiki/Corrida_de_toros)

## Actividad 2

1. En vuestro país existen también celebraciones. Elegid la que pensáis que tiene algo en común con una de las fiestas españolas descritas más arriba. Anotad en un cuadro los parecidos y las diferencias entre ambas celebraciones. Hacedlo en grupos y después

comentadlo con el resto de la clase. Gana el grupo que más elementos de comparación presenta.

*En mi país también es así / En mi país no es así.*

2. Prepara cuatro preguntas. Pasea por la clase entrevistando a dos compañeros de otros orígenes culturales para que hablen sobre una fiesta de su región.

*¿Hay fiestas parecidas en tu pueblo? ¿Cuándo se celebran? ¿Viene gente de otros pueblos a esa fiesta? ¿Qué comida/bebida sirven? ¿Hay música/bailes? ¿Cuáles son los regalos típicos?*

A partir de la información que ya tienes y siguiendo el modelo de las descripciones anteriores, elabora una breve descripción de la fiesta y comparte esta información con el resto de la clase.

*En el pueblo de David se celebra la fiesta de ... el 15 de julio de cada año...*

### Actividad 3

¡Ha llegado el momento! El 21 de mayo, Día Mundial de la Diversidad Cultural, tenéis que preparar el famoso concurso de la promoción cultural camerunesa. Elaborad de forma cooperativa un documento de propaganda para dar a conocer una celebración de vuestra tribu como atractivo turístico. Pensad en lo que hace falta. Repartíos los trabajos, teniendo en cuenta vuestras aptitudes y preferencias. El documento será enviado como archivo adjunto un correo electrónico. Y... ¡Manos a la obra!

Para terminar la sesión cada grupo presentará y comentará brevemente a la clase lo que ha hecho.

#### 4.4.6. UNIDAD VI: APRENDAMOS EL ESPAÑOL

##### Actividad 1

1. Vamos a visionar el fragmento de una canción.

<https://www.youtube.com/watch?v=Xyp7xt-ygy0>

Las imágenes de la derecha reflejan las palabras que faltan en el texto. Encuéntralas. Escucha la canción mirando el texto y complétalo. ¿Coincides con tus compañeros? ¿Qué palabras tenéis en común?

Yo viajé por distintos-----,  
conocí las más lindas -----,  
yo probé deliciosa -----,  
yo -----ritmos muy diferentes.



<http://insuretodayblog.com/category/uncategorized/>



[http://verne.elpais.com/verne/2014/11/27/articulo/1417082421\\_528146.html](http://verne.elpais.com/verne/2014/11/27/articulo/1417082421_528146.html)



<http://laguiatv.abc.es/series/mujeres-desesperadas-9602/>



[http://it.123rf.com/archivo-fotografico/balli\\_salsa.html](http://it.123rf.com/archivo-fotografico/balli_salsa.html)

Escuchad de nuevo la canción y comprobad que lo habéis completado correctamente.

2. Visionemos otro fragmento. Si os fijáis bien, parece que, en realidad, los dos cantantes no han tenido una aventura completamente perfecta. ¿En qué frase se puede detectar el abandono? Discutid en grupos y luego presentad el resultado a toda la clase.

¡Qué difícil es hablar el español!

Porque todo lo que dices tiene otra definición.

¡Qué difícil es hablar el español!

Yo ya me doy por vencido, para mi país me voy.



¿A qué se puede referir la expresión “**me doy por vencido**”? A partir del contexto deducid su significado. Luego, en grupos, buscad en el diccionario cuatro palabras que tienen una significación parecida y cuatro que expresan una idea contraria.

3. En la lista de ocho palabras que acabáis de producir, algunas se refieren a actitudes positivas frente al aprendizaje del español y otros a actitudes negativas. Clasificadlas en dos columnas según indiquen actitud positiva o negativa. ¿Coincidís con los demás grupos? ¿Qué palabras tenéis en común? ¿Con cuál de esas actitudes te identificas?

## Actividad 2

Vamos a comprobar cómo afrontas las situaciones difíciles para tu aprendizaje del español: Cuando en la clase de español te encuentras frente a una palabra desconocida ¿Qué haces? Coméntalo con tus compañeros.

Pon el número correspondiente en las siguientes frases, según lo que tú hagas habitualmente: 1= siempre, 2= a veces 3= nunca.

Le pregunto a un compañero	
Intento adivinar su significado a partir el contexto	
Le pregunto al profesor	
La dejo pasar sin darle importancia	
Pido un sinónimos	
Pido la traducción en mi lengua materna	
Busco en el diccionario	
Otras estrategias	

¿Tus compañeros han marcado las frases en el mismo orden que tú? En vuestro grupo  
 ¿cuáles son las técnicas usadas con más frecuencia?

### Actividad 3

1. Brigitte es de Perpiñán. Necesita información para coger el metro, pero su nivel de dominio del español es muy bajo. Fíjate en las estrategias que utiliza. ¿En qué situaciones te pueden ayudar esas estrategias?

**El billete sencillo (1,30 €). Se puede adquirir en la taquilla o en la máquina expendedora**

**Se puede adquirir. ¿Es como el catalán es pot adquirir o como el francés on peut acquérir? ¿Se puede= es pot= on peut?**

**¿Qué significa un billete sencillo? Si es un billete de 1,30 €, puede ser un billete simple.**

**¿Máquina expendedora?**

<https://www.youtube.com/watch?v=ySbgnk2XgpY>

<http://www.gograph.com/vector-clip-art/luggage.html>

2. ¿Qué haces para vencer las dificultades en español? Y, ¿qué hacen tus compañeros?

<b>VENCER LAS DIFICULTADES EN ESPAÑOL</b>	
ESTAS SON MIS MAYORES DIFICULTADES	PARA VENCER ESTA DIFICULTAD PUEDO:
<b>No entiendo muchas palabras.</b>	Descubrir su significado porque son similares a otras palabras de lenguas que conozco.
<b>Me bloqueo si no recuerdo la palabra exacta que quiero utilizar.</b>	Decir lo mismo de otra manera.
No conozco mucha gramática	Comparar el español con otras lenguas similares

3. En las siguientes frases, las palabras en negrita no están registradas en el Diccionario. Descubrid el significado en cada caso.

- Marta no encuentra un piso de alquiler barato para independizarse, así que **se locamba** y vuelve a casa de sus padres.
- Estoy muy **locambado**. Primero he ido al gimnasio, y después he jugado al voleibol.
- Me duelen mucho los **locambos**, creo que son los zapatos nuevos
- Ya tengo hambre. ¿A qué hora **se locamba** en esta casa?
- Hoy es tu cumpleaños y quieres invitar a tus amigos a comer. ¿Qué vas a **locambar**?
- Los centros comerciales están lejos de mi barrio y eso no me gusta porque hay que coger **el locambo**.

#### **Actividad 4**

Lee con detenimiento cada uno de los puntos del siguiente cuadro y determina lo que ya haces o lo que quieres hacer. Utiliza el espacio en blanco para añadir reflexiones no incluidas en los puntos anteriores.

<b>PARA APRENDER COSAS NUEVAS EN ESPAÑOL</b>	<b>Lo hago</b>	<b>Quiero hacerlo</b>
Busco semejanzas y diferencias entre el español y las otras lenguas que conozco.		
Asocio lo nuevo que aprendo con lo que ya sé, sea en mi idioma o en otro.		
Busco patrones de la lengua que se repiten con cierta frecuencia y formulo mis hipótesis.		
Para entender el significado de una palabra nueva, me fijo en su forma y en las partes que lo componen.		
Uso el diccionario como ayuda para entender lo que leo o escucho.		
Me fijo e intento imitar el acento y la entonación de los hablantes del español.		

<b>PARA FIJAR LO QUE HE APRENDIDO</b>	<b>Lo hago</b>	<b>Quiero hacerlo</b>
Cuando estudio, utilizo el idioma que estoy aprendiendo para tomar notas.		
Practico los sonidos que me son difíciles de pronunciar.		
Dibujo las palabras o las expresiones.		
Repito o escribo muchas veces la palabra o expresión.		
Practico con frecuencia, en nuevas situaciones, lo que he aprendido.		
Repaso con frecuencia.		

<b>PARA EVITAR QUE LAS EMOCIONES INFLUYAN NEGATIVAMENTE EN MI APRENDIZAJE</b>	<b>Lo hago</b>	<b>Quiero hacerlo</b>
Intento mantener mi nivel de ansiedad bajo cuando utilizo la nueva lengua.		
Aunque temo cometer errores, utilizo la lengua sin miedo al ridículo.		
No me desespero si no recuerdo la palabra exacta que quiero utilizar, sino que intento decir lo mismo de otra manera.		
Comparto mi estado de ánimo con otros alumnos en lo que se refiere al aprendizaje.		
Cuando me han salido bien las cosas me felicito o me concedo algún premio.		



## Actividad 5

1. Volvamos al texto del video anterior. Al final, los dos cantantes toman la resolución de abandonar el aprendizaje del español. Antes de que lo hagan, ¿qué consejos creéis que podéis darles? Discutidlo en grupos y poned de acuerdo. Redactadles una pequeña carta de unas cinco líneas dándoles consejos para que cambien su decisión.
2. En el primer verso del fragmento, reemplazad la palabra “**difícil**” por “**bueno**” luego, cambiad el texto y proponed un final diferente.

*¡Qué bueno es aprender el español! Porque puedo viajar a muchos países para ponerlo en práctica...*

3. Y tú ¿también te das por vencido/a?



<http://www.iglesiabiblicanazareth.net/ministerios/proyeccion/consejeria>





<http://www.hogarabierto.org/wordpress/pagina-ejemplo/programas-actuales/programa-caixa-proinfancia>

#### 4.4.7. UNIDAD VII: EVALUACIÓN

1. Vamos a repasar oralmente los conocimientos aprendidos hasta aquí. Elige una tarjeta entre las que están en la urna y contesta a la pregunta que tiene. Tus compañeros del grupo actuarán como evaluadores.

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? (gustar/encantar/interesar)
Tu compañero tiene dolores de cabeza ¿Qué le aconsejas (tener que.../poder)
¿Qué haces antes de venir a clase? (presente regular e irregular)
Háblanos de tu pueblo (ser y estar)

¿Qué vas a hacer cuando terminen las clases? (ir a...)
¿Cómo crees que es tu amigo? (ser/tener)
Para evitar malas notas ¿Qué aconsejas? (Hay que.../tener que...)
¿Qué vas a comprar en el supermercado para el fin de semana en el campo?( productos, pesos, medidas, envases)

2. Al final recibiréis vuestras hojas de evaluación. En casa, miradla y reflexionad sobre lo que habéis hecho bien o mal y escribid un pequeño informe, solo completando las siguientes frases:

- Las cosas que he aprendido en esta evaluación son:
- Los ejemplos de lo que he aprendido son:
- Puedo utilizar lo que ya sé en las siguientes situaciones:
- Esto significa que lo que ya sé me sirve para:
- Pero, tengo todavía problemas con:
- En el futuro voy a insistir en:

3. Lee cada descripción de la tabla y marca las casillas de la derecha. ¿Cuál de esas actividades puedes hacer mejor?

	SÍ	NO
Soy capaz de entender lo que se me dice en una conversación cotidiana sencilla.		
Soy capaz de saludar a alguien, preguntarle cómo está y reaccionar ante lo que me dice.		
Soy capaz de pedir y aceptar disculpas.		
Soy capaz de pedir aclaración sobre una palabra que no he entendido.		
Intento compensar lo que no sé adaptando palabras de otro idioma.		
Soy capaz de hacer compras indicando de manera sencilla lo que deseo y		

preguntando el precio.		
Soy capaz de decir lo que me gusta y lo que no me gusta.		
Soy capaz de obtener información sencilla sobre un viaje, un curso, etc.		
Soy capaz de utilizar y comprender pistas no verbales como gestos, muecas, miradas, posturas, etc.		
Soy capaz de preguntar y contestar sobre el trabajo y el tiempo libre.		
Soy capaz de hablar con alguien para llegar a un acuerdo sobre qué hacer o a dónde ir.		
Soy capaz de mostrar que estoy siguiendo lo que están diciendo y obtener ayuda si no consigo entenderlo.		
Soy capaz de dar una charla muy breve acerca de algo que conozco muy bien.		
Soy capaz de pedir y dar información básica sobre mi trabajo y la formación que he recibido.		
Soy capaz de entender y de dar consejos sencillos.		

¿SIENTES QUE HAS MEJORADO?

#### **4.5. GUÍA DIDÁCTICA**

Esta guía sugiere unas pautas para el docente que pone en práctica las actividades propuestas en este estudio. Se explica el procedimiento que se debe seguir en cada una de las actividades sin que, por ello, el docente se reduzca a simple ejecutor de prescripciones prefijadas. Los procedimientos didácticos de esta guía no pretenden coartar el propio conocimiento profesional y las iniciativas del profesor, fruto de la investigación-acción sino que animan a revisarlos con arreglo a la retroalimentación ofrecida por los alumnos. Dado el dominio insuficiente de la LM que tienen los alumnos, es aconsejable que las actividades en grupos se realicen con el auxilio de la lengua vehicular compartida para permitir una cooperación efectiva en el aprendizaje. Los alumnos necesitarán un

diccionario para realizar varias actividades dentro de las cuales, muchas serán programadas como tareas para casa.

## Unidad I: Información personal.

### Actividad 1

1. Esta actividad se debe proponer cuando los alumnos ya han eliminado las tensiones propias de los primeros días de clase. Como actividad introductoria, su objetivo es organizar el aula en pequeños grupos de trabajo (Cohen, 1994), potenciar las relaciones sociales y de convivencia y facilitar el aprendizaje implícito del vocabulario mediante la realización de una actividad de interacción y de vacío de información. El profesor anima a sus alumnos a utilizar la imaginación y los conocimientos previos para enfrentarse al aprendizaje del español. La actividad se realiza en 3 fases:

**Fase 1:** El profesor entrega a cada alumno una tarjeta. Le pide que la lea. Los alumnos van diciendo la palabra que lleva su tarjeta. Pueden lanzarse entre ellos una pelota para decidir quién sigue. El profesor escribe en la pizarra las palabras: FRUTAS, ROPA, COMIDA, COLOR, FAMILIA... y explica que cada palabra engloba varias de las que figuran en las tarjetas. Por ejemplo: La palabra **mandarina** de la tarjeta se relaciona con **FRUTAS** de la pizarra. Ejemplo de tarjetas:

<b>FRUTAS</b>	tarjeta 1: <b>Pera</b>	tarjeta 2: <b>naranja</b>	tarjeta 3: <b>manzana</b>	tarjeta 4: <b>plátano</b>	tarjeta 5: <b>melocotón</b>
<b>FAMILIA</b>	tarjeta 1: <b>hermano</b>	tarjeta 2: <b>abuela</b>	tarjeta 3: <b>padres</b>	tarjeta 4: <b>hija</b>	tarjeta 5: <b>cuñado</b>
<b>MASCOTA</b>	tarjeta 1: <b>perro</b>	tarjeta 2: <b>gato</b>	tarjeta 3: <b>conejo</b>	tarjeta 4: <b>oca</b>	tarjeta 5: <b>paloma</b>
<b>ROPA</b>	tarjeta 1: <b>jersey</b>	tarjeta 2: <b>pantalón</b>	tarjeta 3: <b>falda</b>	tarjeta 4: <b>bufanda</b>	tarjeta 5: <b>chaqueta</b>

**Fase 2:** El profesor da tiempo para que los alumnos se muevan por la clase y vayan encontrando a los 5 compañeros que tengan las palabras del mismo hiperónimo. Es importante que el profesor anime a los alumnos a preguntarle a él todo lo que no sepan decir usando la pregunta **¿Cómo se dice...?**. Conforme se van encontrando a compañeros con respuestas afines se van cogiendo de la mano hasta formar un grupo de 5 compañeros, el cual seguirá con la siguiente actividad.

**Fase 3:** Los alumnos deberán ponerse de acuerdo para elegir el nombre de su grupo preguntándose por las preferencias: *¿Qué nombre prefieres / te gusta más / te interesa más?*; *¿Qué preferís: ... o ...?* Tras esa interacción directa con los compañeros se comienza a ver el nivel de dominio de la lengua de cada alumno. A este respecto, el profesor debe conseguir que todos los alumnos, hasta los más tímidos o más reflexivos, puedan hablar y, con ello, aumentar los momentos de aprendizaje activo. Los alumnos menos aventajados se beneficiarán de la colaboración e interacción con compañeros de mayor destreza para recibir orientación y aclaraciones. Además el profesor debe hacer que elijan a un portavoz de cada grupo y velar a que los alumnos se turnen en esa función.

2. Se plantea un pequeño juego. El profesor utiliza la lengua vehicular compartida para explicar en qué consiste el juego de prendas. Cada uno cuelga en el cuello una tarjeta con su nombre. Se da un minuto para que cada alumno pueda memorizar el nombre de los compañeros del grupo. Al terminarse el tiempo, todo el mundo se quita la tarjeta y la hace circular hacia la izquierda. Se detiene el movimiento un minuto después y, como cada uno se queda con una tarjeta que no es la suya, debe buscar a su dueño y entregársela, en menos de diez segundos, mediante un turno conversacional como.

- *¿María? / Eres María, ¿no?*

-*Sí, soy yo.*

El que se quede con una tarjeta ajena o que recibe una respuesta negativa (*No, no soy yo*), de prenda. Cada uno propone una acción que el perdedor debe realizar. Será el momento oportuno para practicar la forma *ir a + infinitivo*. El ejercicio continúa hasta que todos los participantes se aprendan los nombres de sus compañeros. Al final, se puede

elaborar un pequeño glosario con el vocabulario aprendido y las preguntas que se han dado para identificar y pedir información.

## Actividad 2

Actividad lúdica intergrupala para identificarse e identificar a los miembros del otro grupo. En círculo, de pie. La persona que tiene la pelota se da a conocer. Hace una pequeña presentación en la que da información sobre datos básicos personales (nombre+ edad + procedencia o contacto). *Me llamo Alicia, tengo 13 años, soy de Yaundé.* Inmediatamente terminada la presentación, lanza la pelota a otra persona que tiene que recordarle sus datos: *Te llamas..., tienes...años, eres de...* Se les premiará con puntos positivos a los que actúen muy deprisa.

## Actividad 3

Interacción oral en grupos y expresión escrita. Aplicable cuando los alumnos ya han aprendido a dar y a pedir información sobre el nombre, el número de teléfono y la dirección, esta actividad permite evaluar la capacidad de producir mensajes orales de manera comprensible y expresar sus sentimientos e intenciones mediante unos patrones melódicos adecuados. Se realiza en dos fases:

**Fase 1:** En grupos, los alumnos ejercitan sus capacidades combinatorias reconstruyendo frases para clarificar los propósitos comunicativos de los interlocutores. Se pueden valer de su lengua común con una función metalingüística.

**Fase2:** el profesor hace reflexionar a los alumnos sobre la práctica entonativa para alcanzar el éxito comunicativo. Por ejemplo. El profesor escribe dos enunciados en la pizarra:

*¿No conoces a Lourdes? // No conoces a Lourdes.*

El profesor lee uno de los dos enunciados. Si lee la primera, debe producir un ascenso del tono de la voz a partir de la última sílaba acentuada para resaltar la frase interrogativa que no empieza por un pronombre interrogativo. Si lee la segunda, debe producir un descenso en el tono de la voz a partir de la última sílaba acentuada para resaltar la frase enunciativa. Luego, pide que los alumnos escojan la frase que corresponde al enunciado

que han oído o que coloquen los signos de puntuación pertinentes o que lean una frase acompañando la producción oral con un gesto interrogativo o asertivo. Esta actividad solo cuenta con la habilidad del profesor para ser el modelo de actuación lingüística que los alumnos habrían de imitar y sensibilizar a los alumnos hacia la gran variedad de entonaciones de las interrogativas y de las enunciativas españolas. El profesor pide a los alumnos que lean, en voz alta y a un ritmo pausado, las frases que acaban de construir y deja que sus alumnos adivinen el tonema correspondiente. Señalan los ascensos con (↑) y los descensos con (↓). Para indicar los números de teléfono, es preferible que se lean de una cifra en una cifra.

#### **Actividad 4**

Interacción oral para pedir y dar información sobre identificación personal. En esta actividad, cada alumno debe ser capaz de diseñar las tarjetas de visita de sus compañeros. El profesor lleva al aula una tarjeta de visita y recuerda que son unas piezas de cartulina en las que se recogen los principales datos de una persona como forma de identificación. Pide a los alumnos que preparen una hoja de papel con la plantilla que van a rellenar. Las mejores preguntas para pedir información se pueden recoger en una tarjeta grande y dejarla colgada en una pared del aula. A lo largo del curso se podrán ir añadiendo más muestras de lengua para la clase. El profesor puede comentar que no es siempre necesario formular preguntas completas cuando requerimos los datos personales. Se puede simplemente dar el nombre del dato con entonación interrogativa: **¿teléfono?**

A continuación, los alumnos deben levantarse y moverse por la clase. Cada uno debe hablar con dos o tres de sus compañeros para obtener sus datos de identificación personal, residencia, números de teléfono y correo electrónico. Cuando terminen, cada uno empieza a diseñar sus tarjetas. Es importante precisar que un toque de color hará que las tarjetas resulten más atractivas. Al final, el profesor pide valoración: *¿Qué tal las tarjetas?* Cada uno valora su trabajo: *Muy / Bastante bien; Así, así...* El profesor debe provechar cada aspecto de las tarjetas para valorarlo favorablemente *¡Qué bien dibujas! / ¡Estupendo! / ¡Perfecto!* Al final, se seleccionan juntos las mejores tarjetas y se las pegan en el mapa grande de Camerún según el origen de cada alumno. Así, la clase tendrá un mapa intercultural.

### Actividad 5

Interacción oral para pedir y confirmar la información sobre identificación personal. El profesor puede activar primero los conocimientos sobre los nombres propios en español, pidiendo que los alumnos digan los nombres completos de los personajes españoles que conocen. Luego, aclara la existencia de dos apellidos en la cultura española: el paterno, primero, y el materno. Los alumnos trabajan con un DNI bilingüe. Esto puede ser una buena ocasión para hablar de la situación de bilingüismo y de las lenguas que se hablan en España. Al final de la actividad el profesor puede proponer que cada alumno adopte un nuevo apellido juntando el apellido del padre y el de la madre a imitación del funcionamiento de los nombres en España.

### Actividad 6

Interacción oral para fijar el léxico sobre identificación personal y estado físico. Antes de empezar, el profesor pregunta a sus alumnos si saben lo que es un pasaporte/carnet de identidad; qué tipo de datos aparecen en él y de qué manera están ordenados. Los grupos se ponen de dos en dos. El objetivo es elaborar tarjeta de estudiante internacional a los miembros del otro grupo, con una nueva apariencia física. La actividad se realiza en el siguiente orden. Los miembros de cada grupo asumen primero el papel de personal del registro civil. Para ello, deben pedir los datos personales y anotar las respuestas en los apartados del formulario (nombre, apellido, nacionalidad edad, profesión, teléfono y correo electrónico).

En segundo lugar, los dos grupos intercambian los formularios rellenos. Esta vez, los miembros asumen los papeles de dibujar el busto del solicitante de la tarjeta. El grupo adopta ahora el papel de dibujantes. A partir de unas preguntas que hacen (*¿Cómo es tu pelo/nariz...? ¿De qué color son tus ojos? ¿Tienes barba? ¿Llevas pendientes?...*) deberán dibujar una imagen del solicitante de la tarjeta. Las tarjetas serán devueltas a los solicitantes, mediante la lectura en voz alta de los datos. Al recibirlos, cada uno deberá valorar la imagen respondiendo a la pregunta del profesor

- *¿Qué tal tu foto?*

- *Está bien / mal; es bastante / muy fea; no me gusta / me gusta mucho*



### **Actividad 7**

Se plantean pequeños juegos de interacción oral. En el primero, un alumno elige uno de sus compañeros y se refiere a él, para que los otros lo adivinen. La segunda actividad lúdica es para conocer los gustos y las aficiones de un compañero y buscar personas afines a él. Será también el pretexto para que sigan reflexionando sobre el uso de otros actos de habla asociados a determinadas intenciones comunicativas.

### **Actividad 8**

**1.** Interacción oral en grupos para consolidar la competencia del alumno para interactuar con un desconocido, describirle, preguntar y hablar sobre cuestiones personales como identificación gustos y aficiones. En grupos, pueden preparar una hoja de papel con la plantilla que van a rellenar. Cada grupo trata de poner las preguntas que corresponden a las respuestas de Shakira. A medida que el tiempo vaya corriendo, el profesor deberá avisar del tiempo restante; una vez suene la alarma, ya no se puede seguir escribiendo. El representante de cada grupo debe leer el resultado final al resto de la clase. Después de cada lectura, el profesor pide valoración. *¿Qué tal la plantilla?* Todos aprovechan la ocasión para comprobar que su plantilla está bien o que falta algo. Se comprobará la exactitud de cada pregunta escribiendo los resultados en la pizarra. El grupo que cometa menos incorrecciones será el ganador.

**2.** Expresión escrita. en grupos para propiciar el uso de los exponentes de identificación personal que han ido apareciendo a lo largo de la secuencia. La redacción conjunta de trabajos escritos permite sumar los aportes individuales de los miembros del grupo. Por ello, tendrán que utilizar estrategias y destrezas básicas de la comunicación interpersonal para crear un texto.

## UNIDAD 2: ¿Qué hago cada día?

### Actividad 1

1. Interacción oral en grupos sobre algunos hábitos cotidianos. En la primera fase, los alumnos tienen que escribir conjuntamente un breve texto contando qué hace diariamente el personaje del cómic. Es imprescindible el uso de los estructuradores de inicio (*primero*), de continuidad (*luego, después*) y de cierre (*Por último*) para ordenar la información y asegurar la cohesión del texto.

2. En la segunda fase, el primer miembro del grupo dispone de un minuto de tiempo para presentar las primeras actividades diarias de la imagen. A continuación el siguiente componente seguirá dando detalles sobre la cotidianidad del protagonista desde el punto en el que el anterior compañero la dejó. Así sucesivamente hasta que todos los miembros del grupo cuenten su parte de esta rutina diaria.

### Actividad 2

1. Interacción oral en grupos con observación de la morfología del presente de indicativo irregular. Es una serie de ejercicios para provocar un proceso de reflexión formal, a la manera de Gómez del Estal y Zanón (1996:91). Tras sucesivas etapas de creciente complejidad, los alumnos llegan al autodescubrimiento y a la formulación de una regla gramatical concreta. El profesor pide que, individualmente, vuelvan a leer los textos y que subrayen los verbos. Esta primera fase quiere centrar la atención de los alumnos en percibir las regularidades que presentan los verbos y en extraer el mismo las reglas de cambios morfológicos que siguen. El profesor puede presentar un verbo regular de la primera conjugación: *desayunar*; dejar que los alumnos lo comparen con *almorzar* y que deduzcan que existen verbos regulares que no cambian y verbos irregulares en los que hay cambios. Luego, el profesor hace observar que *levantarse* y  *ducharse* son verbos del grupo **-ar** y que, además, son reflexivos. Puede escribir en la pizarra los pronombres que acompañan a los verbos reflexivos: *me/te/se/nos/os/se*.

2. Para facilitar el trabajo de los alumnos, el profesor les puede dar los primeros pasos para la obtención de la regla. En la pizarra el profesor puede marcar, con otro color, la diptongación de la raíz en todas las formas, excepto en la primera y en la segunda del plural. Es importante que el profesor haga ver que las terminaciones de una conjugación son las mismas, tanto en los verbos regulares como en los irregulares, y que la irregularidad solo está en la raíz. Para terminar, el profesor pide que los alumnos completen la conjugación de los verbos mediante el uso interactivo de las frases que han completado anteriormente. Puede proponerles el siguiente juego para recordar las personas verbales: los alumnos se tiran la pelota entre ellos. El que lanza la pelota tiene que decir el infinitivo y la persona en la que el receptor deberá conjugar (*almorzar, yo*). Finaliza el juego después de haber utilizado las seis personas gramaticales.

3. Expresión e interacción oral. Cada alumno realiza una entrevista a un compañero para conocer su rutina diaria y luego informa a la clase comparándola con la de su casa. Es importante que el profesor ayude al alumno con el vocabulario mínimo necesario cuando desea comentar algo. La ayuda puede consistir en facilitar la traducción de lo que ya saben.

### **Actividad 3.**

Escritura conjunta de un texto sobre los hábitos cotidianos. El profesor puede aprovechar el contenido de esta actividad para hacer descubrir la palabra **horario** y la pregunta *¿a qué hora...?* Al principio, cada alumno lo puede hacer individualmente. Luego, se agrupan de tres en tres para comparar sus respuestas. Finalmente, se hace una puesta en común en clase abierta. Es la oportunidad de preguntar si los demás están de acuerdo con las distintas listas de acciones. La participación en las discusiones orales incrementará su auto-confianza y mejorará su fluidez en la LM.

### **UNIDAD III: Vamos a crear un folleto para dar a conocer España.**

#### **Actividad 1**

1. Interacción oral para reflexionar y generar ideas sobre los tópicos con los que la gente se aproxima al mundo ibérico. El profesor presenta un cuadro a los alumnos sobre algunas ideas preconcebidas que los extranjeros tienen de España y sus costumbres. Los alumnos deben hacerse preguntas y darse respuestas para expresar conocimientos o mostrar escepticismo. Es importante que el profesor anime a que los alumnos pregunten a los compañeros del grupo *¿Qué significa ...?* cuando no entiendan una palabra; *¿Cómo se dice...?* para lo que no sepan decir. Cada grupo presenta sus respuestas al resto de la clase y el profesor recogerá la decisión final de la mayor parte de los alumnos.

2. El profesor lee el texto que sigue en voz alta, a un ritmo pausado, y pide a los alumnos que sigan la lectura mirando el texto en silencio: para resolver esta actividad, no es necesario que los alumnos comprendan todo el texto. Deben acostumbrarse a seleccionar la información relevante en una comprensión lectora. Al final se les da la oportunidad de comparar sus resultados con los del texto. Acertar o no es secundario. Lo importante es que comprueben que una cultura no responde a estereotipos. Con la pregunta “¿Algo sorprendente?” El profesor hace observar que los adjetivos pueden tener diversos grados: muy sorprendente, poco sorprendente, nada sorprendente. Es importante que el profesor suscite algunas reflexiones sobre la falta de fundamento en la creación de esos clichés y sobre lo peligroso que es valorar otras costumbres que desconocemos.

3. Actividad para poner de manifiesto la dimensión relacional y afectiva del aprendizaje. Los alumnos se agrupan por afinidad tribal o regional para reflexionar acerca de un modelo de cualidades o de conducta, generalmente negativa, que la gente tiene sobre ellos. Tienen la oportunidad de posicionarse en contra de estas imágenes estereotipadas.

## Actividad 2

1. Interacción oral sobre los lugares de España que aparecen en el texto. Los alumnos ponen las ciudades y las comunidades autónomas en dos columnas distintas. Por lo cual, tienen que expresar acuerdo o desacuerdo.
2. En parejas, los alumnos sitúan en el mapa las localidades de España que aparecen en el texto. El mapa proporciona información visual sobre la diversidad de las regiones de España. Cada alumno puede fijarse en los lugares que más le llaman la atención para situarlos en el mapa. Si la pareja carece de información suficiente, puede unirse a otra para formar un grupo más grande. Cuando ya han situado en el mapa todos los lugares del informe, el profesor reparte a cada grupo el siguiente mapa político de España para la comprobación de hipótesis. Por cada respuesta correcta se da un punto al grupo. Al final, el grupo que más puntos tiene es el ganador.



<http://slideplayer.es/slide/133083/>

## Actividad 3:

1. Interacción oral sobre el reconocimiento de monumentos de España. Cada alumno debe valorar ((Muy bien / Bastante bien / Regular) la zona de España que despierte en él un mayor interés, de acuerdo con la ubicación y las amenidades del lugar. Para ello, los

alumnos deben ponerse de pie y buscar por la clase a los compañeros a los que les interese el mismo lugar. Para contestar, los alumnos podrán usar algunos de los exponentes que han trabajado en la unidad, como: *Yo también /A mí también me gusta/A mí tampoco me gusta*. A continuación, el profesor les pide que se sienten juntos y que comenten las razones por las que han escogido ese lugar. Los alumnos van leyendo en voz alta los nombres y valoraciones. Un alumno los va anotando en la pizarra. Al final, tendremos las cinco zonas más atractivas y, sobre ellos se va a realizar la siguiente parte de la actividad.

2. Expresión escrita e interacción oral sobre las preferencias turísticas de los compañeros y motivos personales. Se introducen los verbos gustar, preferir e interesar para expresar preferencia. El profesor puede escribir en la pizarra y subrayar los verbos para hacer ver que solo presentan dos formas: gusta/gustan, interesa/interesan, encanta/encantan. Es importante que el profesor pida que, en parejas, los alumnos traten de deducir el porqué de sus preferencias y hacer una puesta en común unos minutos después.

#### **Actividad 4**

Expresión escrita e interacción oral sobre lugares interesantes de España. Antes de realizar la actividad, el profesor propone una breve reflexión sobre el uso de “hay”, “está” y “tiene” sin detenerse en explicaciones gramaticales. Después, deja que los alumnos preparen en grupos una descripción de su zona geográfica. Sería mejor el profesor llevara al aula folletos, fotos e información turística sobre España. Puede ir ayudando a los grupos en la preparación de la presentación aclarando dudas sobre los diferentes lugares y precisar cuándo se utiliza *estar* o *ser* en una descripción. A continuación, y por turnos, cada grupo presenta su lugar favorito a la clase. Es necesario permitir que los compañeros hagan preguntas porque la discusión siembra la inquietud y el deseo de seguir investigando sobre la temática. Es también una oportunidad para que el profesor llame especial atención a las diferencias entre las formas “está”, para expresar ubicación, y “es”, para describir y definir. A modo de comprobación, deben completar las frases del ejercicio siguiente con las formas correctas de *ser* y *estar* y, se realiza la puesta en común al cabo de un par de minutos.

## Actividad 5

Interacción oral para expresar planes e intenciones en un lugar de destino. El uso de la estructura *querer + ir* permite que cada grupo comente a la clase qué lugar ha elegido. El profesor puede escribir en la pizarra: *¿Qué cosas queréis hacer en vuestro lugar de destino?* Cuando un grupo ha terminado de presentar oralmente su lista de actividades, pregunta al otro: *¿Y vosotros? ¿Qué queréis hacer en España?* Así se practica el uso de la forma *ir a + infinitivo*.

A continuación, para promocionar un destino vacacional en España, necesitan, en primer lugar crear conjuntamente folletos publicitarios. Para ello, pueden tomar una hoja de papel para imprimir y doblarla en tres partes (folletos trípticos) para que se vea como un folleto de una agencia de viajes. Las imágenes pueden ser dibujos o imágenes impresas de internet, en ese caso deben ser cortadas y pegadas en el folleto. El profesor puede animar a los alumnos a buscar información en internet para que tengan la conciencia y la experiencia de enfrentarse al aprendizaje con algún grado de autonomía.

El título debe ser bastante grande para que se lea desde lejos. Para buscar los adjetivos descriptivos, el profesor puede organizar una actividad lúdica que consiste en distribuir a cada alumno una tarjeta y solicitar que coloquen su nombre en forma vertical, en el margen izquierdo de la tarjeta. Pide que busquen para 3 letras del nombre, 3 adjetivos positivos que reflejen una cualidad positiva de un lugar y las escriban en la tarjeta a continuación de la letra elegida. **Ejemplo:** Alba

Ameno

Limpio

Bonito

A

Los adjetivos más llamativos serán recogidos en la pizarra.

En segundo lugar, cada grupo prepara unas frases que van a decir en su exposición para publicitar su lugar de destino. Se trata de poner en práctica las formas: “hay”, “es”, “está” y “tiene” cuyas diferencias de uso suponen una real dificultad a los alumnos extranjeros.

Así que, el profesor puede recurrir a unos referentes paralelos disponibles en su lengua vehicular compartida para que esas diferencias les resulten evidentes.

## **UNIDAD IV: ¿Qué vamos a cocinar hoy?**

### **Actividad 1**

1. Expresión oral para inducir los conocimientos previos de los alumnos. El profesor empieza por presentar a los alumnos la foto de la tortilla para que hagan una rápida lluvia de ideas sobre el dibujo. Los alumnos de cada grupo miran la foto y hacen hipótesis para identificar el plato. El profesor debe dejar que salga el máximo vocabulario posible. Aunque las ideas del alumno se expresen en frases incompletas e incorrectas, hay que evitar las críticas para mantener un ambiente de trabajo relajado. Cuando estén de acuerdo dentro de los respectivos grupos, deben deletrear el nombre del plato para escribirlo. Un miembro de cada grupo dice en voz alta su solución. Probablemente digan platos no hispanos. A continuación, el profesor les dice que la foto corresponde a la tortilla de patatas. Será el momento oportuno para volver a presentar preguntas como: *¿Cómo se escribe?* y recordar los nombres de las letras. A continuación, el profesor les pide que contesten a las preguntas que acompañan la foto. Cuando hayan terminado, pueden comparar sus respuestas en parejas antes de dar las respuestas finales.

2. Cuando terminen de generar ideas e introducir el vocabulario relacionado con los alimentos y las características de los platos, se les da tiempo para que trabajen en grupo y que discuten sobre las tiendas y los productos. El profesor puede ir pasando por los grupos e indicarles las palabras que deseen conocer y en qué aspectos deben centrar su atención. Es una oportunidad para ampliar la reflexión sobre los interrogativos con acento gráfico: *¿Dónde venden los huevos/el aceite? ¿Qué venden en la frutería/panadería/charcutería?*

3. Actividad de comprensión auditiva y lectora sobre la tortilla española. El profesor puede proceder de la siguiente manera: reparte a cada grupo las fotos correspondientes a



las etapas para preparar una tortilla de patatas. El profesor lee desordenadamente un fragmento del texto que describe cómo preparar el plato. Cada grupo deberá señalar a cuál de las cinco imágenes corresponde la descripción, es decir dar el número de la imagen que corresponde a la descripción. Gana el grupo que más respuestas acertadas consiga. En la siguiente etapa de comprensión lectora, el profesor da tiempo para que los alumnos lean el texto en silencio. Después, cierran los libros e intentan reconstruir el máximo número de informaciones sobre la tortilla. Por último, abren de nuevo los libros para comparar los dos textos.

**4.** Actividad de interacción oral para fomentar la interrelación de los conocimientos y experiencias que los alumnos deben poseer en diversas culturas. El papel del profesor es desarrollar en el alumno cierta sensibilidad hacia las diferencias culturales. Antes de empezar, el profesor puede, por ejemplo, proporcionar información de los hábitos alimentarios en base a la cual los alumnos valorarán las costumbres gastronómicas de su país de origen.

## **Actividad 2**

Interacción oral en grupos para dar y seguir instrucciones en el marco de comunicación significativa entre los alumnos. A través de un test se contextualiza y se presentan las formas del imperativo y las funciones para dar instrucciones. Con el fin de desarrollar la responsabilidad de los alumnos, el profesor debe dejar que aborden la tarea según sus propios criterios. A este respecto, tendrán que discutir y razonar (en su lengua común) los pasos que van a seguir. El profesor observa y presta la ayuda necesaria para que ningún grupo se bloquee. No es necesario que los alumnos profundicen en todos los usos del imperativo, sino que entiendan el valor que adquieren en ese particular contexto. Los alumnos hablarán sobre las muchas formas de dar una orden o instrucción. El profesor debe dejar que los alumnos utilicen cualquiera de ellas. Es una actividad en la que solo un alumno puede dar instrucciones. Pero preparan en grupos lo que tendrá que decir la persona que da instrucciones para preparar la tortilla. A fin de sistematizar esta práctica formal, el profesor puede dosificar el trabajo de sus alumnos, proponiendo más actividades para casa. Al final, el profesor puede organizar un concurso en el que se premie la tortilla más sofisticada. Cada grupo explica qué hay que evitar y la clase vota las mejores recomendaciones.

### Actividad 3

1. Expresión escrita e interacción oral en parejas sobre identificación los productos y sus cantidades dentro del supermercado. Es importante estimular el uso del diccionario para que los alumnos encuentren los nombres de todos los ingredientes. En caso de no tener diccionario, pueden preguntar al resto de la clase de qué producto se trata: *¿cómo se dice...en español?*

2. En esta primera fase, cada alumno trabaja individualmente para escribir la lista de las compra manipulando el vocabulario de los productos y sus medidas. Cada uno debe identificar los productos que necesita comprar para realizar su comida favorita. Por ser un trabajo individual de expresión escrita, el profesor tiene más posibilidades de supervisar el trabajo de cada alumno. Después, el profesor anima a que comparen sus propuestas con las de sus compañeros, que identifiquen los ingredientes más reiterados y que, a partir de ellos, conversan en grupo antes de deducir cuál puede ser la comida favorita de todo el grupo. Así, decidirán conjuntamente los pasos para tenerla hecha.

### Actividad 4

1. Interacción oral sobre la cesta de compra. Se divide la clase en varios grupos (dependiendo del número de alumnos), que deberán ser grupo de vendedores (equipo A) o grupo de clientes (equipo B). Una vez formados los grupos, el profesor explica las tareas respectivas asegurándose de que todos han entendido su objetivo y la forma de realizarla. Después, el profesor da tiempo para que, con la ayuda del diccionario, escriban el máximo de palabras relacionadas con las secciones de supermercado (bebidas, lácteos...) o con los productos, las cantidades y los envases. A continuación, hace una puesta en común y anota en la pizarra las palabras que los alumnos van diciendo.

2. Interacción oral para escenificar las compras en un supermercado. Los alumnos realizan una pequeña simulación en la que representen en pequeños grupos dos papeles: los del grupo A hacen de empleados del supermercado. Deben elaborar carteles con los nombres de las secciones del supermercado Los del grupo B deben decidir qué van a comprar. Todo el grupo trabaja en la elaboración del guion de la compra. Irán preguntando

cosas para completar su lista. Después, pueden invertir los papeles. Si el profesor escucha errores durante la interacción de sus alumnos, los anota en un papel, sin interrumpir la actividad, y los comenta en la pizarra al acabar la actividad, salvo si surge una actitud inapropiada a la situación.

## **1. UNIDAD V: Mostremos las costumbres a los demás**

### **Actividad 1**

1. Interacción oral para adivinar a qué fiesta se refieren varias fotos. El profesor pide a los alumnos que se fijen en las seis fotos que aparecen en la actividad: los alumnos miran las fotos mientras que el profesor les explica que están relacionadas con las fiestas de España. El profesor estimula a los alumnos para que formulen hipótesis sobre las fiestas que presentan las fotos. Será el momento oportuno para volver a expresar opiniones y presentar un contraargumento sobre la experiencia que los alumnos poseen en diversas culturas.

2. Para comprobar sus hipótesis, el profesor les dice a los alumnos que van a escuchar y leer descripciones de esas seis fiestas, las cuales los dirán de qué fiestas se trata en cada caso y que también darán más información de cada fotografía. el profesor lee una descripción (para dar un modelo de pronunciación), después de explicar que cada una de ellas es una información verdadera sobre las fiestas en España. Da un tiempo para que los alumnos lean individualmente y después, en parejas, les pide que adivinen el nombre de la fiesta. El objetivo de los textos es que los alumnos extraigan información que permite relacionar el texto con la imagen. Lo que importa es, por tanto, la comprensión y no los recursos de expresión que contenga. Otra opción puede consistir en que el profesor lea una por una las descripciones en voz alta y que los alumnos levanten la mano para responder. El alumno que la levante antes y de la respuesta correcta gana un premio simbólico.

## Actividad 2

1. Interacción oral y expresión escrita. El profesor da tiempo para que los alumnos recuerden las celebraciones de su país de origen. Esta primera fase de la actividad puede plantearse de una forma más lúdica: todos se ponen de pie. Un alumno lanza la pelota a un compañero y a la vez dice el nombre de una fiesta local. El que recibe la pelota repite el nombre y añade una fiesta. El siguiente repite una de las dos fiestas lista y añade una. Hay que insistir, al principio del juego, en que traten de recordar todos los nombres que van saliendo. En la segunda fase, cada grupo elige una fiesta entre las que acaban de enumerar, preparan dos o tres aspectos sobre cómo se celebra y los comparan con las descripciones que tienen de las fiestas españolas. El profesor debe procurar de desarrollar en ellos una actitud crítica hacia la propia cultura. Mientras realizan la actividad, el profesor pasea por el aula para prestar ayuda si lo necesitan. Por último, permite que cada grupo presente oralmente sus resultados, después de pregúnteles si hay cosas que se hacen en España y no en su país o viceversa. Puede ser una oportunidad para animar a los alumnos a navegar por internet e ir ampliando sus conocimientos sobre España.

2. El profesor da algunos minutos para que cada alumno pregunte a un compañero por una celebración que destaque en su región de origen y que escriba un par de frases similares a las del texto que describe las fiestas españolas. Puede también dar esta tarea como trabajo para casa, sobretodo en la fase escrita. Pero, en el aula, es un trabajo individual en el que el profesor tiene más posibilidades de controlar lo que hace cada alumno. Al final el profesor pide que lean sus frases y anota la información en la pizarra. Los compañeros deben confirmar si están de acuerdo o no. Se eliminara las frases desaprobadas, siempre y cuando esto no vaya a perjudicar a ninguna persona. Gana el que más respuestas acertadas consiga.

## Actividad 3

El profesor pide a los alumnos que piensen en una fiesta sobre la que sepan muchas cosas y que escriban su nombre en un papel. Tendrán que escribir conjuntamente un pequeño texto describiendo la fiesta que han apuntado antes. Pueden tomar las

descripciones de las fiestas en España como modelos. En este caso, el profesor puede empezar trabajando el vocabulario de los fragmentos preguntando a los alumnos si corresponden a una celebración que quieren describir. Por ser un documento de propaganda, el profesor puede dejar un fin de semana a sus alumnos para que tengan tiempo de reunir información y encontrarse para ponerla en común y elaborar el documento. Es una oportunidad para que los alumnos implementen sus modos preferidos de trabajo, sus propios programas de contenidos y sus elecciones de tareas adecuadas.

## **UNIDAD VI: Aprendamos el español**

### **Actividad 1**

1. Comprensión audiovisual con el objetivo de reconocer las unidades léxicas de una canción. Antes de poner el video, los alumnos se fijan en las ilustraciones de la derecha de la página y sugieren una palabra correspondiente a cada una. El profesor recoge en la pizarra las palabras propuestas. Es posible que alguna de ellas forme parte de los huecos del fragmento de la canción que hará falta completar. Cuando se pone el video los alumnos deben fijarse en la letra de la canción. Luego, deben relacionar cada hueco con la palabra que corresponde a la imagen que lo ilustra o escribir el número de cada ilustración en el hueco correspondiente. Tras la primera escucha, el profesor permite que los alumnos contrasten sus hipótesis con los compañeros. Es importante darles la oportunidad de volver a escuchar antes de hacer la puesta en común. Debería ser suficiente con tres escuchas antes de corregir el ejercicio en conjunto. El profesor debe asegurarse de que entienden las frases y de que tienen tiempo para decidir sus respuestas.

2. El profesor pide que los alumnos traten de identificar en el fragmento la expresión que revela el fracaso de los dos protagonistas. Los alumnos van dando sus proposiciones hasta que uno diga la expresión “me doy por vencido”, que es la respuesta correcta. Luego, el profesor pregunta si saben qué significa. Debe dar tiempo para que los alumnos utilicen sus estrategias y deduzcan el significado de la expresión. Si no lo saben, puede darles

pistas pidiendo, por ejemplo, que sustituyan “dar por” por “declarar” o “proclamar”. Siempre preguntar si todo el mundo está de acuerdo antes de validar la respuesta.

3. El profesor permite que los alumnos traten de deducir el máximo de vocabulario a partir de la expresión *darse por vencido*. Esta actividad se puede dar como tarea para casa. Esto permite dar tiempo para que los alumnos busquen tantos sinónimos y antónimos como sea posible de la expresión usando el diccionario. En el momento de la puesta en común, el profesor debe impulsar, de nuevo, que los alumnos se hagan la pregunta *¿Qué significa...?* para pedir aclaración sobre una palabra (sinónimos o antónimos) que proponga un compañero y que el resto de la clase no entienda. Es importante que sea el alumno quien explique el sentido de la palabra a su compañero. A continuación, el profesor da unos minutos para que los alumnos clasifiquen las palabras encontradas según expresen una actitud positiva o negativa. Después de unos minutos, hace una puesta en común en clase abierta: hace dos columnas en la pizarra, una con el signo + (actitud positiva) y otra con el signo – (actitud negativa), y escribe debajo de cada columna las palabras que van proponiendo los alumnos. El profesor debe procurar que no queden dudas de significado después de la puesta en común. Por último, realice una votación a mano alzada para elegir las tres mejores actitudes de un alumno de ELE.

## Actividad 2

Actividad de reflexión, inspirada en López. *et al.* (1999: 168), sobre el modo particular en que cada alumno aplica sus recursos para aprender el vocabulario. El objetivo es concienciar al alumno no solo de sus propias tácticas, sino también de otras acciones concretas que puede usar de manera deliberada en el proceso de adquisición de la nueva lengua. El profesor puede pedir que los alumnos se pongan de pie y que busquen por la clase a los compañeros que utilizan las mismas estrategias y que se sienten juntos. Al realizar la puesta en común en clase abierta se podrá ver cuál es la estrategia que más interés despierta entre los alumnos. El profesor puede también participar como miembro activo, presentando las estrategias que él mismo utiliza.

### Actividad 3

1. Actividad de entrenamiento a la identificación y al uso de las estrategias de comprensión lectora, inspirado en Martín *et al.* (2007:19). El profesor puede preguntar por las cosas se les ocurren a los alumnos para neutralizar sus dificultades de comprensión y aplicar esas formas de comportamiento a situaciones nuevas. Debe darles tiempo para que reflexionen antes de decir algunas cosas. Puede también animar a los alumnos a crear una ficha de resumen sobre todos los recursos que aplica el personaje para comprender un texto o interpretar lo que quiere decir sin recurrir al diccionario. Es importante escribir una lista de estrategias en la pizarra y que el mismo profesor la amplíe.

2. Ejercitación a la identificación consciente de problemas y las estrategias más apropiadas en cada caso para resolverlos. El profesor puede pedir que cada miembro cuente al resto de grupo las dificultades de aprendizaje que tiene y que, juntos, intenten encontrar soluciones. Cuando terminen, informan a la clase del contenido de sus reflexiones. El profesor interviene para precisar cuándo y en qué situaciones se puede aplicar estos procedimientos a fin de ser autónomo en el logro de sus objetivos personales con respecto a la lengua.

3. Actividad para afrontar las palabras difíciles o desconocidas. El profesor debe animar a sus alumnos a hacer deducciones por el contexto y que sepan que en el uso es donde atribuimos sentido a lo que decimos. Pero, existe también la posibilidad de preguntar a un compañero, al profesor o buscar en el diccionario.

### Actividad 4

Esta actividad, inspirada en el *portfolio europeo de las lenguas*<sup>56</sup>, quiere enseñar al alumno a aprender a través de la movilización de sus recursos internos. Consiste en el entrenamiento de los alumnos en la efectiva aplicación de estrategias para impulsar la

---

<sup>56</sup> <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portolio/portfoliosvalidados-esp-html> [consultado el 24 de abril de 2015]

autonomía e iniciativa en el aprendizaje. El profesor puede anunciar a los alumnos que van a leer algunas frases que muestran lo que hacen otros alumnos de E/LE para obtener el máximo rendimiento de sus propios recursos. Al principio, pueden leer individualmente y reaccionar para expresar su conformidad o no con lo que se dice. Luego, pueden comparar sus respuestas en grupos. Es importante que no solo el profesor busque saber si los alumnos se valen de otros procedimientos para asegurar su éxito, sino también que cada alumno lo explique a la clase. El profesor puede ir tomando notas en la pizarra para construir una nueva lista. Puede también animar a los alumnos a organizar su agenda semanal y que sugieran los cambios que consideren oportunos para ayudarle a aprender, esta vez con éxito.

### Actividad 5

1. En esta actividad de escritura conjunta de un texto, los alumnos utilizarán sus competencias generales y sus capacidades de ejercitar las destrezas sociales para reflexionar sobre los procesos que llevan a tener buenas disposiciones ante el aprendizaje. En la fase escrita, podrán expresar obligación y necesidad mediante el uso de las estructuras **hay que + Infinitivo, tener que....** para tratar de aconsejar a un alumno que se desmotiva. No importa tanto que los alumnos sean pertinentes, cuanto que sean imaginativos. La actividad puede también generar un pequeño debate, ya que lo que es considerado bueno o malo suele variar de una persona a otra.

2. Expresión escrita e interacción oral. En grupos los alumnos transforman el texto del video con el objetivo de motivar a un aprendiz para que mejore su autoimagen y desarrolle en sí mismo actitudes positivas hacia el aprendizaje. Es importante sugerir a los alumnos que presenten por qué conviene aprender el español. El profesor pide a cada grupo que exponga su texto en público. Los demás grupos comprueban si los planes coinciden. El profesor también presenta su propio texto. Al final se vota la fórmula más atractiva.

3. Actividad de apoyo a la docencia. Atañe al papel del profesor para acompañar al alumno en el proceso, dándole pistas para proseguir y persistir en el aprendizaje. El profesor debe estar permanentemente ayudando al alumno a organizar el propio



aprendizaje individual y grupalmente, lo que conlleva superar los obstáculos, aceptarse y aprender con éxito.

## EVALUACIÓN

1. Esta actividad es una pequeña evaluación entre iguales de lo que se ha visto hasta el momento. Pretende que los alumnos reutilicen todo el vocabulario y los aspectos estructurales y funcionales presentados a lo largo de las unidades anteriores. Toda la clase decide durante cuánto tiempo el candidato deberá contestar a la pregunta que le ha tocado. Los compañeros del grupo actuarán como evaluadores. El candidato será declarado apto si sus compañeros creen que la aplicación de lo aprendido es correcta y lo justificarán en la hoja de COEVALUACIÓN. Si no, pasa al siguiente turno y deberá contestar a la misma pregunta.

<b>COEVALUACIÓN</b>	
<b>CRITERIOS</b>	
<b>SIGNOS NO LINGÜÍSTICOS:</b>	
Nerviosismo: <b>sí</b> <input type="checkbox"/> <b>no</b> <input type="checkbox"/>	Temblor de voz : <b>sí</b> <input type="checkbox"/> <b>no</b> <input type="checkbox"/>
Entonación adecuada: <b>sí</b> <input type="checkbox"/> <b>no</b> <input type="checkbox"/>	Buen uso del tiempo: <b>sí</b> <input type="checkbox"/> <b>no</b> <input type="checkbox"/>
Muchos silencios: <b>sí</b> <input type="checkbox"/> <b>no</b> <input type="checkbox"/>	Gestos adecuados: <b>sí</b> <input type="checkbox"/> <b>no</b> <input type="checkbox"/>
<b>CONTENIDO LINGÜÍSTICOS:</b>	
Errores de conjugación: <b>sí</b> <input type="checkbox"/> <b>no</b> <input type="checkbox"/>	Errores de pronunciación: <b>sí</b> <input type="checkbox"/> <b>no</b> <input type="checkbox"/>
<b>NOMBRE DEL CANDIDATO:</b>	
<b><u>CALIFICACIÓN</u></b>	
<b>PERFECTO</b>	<b>BIEN</b>
<b>ESTÁ BIEN</b>	

2. Es importante que el profesor recuerde que, en caso de bloqueo en la comunicación, el candidato puede parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que

se considera comprensible por la clase o pedir aclaraciones. Según la participación del candidato, los evaluadores subrayan la calificación que creen correspondiente. Se premiará la naturalidad de la expresión oral, haciendo uso de la expresión corporal como medio de comunicación, así como la utilización de las muestras de lengua aprendidas y practicadas en las sesiones anteriores.

**3. Actividad de autoevaluación.** Implica a los alumnos en la valoración de cada una de sus aportaciones así como de las aportaciones conjuntas del grupo. Es tarea del profesor fortalecer la visión que el alumno pueda tener de sí mismo para aumentar su capacidad de actuación. El profesor debe explicar la mecánica del ejercicio a toda la clase leyendo y aclarando las instrucciones. Antes de la puesta en común, el profesor permite que los alumnos comparen sus propuestas con las de los compañeros.

La pregunta directa *¿sientes que has mejorado?* recuerda al alumno su papel como protagonista y agente de su aprendizaje. Le corresponde tomar decisiones para organizar su propio proceso de aprendizaje, emitir juicios por sí mismo sobre su rendimiento con el fin de mejorar. El profesor interviene aclarando las instrucciones para que cada alumno elabore su modalidad individual como aprendiente autónomo.

## 5. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

El propósito último de este estudio ha sido presentar una alternativa a una actividad didáctica tradicional basada en un libro de texto que sustenta la enseñanza expositiva del profesor y que impone su propia estructura a los alumnos, privándoles de la oportunidad de generar el conocimiento y la comprensión por ellos mismos. Por ello, he diseñado un material didáctico que plantea el aprendizaje de E/LE como un conjunto de interacciones comunicativas en las que los alumnos que participan, en pequeños grupos, quedan implicados por las acciones y reacciones que realizan. En este caso, los alumnos hacen cosas en el aula que les sirven para construir su competencia comunicativa, aprenden a manejar los recursos conversacionales, a gestionar turnos y a desarrollar diferentes estrategias discursivas. En esta metodología, los protagonistas del aprendizaje son los propios alumnos, los cuales asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso, con vistas a un aprendizaje permanente. Esta responsabilidad asumida por todos los miembros del grupo ayuda a que la motivación por llevar a cabo una tarea, usando la lengua para conseguir metas, sea elevada. Para ello, he establecido cuatro objetivos específicos que han sido explicitados en la introducción, desarrollados a lo largo del trabajo y que puedo resumir en los puntos siguientes:

1. Contribuir al mejor conocimiento de la situación actual de la enseñanza de E/LE en Camerún en contextos reglados.
2. Revisar y evaluar, los manuales en uso en los programas reglados de secundaria en Camerún.
3. Hacer un análisis de las necesidades de los alumnos, con el fin de orientar el diseño de materiales.
4. Diseñar actividades colaborativas para un uso significativo de la lengua en interacción.

Los resultados de la observación y análisis de datos, relacionados con los objetivos del trabajo y con los supuestos iniciales, permiten llegar a las siguientes conclusiones:

**1. El análisis de los manuales de enseñanza de E/LE en Camerún desvela una metodología no suficiente en concordancia a las necesidades demandadas. Por ello, el hecho de planificar el currículum empezando con un análisis de la lengua meta en vez de con las necesidades de los aprendientes conduce a la producción de recursos didácticos inapropiados para propuestas docentes concretas.**

El discurso aportado al aula a través de los textos en los materiales didácticos, unas veces literarios, otras artificiales y en conformidad con las estructuras que se quiere trabajar, no estimula a los aprendientes a utilizar el nuevo idioma para probar nuevas formas de expresión de significados como consecuencia de la interacción y de la actividad metalingüística inherente a todo uso lingüístico. La lengua usada en el aula es un instrumento de construcción de conocimiento y de relaciones sociales. Ahora bien, el lenguaje literario, artificialmente construido y plagado de rasgos formales, es una variedad de discurso que usa la lengua de un modo particular, para conseguir un propósito estético, símbolo de complejidad lingüística. No tiene una finalidad práctica inmediata porque está dissociado de su nexo con el contexto social que normalmente le proporciona su valor de uso. Tampoco pertenece a una comunidad natural de hablantes y resulta inadaptado a la comunicación de la vida ordinaria. Así, un manual de E/LE, por más organizado que sea o cualquiera que sea la confianza y seguridad que proporcione a los usuarios, se utilizará mejor si es analizado como un conjunto de sugerencias. Corresponde al profesor la elección y adaptación de las actividades de la lengua que presente en el aula, en función de las características, intereses, necesidades e inquietudes que haya detectado en sus alumnos. Estos han de ser el centro de atención del curso y cualquier información valiosa para proponer actividades, elegir y diseñar materiales para la clase debe obtenerse primero de ellos.

Las necesidades de los alumnos están sujetas a cambios con el paso del tiempo. Los diferentes procedimientos didácticos en el aula no deben llevar a actuaciones mecanicistas. Al igual que el manual es una ayuda evidente para un profesor, puede también constituir un obstáculo para su trabajo. No es más que una herramienta bien o mal concebida. Conviene que el profesor vuelva a analizar las necesidades de los alumnos mientras las

clases se van desarrollando y cambiar el programa del curso. Asimismo, modificar y adaptar el material a los diferentes grupos. Solo de esta manera, el profesor podrá emplear una determinada técnica de enseñanza con conocimiento de causa, es decir, teniendo en cuenta el objetivo para el que ha sido creada. Sobre el carácter estático y predeterminado de un documento impreso concebido para la práctica didáctica debe prevalecer la dinámica que caracteriza la preparación, evaluación y modificación de materiales didácticos, adaptándolos constantemente a la situación específica de enseñanza-aprendizaje para que no se coarte la autonomía e iniciativas de los usuarios.

## **2. Una enseñanza basada exclusivamente en el desarrollo de la competencia lingüística en un contexto en que la distancia social entre los grupos es mayor desemboca en el rechazo del aprendiente hacia la lengua meta.**

Los alumnos de E/LE observados aspiran a la rapidez en el aprendizaje y a poder mantener una comunicación real, aun fuera de inmersión. Tienen un deseo natural de aprender debido a su curiosidad. Las actividades deben estar destinadas a que se ejerciten en el uso efectivo del idioma en un proceso de interacción y comunicación. Una propuesta curricular que da un rol primordial al aporte de los participantes y que evita que se produzca el traslado a la LM de las percepciones y comportamientos sociales propios de la lengua natal hará que los aprendientes se sientan involucrados, atraídos por un acercamiento intercultural desde actitudes de respeto y comprometidos con el proceso formativo.

La propuesta de un programa de enseñanza de lengua cuyas unidades consisten en estructuras sintácticas, junto con ese afán de que los alumnos se limiten a hacer “malabarismos” sobre un papel son vistos por los aprendientes como algo que no tiene relevancia personal para ellos, y con razón: suponer que enseñar una lengua es sólo enseñar las formas que se emplean en dicha lengua meta quiere decir ignorar por qué hablamos. Los propósitos para los que necesitamos y usamos la lengua incluyen, entre otros, las finalidades de revelar intenciones para negociar, resolver un problema particular y desarrollar el pensamiento creativo; establecer y mantener relaciones sociales y personales. Así que, hablamos porque queremos comunicar algo y deseamos alcanzar un

fin concreto. De lo contrario, los sílabos léxico-gramaticales de adquisición lingüística pueden inhibir el deseo de seguir aprendiendo, ya que se presentan como una experiencia negativa que no despierta interés ni participación activa, susceptible de atribuirle significado a los conocimientos.

Las actividades que explotan en el aula el potencial de la interacción social, el trabajo en equipo y el aprendizaje inductivo de la gramática donde el aspecto comunicativo está en el propio desarrollo de la actividad, rentabilizan al máximo el contexto de aprendizaje escolarizado. Cuando los alumnos aportan y comparten sus experiencias individuales en una tarea colaborativa que intentan realizar, comprenden el carácter utilitario del idioma y van desarrollando progresivamente un sentido de responsabilidad hacia su propio aprendizaje. En este caso, el conocimiento de los distintos aspectos de la lengua se producirá como consecuencia del uso de las capacidades comunicativas en un proceso de aprendizaje. Además de encerrar dentro de sí un sistema léxico y sintáctico, la lengua es, ante todo, el reflejo de una cultura, de unos valores y de unos conocimientos que los interlocutores, poseedores de una serie de creencias y actitudes, tienen de su entorno. Por lo que, conviene ir más allá de lo lingüístico y adentrarse en la formación de las cualidades esenciales del hombre, poniendo un acento particular en la diversidad, la complejidad y la innovación. Además, se debe tener en cuenta la influencia que el componente socioafectivo de la personalidad ejerce sobre los procesos de adquisición en los contextos institucionales.

**3. Los resultados satisfactorios se obtendrán en el aprendizaje cuando la enseñanza de idiomas se deje dirigir por los factores que desempeñan un papel en la adquisición – motivación del aprendiente y del profesor: confianza en sus propias habilidades, actitudes positivas hacia la LM, los modos particulares de llevar a cabo el aprendizaje, participación del aprendiente en el diseño del programa, el buen clima de aula, etc. – y la teoría originada de la práctica real del profesorado, sin ceñirse al angostado concepto de método.**

Una visión metodológica realista no puede adherirse a un conjunto excluyente de técnicas fijas, puesto que las situaciones sociales del aula siempre imponen una adaptación al contexto real del grupo. Dado el rol protagónico que desempeña el alumno en el modelo

interaccionista del aprendizaje de la LE, es primordial que sus características individuales y estilos de aprendizaje se conozcan con bastante profundidad. En este caso, hace falta realizar un análisis esmerado y permanente que permita detectar y comprender su verdadera situación, particularidad, vivencias y expectativas. La selección adecuada de actividades y procedimientos de aula dependerán de todas estas circunstancias directamente relacionadas con el alumno y condicionantes de su aprendizaje, con miras a satisfacerlas y concederles un papel primordial. Así, el aprendizaje será tanto más rico y eficaz cuanto más simultánea sea la atención prestada al componente afectivo y al cognitivo en el desarrollo del aprendizaje, o cuanto más frecuente sea la alternancia entre ellos.

Los objetivos del curso desempeñan un gran papel en la fijación de las metas a alcanzar tanto por el alumno como por el profesor. Este último se apoyará en la información obtenida de los sondeos que tienen lugar durante el desarrollo del curso para proceder a la selección de las estrategias de enseñanza que contribuyan al logro de los objetivos del curso. Se reitera que los objetivos no deben estar dispuestos en forma lineal. Queda a juicio y conveniencia del docente y su alumnado la escogencia del orden que regirán para la consecución de los mismos. En consecuencia, no puede haber una propuesta de enseñanza de la lengua que pretenda ser receta de aplicación didáctica porque su puesta en práctica tiene que reflejar un análisis anterior de la situación real en que la enseñanza de la lengua tiene lugar. Para cumplir este requisito de adecuación a un contexto concreto, cualquier programa de aprendizaje de lenguas tiene que proponerse como un conjunto de principios básicos, flexibles y prácticos, bajo los que subyace una amplia gama de potenciales programas de aprendizaje.

Enseñar una lengua no es una ciencia exacta cuyos contenidos pueden sistematizarse. Las ideas sobre el enfoque de mayor relevancia y el más considerado en la enseñanza de lenguas solo pueden alcanzar una certidumbre probabilística y grados sucesivos y provisionales de aproximación a la realidad. Con este final, la translación desde la teoría a la fase de aplicación ha de ser un proceso de reinterpretación y de negociación entre el programa en cuestión y sus usuarios. Por ello, hará falta una orientación clara y actualizada, no para proveer respuestas absolutas, sino para guiar al docente a reflexionar sobre su propio desenvolvimiento en la sala de clase y mejorar su enseñanza.

#### **4. La escasa motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de LE se debe a la falta de entrenamiento estratégico e impide que inicien el aprendizaje por sí mismos.**

El modelo clásico de enseñanza cuyos ejes primordiales son el profesor y los planes de estudio premia la memorización y la reproducción de lo transmitido en las evaluaciones para aprobar. Pero si las preguntas requieren aplicaciones del contenido a situaciones nuevas, el resultado es bastante pobre. Al dar poca importancia a la actividad participativa donde el alumno concurre con sus experiencias y conocimientos previos, este modelo educativo debilita y extingue no solo las capacidades que hacen posible el proceso de aprendizaje por parte del aprendiente sino el desarrollo cabal de las capacidades críticas y de razonamiento. Toda actividad didáctica en el ámbito del aprendizaje de lenguas es adecuada si crea circunstancias que conducen al aprendizaje relevante, duradero y susceptible de ser reutilizado y aplicado en una variedad de contextos. Así que, la primacía debe ser del aprendizaje, no de la enseñanza, ya que cada nuevo conocimiento está expuesto a una inminente obsolescencia. La formación en las cualidades (resolución de problemas, trabajo en equipo) y actitudes (creatividad, responsabilidad, entusiasmo en el trabajo) debe integrarse también en el proceso formativo del alumno.

Implicar a los alumnos en la realización de actividades colaborativas conlleva usar estrategias en las que todos se responsabilicen de la consecución de los objetivos previstos. Pueden discutir para ponerse de acuerdo en los objetivos y, por tanto, pensar sobre ellos; acordar cómo avanzar; pensar sobre las estrategias y pasos; detectar errores propios y ajenos, y dar explicaciones de por qué lo consideran errores; negociar significados entre sí y llegar a una solución compartida. Esta circunstancia hará que se sientan más responsables de los objetivos de aprendizaje y acrecentará su motivación. Se trata de organizar los diferentes procedimientos didácticos de manera que se tenga en cuenta que el alumno es el organizador y señor de su propio aprendizaje y que el salón de clase sea un lugar que insufla al alumno la intencionalidad para aprender. Cada alumno es un ser racional, activo y competente. Es capaz de valorar su vida y su entorno, y de vincular sentido a su existencia. Cada ser humano es llamado a asumir su existencia con responsabilidad, eligiendo, tomando decisiones personales, estableciendo una serie de



relaciones con los demás y sensible a todo lo social. En su calidad de agente social, cada alumno ya tiene y trae en el aula esta convicción de que se realiza con los demás, que los otros despiertan sus capacidades, le transmiten afecto, ayuda, seguridad, cultura y motivación, le abren al conocimiento y le lanzan al desarrollo de sus potencialidades. Por consiguiente, tiene que ser que en clase pasen cosas, que el alumnado sea un grupo social concreto donde es posible aprender cooperando e interactuando. Y es imposible que esta colaboración grupal entre alumnos tenga lugar sin que cada uno se ponga a leer su propia mente y a leer la de los demás sobre los conocimientos adquiridos, el recorrido realizado, los procesos seguidos y buscar las vías de comunicación entre este conjunto de mentes para explicar por qué la solución a que se ha llegado es la correcta. Desde esta perspectiva, los procesos mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una LE cobran validez innegable - no solo el resultado final - para que el progreso se vea potenciado. La ruta del aprendizaje (Breen 1984) importa más que su meta. Lo bueno del aprendizaje está en la experiencia, en la alegría de descubrir algo, en la satisfacción de tener interrogantes y buscar la respuesta. Si hay cada vez más alumnos que abandonan los estudios, es porque no ven en ellos ninguna pasión; ignoran en gran medida la alegría de lo que pasa por el camino, porque la magia del viaje se ha disipado. Esto ha generado problemas de trastornos de déficit de atención a causa de los sistemas educativos obsesionados por los resultados.

La conveniencia de adecuar los programas, materiales didácticos y la metodología a las diferentes aptitudes de los aprendientes conduce a que el docente deje de hacer las cosas para los alumnos. Al contrario, debe hacer las cosas con ellos. Darles el protagonismo para que jueguen un papel activo en su aprendizaje permite que tomen decisiones, involucrados en el placer que produce entender o resolver un problema que se les resistía, es decir, sentirse capaces y neutralizar así cualquier sentimiento de rechazo hacia el aprendizaje. Para que esta la participación activa del alumno en el proceso sea efectiva, es imprescindible que sea consciente del mismo y pueda identificar las estrategias que él mismo utiliza, esto es, tener conciencia de cómo aprende, de los mecanismos que está usando y de cuáles son las maneras más eficaces para aprender. Por lo que, esta tesis aboga por introducir la enseñanza y uso adecuado de las estrategias de aprendizaje en los programas enseñanza para que los alumnos se beneficien aprendiendo a utilizarlas en su

formación escolar. Con este conocimiento del proceso de aprendizaje, el esfuerzo será aliviado e incrementarán las diferentes aptitudes de los aprendientes.

Basándome en las susodichas observaciones, puedo declarar validadas las hipótesis sobre las cuales he realizado este estudio, lo que corrobora que las intuiciones previas a este estudio eran acertadas: el aprendizaje escolarizado, por una parte, se entiende como un proceso persistente en el que el alumno va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento. Por otra parte, la relación entre la teoría y la práctica solo se puede realizar por medio del ejercicio inmediato de la docencia. Bajo esta premisa, esta investigación se mantiene muy propensa a un enfoque sostenido por los tres siguientes pilares: la singularidad del contexto inmediato del aula, aprendizaje del alumno y la autonomía y aprecio del profesorado.

Hablando de la singularidad del contexto inmediato del aula, se ha comprobado que el ambiente educativo, en tanto que espacio donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores, es una construcción y reflexión cotidiana. El grupo que entra en relaciones sociales en el aula de lengua nunca es homogéneo. Cada uno difiere de los demás en una serie de factores de orden personal, a los que se añaden múltiples aspectos del desarrollo y de las condiciones del aprendizaje características de los contextos escolares. Por lo que, se deben asumir las necesidades específicas y los componentes vivenciales del aprendiente en vez de soñar con un mejor método-manual que sea generalizable y aplicable para cada emplazamiento concreto de aprendizaje. Los soportes principales de los materiales curriculares existentes se construyeron para contextos idealizados, basándose en la intuición del diseñador y no en un estudio empírico sobre las inquietudes que cada uno de nuestros alumnos posee así como sus perspectivas de la vida: dónde está, dónde quiere llegar y cuáles son sus metas como ser humano. Cualquier recurso didáctico que pretende facilitar el proceso de aprendizaje ha de ser aplicable y apropiado para el fin a que se destinan los usuarios.

En lo que se refiere al aprendizaje del alumno, cabe precisar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se plantea en términos de depositar ‘bancariamente’ una serie de conocimientos en la cabeza del alumno, sin atribuirles un significado, y evaluarlos como si se verificara cuánto quedó depositado. Poco queda de ese aprendizaje después de algún tiempo. Los alumnos que se encuentran en tal proceso de aprendizaje están poco motivados y hasta aburridos con su forma de aprender. Se les obliga a memorizar una gran cantidad de datos, muchos de los cuales se vuelven irrelevantes en el mundo exterior a la escuela, o bien, inaplicables a los problemas y tareas que se les presentan en el momento de afrontar la realidad.

Mi herramienta didáctica quiere desarrollar la competencia para la interacción por medio de un aprendizaje participativo, activo y en cooperación en el marco de la enseñanza formal. Se fundamenta en la enseñanza comunicativa de la lengua y, más concretamente, en un enfoque de acción y de integración de las competencias, donde la comunicación es no solo un proceso que se lleva a cabo con un propósito concreto sino también el medio con el que el alumno aprende la LE. De este modo, asume las contribuciones provenientes del MCER cuya perspectiva privilegia el aprender haciendo: repartándose los roles, buscándose información, procesándola, redactando informes finales y exponiéndolos ante la clase. Solo participando, investigando, buscando respuestas y problematizando se llega realmente al conocimiento susceptible de quedar más sólidamente asentado en la mente. Esta participación e implicación activa del alumno baliza su camino para la personalización en el proceso y favorece el desarrollo del potencial y posibilidades de aprendizaje que cada alumno posee, no solo para elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades, sino también para enfrentar adecuadamente el proceso de aprendizaje pudiéndolo iniciar en cualquier área del conocimiento y en cualquier momento.

Las condiciones que facilitan este aprendizaje eficaz de la lengua quieren que en el ambiente áulico prevalezca la armonía, confianza, seguridad y respeto para fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje, y que los educandos, con toda libertad, puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda para así trabajar con ellos - no contra ellos - en el desarrollo de sus habilidades de pensamiento. Sólo cuando la actividad

tiene relevancia y que el aprendizaje esté basado en la experiencia y el estímulo de la autoevaluación, surge la intención deliberada de aprender.

En lo que concierne a la autonomía y aprecio del profesorado, cabe precisar que, como practicante y aplicador de la programación, el profesor debe ser quien construye teorías ajustadas a su juicio personal, a partir del desarrollo de unos contenidos precisos en el aula, y valiéndose de su calidad de observador, evaluador y pensador crítico para conseguir una actuación más satisfactoria. La construcción de los procedimientos de aula ha de ser obra del propio profesor, a partir de sus prácticas docentes, en las que realiza un diagnóstico permanente sobre las características de los alumnos en cuanto a conocimientos previos, reconociendo sus ideas y prejuicios, su nivel de pensamiento lógico y sus habilidades específicas. Los profesores son los que conocen mejor a sus alumnos y el contexto del aula, y no los diseñadores trabajando a distancia de las clases. En este sentido, se confirma la autonomía y rol central del profesor en tanto que analista, investigador, estratega y tomador de decisiones después de pasar estas por la criba de su propio criterio como profesional.

En el periodo actual de cambios significativos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas donde prevalece la teoría constructivista del aprendizaje, la enseñanza centrada en el alumno, el aprendizaje estratégico, y la diversidad de estilos de aprendizaje, la elaboración del material didáctico no puede seguir siendo una labor de los diseñadores de programaciones enclaustrados en sus despachos, lejos de la realidad y experiencia del salón de clase. Ningún docente podrá tener éxito en aplicar al pie de la letra las prescripciones de un método en situaciones reales de aula, dada la gran cantidad de variables que intervienen en ellas y la complejidad de las mismas. Conviene evolucionar hasta una situación que hace posible que los que se enfrentan de una manera más directa a los aprendientes de la lengua, en su vida laboral de impartir clases, sean los que generan teorías innovadoras para localizaciones específicas y generadas de la actividad docente en el aula. El profesor tiene que ser un experto reflexivo que observa su enseñanza, evalúa los resultados, identifica problemas, busca soluciones y prueba nuevas técnicas. Al actualizar continuamente tanto su formación como su trabajo, no corre el riesgo de caerse en la rutina. En este caso, el trabajo de la investigación en la acción se presenta como

fuentes de información fiable acerca de la naturaleza y uso real de los programas en la clase de lengua.

En última instancia, esta tesis es un intento para sacar a la luz algunos principios y rasgos esenciales de un propósito educativo digno de ser trasladado a la práctica. Al analizar cómo se aplican las metodologías en los distintos manuales que actualmente se usan en el aula de E/LE en Camerún, he podido ser consciente de la importancia que tiene el elegir un buen manual, pero también, saber utilizarlo para potenciar y hacer cristalizar las sanas expectativas e ilusiones de los jóvenes, los cuales deben ser protagonistas de su propia formación integral, no tanto para forjarlos al estilo del ideal de persona que la acción didáctica establece en nuestra sociedad, sino para desarrollar plenamente todas las potencialidades dormidas en ellos. Los métodos y enfoques que dominan los escenarios de la enseñanza de E/LE en Camerún han sido creados a partir de circunstancias ajenas a muchas realidades inmediatas. En este sentido, ha sido necesario que se analizara y evaluara la pertinencia, utilidad y la factibilidad de aplicación que pudieran tener en relación con las necesidades detectadas en la realidad práctica del aula. Ya no existe una forma única de ser que esté ya establecida de antemano, a la espera de que el alumno llegue y la coja. El trabajo del aprendizaje escolarizado debe tener como propósito provocar y cultivar motivaciones inherentes a cada etapa de desarrollo evolutivo de los aprendientes y ofrecer recursos para que cada uno tome del saber y del mundo lo mejor de él y lo transforme de acuerdo con los horizontes que le tracen sus propios sueños.

El propósito que tenía era proporcionar una reflexión sobre la práctica en el aula sensible a unas personas concretas, condicionadas por un medio que resalta que enseñar no puede ser igual en todas partes. Cualquier aprendizaje escolarizado actual en el ámbito de lenguas no maternas no puede eludir la influencia del contexto en el cual se desarrolle. Los conocimientos profesionales y personales de los profesores sobre el terreno deben construir todas las actividades que se llevan a cabo en el aula como producto de la planificación previamente realizada y siempre en evolución. Con esto, no pretendo reescribir los fundamentos de la metodología de E/LE sino impulsar la implicación de los profesores, conjuntamente con sus alumnos, en la posibilidad de personalizar el aprendizaje y de crear actividades atractivas que promuevan un aprendizaje exitoso.

Esta investigación está destinada a seguir adelante, ya que han aparecido algunas limitaciones en los procedimientos metodológicos de la enseñanza de E/LE en Camerún y que se podrían resolver en forma perspectivas de futuro.

En primer lugar, la planificación de programas, considerada como la toma de decisiones acerca de los fundamentos de un plan pedagógico correspondiente a un grupo concreto de alumnos, debe establecer como base el alcance de las habilidades y recursos personales que cada aprendiente aplicará al proceso instructivo, en vez de privilegiar una metodología, que suele exhibirse en forma de receta preconcebida de desempeño didáctico. La aplicación de una metodología se parece a un caballo que llevamos al río, pero que no podemos obligar a beber. Así, convendría buscar los principios de un plan educativo dentro de la capacidad volitiva del aprendiente e incluirla en el proyecto educativo institucional.

En segundo lugar, un programa de enseñanza de LE que se lleva a cabo lejos de la comunidad lingüística meta debe estar fundada en una estructura ordenada de procesos y estrategias de interacción social, que son los conocimientos que el aprendiente necesita adquirir para participar activamente en las prácticas sociales más comunes de la lengua. Esto permite que las nuevas reglas y nuevos patrones lingüísticos se aprendan a través del empleo que hace de la LE. En este mismo sentido, las experiencias y procedimientos de aprendizaje se convierten en contenidos que hay que aprender para lograr los objetivos del programa. Cuantos más efectivos sean las posibilidades de interacción social que un aprendiente tenga, más posibilidades tendrá de aprender la LE y comunicarse eficazmente. Los contenidos estructurales (gramaticales y los léxicos) y la práctica de su aplicación, que no permite al alumno de nivel inicial conseguir su propósito comunicativo inmediato, deberán introducirse en los programas para quienes ya hablan la lengua.

En tercer lugar, el material didáctico como imposición externa en la puesta en práctica del programa oficial debe ceder el paso a una producción basada en la práctica educativa del docente. Este tiene que comprometerse en un proceso incesante de autocrítica y de reflexión a fin de transformar y adaptar el proyecto curricular a las condiciones particulares

del contexto de aprendizaje en el que está involucrado. La conducta del docente en el aula se basa en teorías prácticas sin necesidad de ajustarse a los planes de los diseñadores de programas cuyos proyectos de cambio se elaboran al margen de lo que pasa realmente en las escuelas.

El camino que lleva a la consecución de esos objetivo es todavía largo, pero hay que confiar en que el esfuerzo de cualquier estudioso con gana de hacer avanzar la disciplina permitirá que se recorra en el menor tiempo posible.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

ABDOU, M. (1998). *L'éducation en Afrique*. Paris: Présence Africaine.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2004). «Análisis de necesidades y diseño curricular». En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004), pp. 651-653.

ALCÓN SOLER, E. (2001). «Interacción y aprendizaje de segundas lenguas en el contexto institucional del aula». En PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V. *Estudios de Lingüística*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

ALONSO, I. (2001). «Modelos de uso de la lengua española». *Carabela*, 50. Madrid: SGEL

ALLWRIGHT, R. y BAILEY, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANGUERA, M<sup>a</sup>. T. (1999). *Observación en la escuela: aplicaciones*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

ANTA DIOP, C. (1981). *L’Affirmation de l’identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l’Afrique contemporaine*. Paris: Unesco.

ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

ATIENZA, J. L. (1994). «Materiales curriculares ¿para qué?». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11.

AUSUBEL, D. P. (1967). «A cognitive structure theory of school learning». En SIEGEL L. (1967). *Instruction: Some contemporary viewpoints*. San Francisco: Chandler. pp. 207-257.

---- (1976). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.



BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

---- (1995). «Habilidad lingüística comunicativa». En LLOBERA, M. *et al. Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.

BALANDIER, G. (1971). *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*. Paris: P.U.F.

BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

BEKOMBO, M. (1974). «Quelques principes d'éducation chez les duàla-Cameroun». En *Dossiers pédagogiques*. N° 9.

BELINGA BESSALA, S. (1996): «Formación del profesorado y enseñanza del E/LE en Camerún: problemática actual y nuevas perspectivas», en *ASELE ACTAS VII*, pp.129-134.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.

BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

BLANCO PICADO, A. I. (2002.). «El error en el proceso de aprendizaje». *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. 38, pp.12-22.

BLAS ARROYO, J. L. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua en contexto social*. Madrid: Cátedra.

BLOOMFIELD, L. (1964). *Lenguaje*. Lima: Universidad Mayor de S. Marcos.

BOOTH, W., COLOMB, G. y WILLIAMS, J. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Madrid: Gedisa.

BREEN, M. (1984). «Process syllabuses for the language classroom». En Brumfit, C. *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118. The British Council/Pergamon Press, pp. 47-60.

---- (1996). «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)». En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 50-64

---- (1997). «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II)». En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, pp. 52-73.

BREEN, M. P. y CANDLIN, C. (1980). «The essentials of a communicative curriculum in language teaching» en *Applied Linguistics*, 1, pp. 89-112.

BRONCKARTS, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

BROWN, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. 3<sup>rd</sup> edition. NY: Prentice Hall Regents.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». En *Applied Linguistics*, 1, pp.1-47.

CANDLIN, C.N. y MURPHY, D. F. (1987). *Language Learning Tasks. Lancaster Practical Papers in English Language Education*, vol. 7. Londres: Prentice Hall International.

CAÑADA, M. D. y ESTEVE, O. (2001). «La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales». En MUÑOZ, C. *Trabajos en lingüística aplicada*. Barcelona: AESLA, pp.73-83.

CANDLIN, C. (1990). «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas». *Comunicación, lenguaje y educación*. 7-8, pp. 33-53.

CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CASTAÑEDA, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Lingüística y Método.

CASTELLANOS VEGA, I. (2000). «Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos». En *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5, pp. 23-35. Madrid: Fundación Actilibre. Colección Expolingua.

CASTELLÓ, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.

CASTRO, M<sup>a</sup>.D. y PUEYO, S. (2003). «El aula, mosaico de culturas». En *Carabela 54*.

CENTNER T. (1963). *L'enfant africain et ses jeux dans le cadre de la vie traditionnelle au Katanga*. Elisabethville: CEPSI.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#)

CHOMSKY, N. (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

---- (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.

---- (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.

CICERÓN (2002). *Sobre el orador*. Madrid: Gredos.

COHEN, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. New York: Teachers College Press.

COHEN, A.D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex: Longman.

COLL, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Bruselas. Disponible en [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/llearning/keycomp\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/llearning/keycomp_es.pdf) [Consultado el 29 de abril de 2014]

CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.

CORTÉS MORENO, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

COTS, J. M. (1994). «Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera», En *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 5, pp. 46-51.

CRANDALL, J. (2000). «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos». En ARNOLD, J. (2000), pp. 243- 264.

CROLL, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La muralla.

CUENCA, M.<sup>a</sup> J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. Valencia: Tàndem.

DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues*. Paris: Hachette.

DESALMAND, P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire: Des origines à la Conférence de Brazzaville*. Tome I. Abidjan: CEDA.

DICKINSON, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOMÉNECH, F. (2004). *Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase*. Castelló: Universitat Jaume I.

DONATO, R. (1994). «Collective Scaffolding in Second Language Learning». En LANTOLF, J. P. and APPEL, G. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 33-56

DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOUGHTY, C. (2000). «La negociación del entorno lingüístico de la L2». En MUÑOZ, C. (2000), pp. 163-194.

DRAGOLJUE, N. (1972) *L'éducation en Afrique. Que faire?* Paris: Editions 2000.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

ELLIS, R. (2001). «Investigating Form-Focused Instruction». En ELLIS, R. (2001). *Form-Focused Instruction and Second Language Learning. Language Learning, 51*, Supplement 1, pp.1-46.

EHRMAN, M. (1996). *Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, CA: Sage

ELOSÚA, M. R. *et al.* (1994). *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.

ERES FERNÁNDEZ, G. y MACIEL, A. S. (2007). «La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones.» *Linguagem & Ensino*. n° 2, p. 415-432.

ERNY, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paris: Payot.

ERNY, P. (1976). «Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne». En *Recherche, Pédagogie et Culture*. N° 22, pp. 40-45.

ESCANDELL VIDAL, M.<sup>a</sup> V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

---- (2004). «Aportaciones de la pragmática». En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004), pp. 179-197.

ESTAIRE, S. (2010). *El aprendizaje mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid. Edinumen.

EZEIZA RAMOS, J. (2008). *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija.

FARAH, I. (1998) «The Ethnography of Communication». En HORNBERGER, N. H. and Corson, P. *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 8. Dordrecht: Kluwer. pp. 125-127

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.<sup>a</sup> C. (2004). «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos». En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004), pp. 715-734.

FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

---- (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.

FERRÁN, J. M. (1990). «La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas». En Bello, P. et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana

FINKEL, D. (2008). *Dar clase de boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.

FRANCO, J. (1975). *Historia de la literatura hispanoamericana*. Barcelona: Ariel.

GAIRÍN, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de los Centros Educativos*. Madrid: MEC-CIDE.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

---- (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros.

---- (2002). «Bases comunes para una Europa plurilingüe. Marco común europeo de referencia para las lenguas». En *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Barcelona: Plaza-Janés y Círculo de Lectores, pp. 13-34.

GARDNER, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

GELABERT, M.<sup>a</sup> J. et al. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco-Libros.

GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.

GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRÍGUEZ, M. y SIMÓN, T. (1996). *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.

GODÍNEZ GONZÁLEZ, F. et al. (2007). «El español en Camerún». En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, pp.63-69.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. y J. ZANÓN (1996). «La enseñanza de la gramática mediante tareas». En MONTESA, S. y GOMIS, P. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*, Málaga: ÁSELE, pp. 89-100.

GOWIN, D. B. (1981). *Educating*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

GRAVES, K. (2000). *Designing Language Courses: a Guide for Teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

GUILLÉN, C. (2004). «Los contenidos culturales». En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004), pp. 835-849.

GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

HARMER, J. (1998). *How to Manage teaching and Learning*. Essex: Longman.

HERNÁNDEZ, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Madrid: Paidós.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. et. al. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México D.F.: Mac Graw Hill.

HERTZ-LAZAROWITZ, R. y MILLER, N.(1992). *Interaction in Co-operative Groups*. New York: Cambridge University Press.

HUTCHINSON, T. y WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

HYMES, D. H. (1972). «Acerca de la competencia comunicativa». En LLOBERA, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

---- (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

---- (1984). *Vers la compétence de communication*. París: Hatier.

IGLESIAS, I. (1999): «Comunicación intercultural y enseñanza de lenguas extranjeras: hacia la superación del etnocentrismo». En *Boletín de ASELE*, 21, pp.13-23.

---- (2003). «Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas». *Carabela*, 54, pp. 5-28.

INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.

---- (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.

---- (2008). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

JACKSON, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JACKSON, E., y RUBIO, A. (1969). *Spanish made simple*. London: Heinemann.

JAKOBS, G. (1998). «Cooperative learning or just grouping students: The difference makes a difference». En RENANDYA, W. y JACOBS, G. *Learners and language learning*. Singapore: SEAMEO, pp. 145-171.

JAMES, K. (1980). «Seminar Overview». *ELT Documents 109*, pp. 7-21.

JAMES, W. (2000). *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid: Alianza.

JOHNSON, K. (1980). «Making drills communicative». En JOHNSON, K. (1980). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon Institute of English.

KATHLEEN GRAVES (2000). *Designing Language Courses: a Guide for Teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

KEM-MEKAH KADZUE, O. (2012). *Estereotipos y globalización: Simetrías y asimetrías en la interacción cultural entre universitarios cameruneses y catalanes*. Trabajo de fin de Máster. Lleida: UDL.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales*. I, II y III. París: Armad Collin.

KI-ZERBO, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Paris: Harmattan.



KRASHEN, S. D. y TERREL, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

KUMARAVADIVELU, B. (1994). «The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching». En *TESOL Quarterly*. 28(1), p.27-48.

---- (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.

LAGASABASTER, D. y SIERRA, J.M. (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de educación, 44, Barcelona: ICE-Horsori.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.

LENNEBERG, E.H. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

LICERAS, J. M y DÍAZ, L. (2000). «La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de los desencadenantes». En MUÑOZ, C. (2000), pp. 39-80.

LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.

---- (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

---- (2004). «Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística». *Monografía: Los libros de texto*, pp. 15-32.

LONG, M. (1991). «Focus on form: a design feature in language teaching methodology». En BOTS, K. D. et al. *Foreign language-Research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Bejamins, pp.39-52.

LÓPEZ, E. et al. (1999). *Procesos y recursos. Curso de español para extranjeros: nivel avanzado-superior*. Madrid: Edinumen.

LÓPEZ, J. (1996). *La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Síntesis.

LOZANO, J.G. (2004). «Cuestionarios para la programación de la enseñanza-aprendizaje de ELE». En *Frecuencia L: Revista de didáctica español como segunda lengua*, 25. Madrid: Edinumen, pp. 3-11.

LOZANO, G. y RUIZ CAMPILLO, P. (1996). «Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos». En MIQUEL, L. y SANS, N. *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Expolingua, pp. 127-155.

LLOBERA, M. (1995). «Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras». En SIGUÁN, M. *La enseñanza de la lengua por tareas*. XVIII Seminario sobre «Lenguas y educación». Barcelona: Horsori.

LLORIÁN, S. (1998). «Confeción de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos». En *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 527-538.

---- (2000). *El análisis de necesidades para el diseño de cursos de ELE en el marco de un enfoque centrado en el alumno*. Memoria Final de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.

L LURIA, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.

MANGA, A.M. (2009). «Incidencias de los factores afectivos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera: caso de la situación del Español en Camerún». *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, 5, pp.19-28.

MARCOS MARÍN, F. (2004). «Aportaciones de la lingüística aplicada». En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004), pp. 25-41.

MARTÍN, F. *et al.* (2007). *En acción 1: cuaderno de actividades*. Madrid: Clave.

MARTÍN PERIS, E. (1991). «El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias». En MIQUEL, L. y SANS, N. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Expolingua, pp.167-180

---- (1993). «Propuestas de trabajo de la expresión escrita». En MIQUEL L. y SANS BAULENAS, N. *Didáctica del español como lengua extranjera 1*. Madrid: Cuadernos tiempo libre, pp. 181-192.

---- (1999). «Libros de texto y tareas». En ZANÓN, J. *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

---- (2000): «La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta». *Frecuencia-L*, 13, pp.3-29.

---- (2001). «Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en enseñanza del español como lengua extranjera». *Carabela* 50, pp. 103-136.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992). «¿Cómo analizar materiales curriculares?». *Cuadernos de Pedagogía*. 203, pp. 14-18.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-1006104-091520/> [Consultado el 05 de mayo d 2014]

MASATS, D. (2001). *Didáctica de la lengua extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Síntesis.

MATEO, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

MBARGA, J.C. (1995). «Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: El caso de la enseñanza media». *Lenguaje y textos*. Nº 6-7, pp. 243-248

MEISTER, A. (1966). *L'Afrique peut-elle partir?* Paris: Seuil.

MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

MEYER, M. (1991). «Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners». En BUTTJES, D. y BYRAM, M. *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 136-159.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2003). *Portfolio europeo para las lenguas*. En Internet: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portolio/portfoliosvalidados-esp-html>

MIQUEL, L. (2004). «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español.» *Red ELE, Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. N.º. 2, octubre 2004. En Internet: <http://www.mec.es/redele/revista2/miquel.shtml> [Consultado el 01 de mayo de 2013]

MIRET, I. y TUSÓN, A. (1996). «La lengua como instrumento de aprendizaje». En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó.

MOLERO PEREA, C. M.<sup>a</sup> y BARRIUSO LAJO, C. (2012). «¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE» *IX Encuentro práctico de ELE / I.C Nápoles*, pp. 136-150

MOLLO, S. (1970). *L'école dans la société. Psychologie des modèles éducatifs*. Paris: Dunod.

MORENO DE LOS RÍOS, B. (1998). *Programación de cursos de lenguas extranjeras*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

---- (2004). «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE». En SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004), pp. 287-304.

MORENO FERNÁNDEZ, F. et al. (2003). *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, Madrid: Arco/Libros.

MUKENE, P. (1988). *L'ouverture entre l'école et le milieu en Afrique noire. Pour une gestion pertinente des connaissances*. Editions universitaires de Fribourg – Suisse.

- MUÑOZ, C. (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- NORRIS-HOLT, J. (2001). «Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition». *The Internet TESL Journal*, 6. En Internet: <http://teslj.org/> [Consultado el 01 de mayo de 2013].
- NOVAK, J.D. (1998). *Aprendizaje y conocimiento*. Madrid: Alianza.
- NUNAN, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: CUP.
- NUCKLES, C. R. (2000). «Student-Centered Teaching: Making It Work». *Adult Learning*, 4, pp. 5-6.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). «El aula como espacio cultural y discursivo». En *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 17, pp. 14-21.
- OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- ORTEGA, L. (2000). «El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas». En MUÑOZ, C. (2000), pp. 197-231.
- OXFORD, R. (1991). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. 1ª edición. Barcelona: Graó.
- PATTANAYAK, D. P. (2003). «Mother tongues: the problem of definition and the educational challenge». En OUANE, A. *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburgo: The UNESCO Institute for Education.  
<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud41.pdf> [Consultado el 04 de mayo de 2014]
- PÉREZ PÉREZ, C. (1996). *Las normas en el currículum escolar*. Madrid: EOS.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- PIAGET, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- PLATÓN (2003). *Diálogos*. Obra completa. Madrid: Gredos.
- POCH, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- POSTIGO, R. M. (1998). «Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto». En MENDOZA, A. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: ICE-Horsori.
- PRABHU, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- (1990). «There is No Best Method - Why? ». *TESOL Quarterly*, 24, n° 2, pp.161-176.
- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*. Vigésimotercera edición. Madrid: Edición del Tricentenario.
- REID, J. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle
- REYES, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1995). *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria*. Madrid: Alhambra Longman.
- RICHARDS, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1997). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (1985). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Edinumen.
- ROUS, J. (1977). *Tiers Monde : Réforme et Révolution*. Dakar: Présence Africaine.
- ROUSSEAU, J-J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

SALABERRI, M. S. (2004). «Triangulación y construcción de la intersubjetividad en los procesos de observación». En LAGASABASTER, D. y SIERRA, J.M. (2004).

SANCHO, J. (1990). *Los profesores y el currículum*. Barcelona: ICE - Horsori.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

SAUSSURE, F. de (1967). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.

SAVAGE, W. & STORER, G. (1992). «An emergent Language Program Framework: Actively Involving Learners in Needs Analysis». En *System*, 20, pp. 187-199.

SEARLE, J.R. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

SELMES, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Madrid: Paidós

SHARAN, S. (1990). *Cooperative learning. Theory and Research*. Nueva York: Praeger.

SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

SKINNER, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas.

---- (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.

SLAGTER, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

SNOW, M.A. y BRINTON, M.D. (1997). *The Content-based Classroom*. Nueva York: Longman.

STEVICK, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: OUP.

SWAN, M. (1985). «A critical look at the communicative approach (1) » en *ELT Journal*, Vol. 39, pp.2-12.

- THANH KHOI, L. (1995). *Education et Civilisations. Sociétés d'hier*. Paris: Unesco.
- THOMAS, J. (1995). *Meaning in interaction. An Introduction to Pragmatics*, London and New York, Longman.
- TRAGANT, E. y MUÑOZ, C. (2000). «La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera». En Muñoz, C. (2000), pp. 81-105.
- TUDOR, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TUSÓN, A. (1991). «Iguales ante la lengua - desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp. 50-59.
- (1994). «Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la lengua». En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1, pp. 43-52.
- UR, P. (1998). *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAELLO, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- VAN DIJK, T. A. (1999). *El discurso como interacción social*. Vol. 2, Barcelona: Gedisa.
- (2003). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- VAN LIER, L. (1991). «Inside the Classroom: Learning Processes and Teaching Procedures», *Applied Language Learning*, 2/12, pp. 29-68.
- (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.
- (1997). «Approaches to Observation in Classroom Research». En *TESOL Quarterly*, 4, pp. 783-787.
- (2002). «La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas». En: COTS, J. M. y NUSSBAUM, L. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio, pp.33-53.



VÁZQUEZ, G. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

VILA, I. (2004). «Diversidad, escuela e inmigración». En *Aula de innovación educativa*, 131, pp. 62-66.

WEST, R. (1994). «Needs analysis in Language Teaching». *Language Teaching* 27, pp.1-19.

WHITE, R. V. (1988). *The ELT curriculum. Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell

WILKINS, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

WEIL Y CALHOUN, J. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa

WENDEN, A. (1998). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New Jersey: Prentice Hall.

WILLIAMS, M. y BURDEN R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

WOODWARD, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*. Madrid: Cambridge University Press.

ZABALA, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

ZANÓN, J. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen

## 7. ANEXOS

### ANEXO I: CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES.

#### I. CARACTERÍSTICAS BIOGRÁFICAS Y PERSONALES.

- a. Nombre y apellido (facultativo): ..... Curso:.....
- b. Edad: 12-14  14-17  17 +  Sexo: V  M
- c. Lugar de nacimiento: .....
- e. Nacionalidad: .....
- f. Especialidad: .....
- g. ¿Tienes algún interés o afición especial?.....
- h. ¿Cuál es tu cualidad principal como alumno?.....
- i. ¿Cuál es tu defecto principal como alumno?.....

#### II. NIVEL DE IMPLICACIÓN CON LA LENGUA Y LA CULTURA META

- a. ¿Cuántos años, exceptuando el presente, has recibido clases de español?.....
- b. ¿Has estado en algún país de habla hispana?.....  
¿En cuál/es?.....  
¿Cuánto tiempo en total? N° de semanas=..... N° de meses=..... N° de años=.....  
¿Con qué fines?.....
- c. ¿Qué impresión te causan los países de habla hispana? .....

#### III. CONOCIMIENTO DE LENGUAS

- a. Lengua/s materna/s: .....
- ¿Te parece que tu lengua es muy diferente del español? .....¿En qué te parece que se diferencia más?

En la gramática

En cómo se pronuncia

En cómo suena

**b.**

Conocimiento de otras lenguas	HABLO	COMPRENDO	LEO	ESCRIBO
<b>Español</b>				

**c.** ¿Tienes algún certificado de español? Si es así aporte los datos del certificado de más alto nivel:

-Denominación del certificado.....

-Nivel.....

-Institución.....

- Cualificación obtenida.....

#### IV. INTERESES Y MOTIVACIONES DEL ALUMNO

¿Por qué te interesa aprender español?	Sí	No
Porque quiero conocer mejor la cultura hispana.		
Porque me gustaría ir a vivir a un país hispanohablante.		
Porque iré de vacaciones a un país hispanohablante.		
Porque tengo amigos hispanohablantes		
Porque me encanta aprender otras lenguas.		
Porque quiero aprobar un examen de español		
Porque quiero mejorar mi currículum vitae.		
Otros. ¿Cuáles?		
<b>Escribe lo que deseas realizar especialmente en esta clase.</b>		

## V. NECESIDADES FUNCIONALES/COMUNICATIVAS

### ¿Para qué necesitas el español?

Elige tus preferencias en cada destreza y marca con una cruz la frecuencia de su uso.

<b>a. Comprensión auditiva</b>	<b>Constantemente</b>	<b>A menudo</b>	<b>Nunca</b>
Conversaciones cotidianas			
Programas de radio y televisión en español			
Canciones en español			
Instrucciones / explicaciones			
Conversaciones telefónicas			
Otras actividades:			
<b>b. Expresión e interacción orales</b>			
Recibir y dar informaciones			
Hablar con amigos			
Hablar con hispanohablantes que viven aquí			
Participar en /dirigir reuniones			
Otras actividades:			
<b>c. Comprensión lectora</b>			
Comprender textos del libro			
Comprender la correspondencia			
Leer revistas y periódicos			
Comprender documentos comerciales			
Otras actividades:			
<b>d. Expresión e interacción escrita</b>			
Correspondencia			
Mensajes telefónicos			
Mensajes por correo electrónico			
Redactar composiciones			
Rellenar formularios			
Otras actividades:			

## VI. PRIORIDADES CON RESPECTO A LAS ACTIVIDADES DE LENGUA Y LA UTILIDAD DE DETERMINADAS ACTIVIDADES PARA MEJORAR LA FLUIDEZ ORAL

a. ¿Qué actividad de la lengua es más importante para ti: hablar, comprender, escribir o leer?

Clasifica estas actividades de la lengua por orden de preferencia. (1 = más importante; 4 = menos importante)

Expresión oral..... Comprensión auditiva..... Expresión escrita.....  
 Comprensión lectora.....

b. ¿Qué actividades consideras útiles para la destreza oral?

	Bastante	Mucho	Suma
Practicar la pronunciación			
Participar en debates			
Realizar tareas de intercambio de información en parejas/grupos			
Dar una charla delante de la clase			
Participar en juegos de roles que simulen situaciones reales			
Realizar tareas de resolución de problemas en parejas/grupos			
Ser entrevistado			
Aprender listas de frases hechas y vocabulario			
Memorizar conversaciones o diálogos			
Otras (especificar)			

## VII. CONTEXTOS COMUNICATIVOS

a. Fuera de la Institución, ¿tienes contacto con gente que habla en español? **Sí:**  **No:**

1. ¿Con quién? ..... 3. ¿Dónde? .....

2. ¿Para qué? ..... 4. ¿Con qué frecuencia? .....

**b.** Cuánta dificultad supone para ti cada uno de los siguientes aspectos del español? Señala tu respuesta con una letra (**n**=ninguna, **p**=poca, **b**=bastante, **m**=mucho)

1. Expresar mensajes oralmente:
2. Conversar o debatir oralmente:
3. Entender al profesor:
4. Entender a los hablantes de las cintas de casete / vídeo/ de la televisión:
5. Leer comprendiendo:
6. Redactar textos coherentes:
7. Pronunciar bien:
8. Usar el vocabulario adecuadamente:
9. Escribir oraciones gramaticalmente correctas:
10. Escribir con corrección ortográfica:

### **VIII. PREFERENCIAS DE APRENDIZAJE Y LO QUE PRODUCE CIERTA AVERSIÓN.**

**a.** ¿Cómo te gusta aprender? Completa con **NADA, UN POCO, BASTANTE** o **MUCHO**.

1. Leyendo.....
2. Escribiendo.....
3. Hablando.....
4. Escuchando.....
5. Viendo la televisión.....
6. Chateando.....
7. Otros. ¿Cuáles? .....
8. De las anteriores formas de aprender (1-7), ¿cuál te gusta más?

**b. ¿Cómo te gusta trabajar en clase? Completa con **NUNCA, A VECES, A MENUDO** o **CASI SIEMPRE**.**

1. Solo / solo con el profesor.....
2. En parejas.....
3. En pequeños grupos.....
4. En equipos. ....
5. Toda la clase con el profesor.....

**c. Preferencias en el tipo de actividades de aula:**

En clase, ¿te gusta...

(Completa con **NUNCA, A VECES, A MENUDO** o **CASI SIEMPRE**)

- 1..... hacer actividades de observación y de práctica gramatical?
  2. .... aprender palabras nuevas?
  3. .... hablar con los compañeros?
  4. .... hacer juegos/role-plays,...?
  5. .... hacer actividades relacionadas con tu experiencia, con la actualidad,...?
  6. Otros. ¿Cuáles? .....
  7. De las cosas 1-6 que te gusta hacer en clase, ¿cuál te gusta más? .....
- Otro.....

**d. ¿Cómo te gusta que te corrijan los errores cuando participas en una actividad oral en clase? (marca con√)**

1. Que me corrija el profesor sobre la marcha.
2. Que me corrija el profesor al final de la actividad para no interrumpirme.
3. Que me corrija el profesor al final de la actividad en privado.

4. Que me corrija un compañero.

Otro.....  
.....

### IX. NECESIDADES DE APRENDIZAJE SENTIDAS

¿Qué necesitas mejorar? (Completa con **NADA, UN POCO, BASTANTE** o **MUCHO**.)

1. La gramática.....
2. El vocabulario.....
3. La pronunciación.....
4. La interacción oral.....
5. La expresión escrita.....
6. La comprensión auditiva.....
7. La comprensión de lectura.....
8. Otros. ¿Cuáles? .....
9. De entre los aspectos 1-8, ¿qué es lo que más te interesa mejorar?  
.....

### X. NIVEL DE COMPROMISO DEL ALUMNO CON SU APRENDIZAJE

¿Quieres hacer deberes? **Sí:**  **No:**

En caso afirmativo, ¿cuánto tiempo quieres dedicar? .....horas a la semana:

### XI. APRECIACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE ANTERIORES



En los cursos de español que has hecho, ¿qué es lo que más te ha gustado? ¿Por qué?.....

.....

¿Y qué es lo que menos? ¿Por qué?

.....

.....

## **XII. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE PARA PRÓXIMO CURSO**

¿Qué te gustaría aprender el próximo curso y porque?

.....

.....

## ANEXO II:

### PLANTILLA DE OBSERVACIÓN DE CLASES DE E/LE.

<b>Fecha de observación:</b>		
<b>Grupo observado:</b>		
<b>Nivel y tipo de curso:</b>		
<b>Contenidos de la clase:</b>		
<b>Número de alumnos asistentes:</b>		
<b>Horario de la observación:</b>		
		<b>SÍ    NO</b>
<b>Inicio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor es puntual.</li> <li>• Los alumnos son puntuales.</li> <li>• El profesor saluda a los alumnos con amabilidad.</li> <li>• Utiliza algún tiempo en relajar el ambiente.</li> <li>• Recuerda lo hecho en la clase anterior.</li> </ul> <p>Presenta con claridad los objetivos de la clase.</p>	
<b>Papel del profesor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor se dirige a los alumnos por su nombre.</li> <li>• Su tono de voz y el contacto visual que establece con los alumnos es adecuado.</li> <li>• Los alumnos protagonizan la clase.</li> <li>• Se practica más de una actividad comunicativa en clase.</li> <li>• El profesor se adapta a las necesidades de los alumnos y salva eficazmente los imprevistos.</li> <li>• Las explicaciones (de aspectos gramaticales, funcionales, léxicos...) son claras.</li> <li>• Las explicaciones son adecuadas para el nivel de los alumnos y contienen metalenguaje en su justa medida.</li> <li>• El profesor consigue la participación de todos los alumnos y subsana las desigualdades.</li> <li>• El profesor interacciona en la misma medida con todos los alumnos.</li> <li>• El profesor utiliza diferentes técnicas para el tratamiento del error.</li> <li>• El profesor fomenta la autonomía de los alumnos en su proceso de aprendizaje.</li> <li>• Las instrucciones son claras.</li> <li>• El profesor utiliza distintas formas de agrupamiento en clase.</li> <li>• El profesor fomenta la interacción de los alumnos en el aula.</li> <li>• Las actividades y las dinámicas propuestas son variadas.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los materiales y recursos con que se trabaja son adecuados a los objetivos de la sesión.</li> <li>• Las tareas propuestas dan lugar a que los alumnos practiquen más de una actividad comunicativa.</li> <li>• El léxico trabajado durante la sesión ha sido seleccionado en virtud a criterios de adecuación, utilidad y rentabilidad.</li> </ul>	
		<b>SÍ</b> <b>NO</b>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor hace un uso ordenado y racional de la pizarra.</li> <li>• El profesor utiliza recursos tecnológicos y audiovisuales (audiciones, vídeo, DVD, Internet, retroproyector, etc.).</li> <li>• El profesor utiliza material de apoyo (diccionarios, lecturas graduadas, etc.) o anima a los alumnos a utilizarlos dentro y fuera del aula.</li> </ul>	
<b>Uso de la lengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las muestras de lengua utilizadas son verosímiles y están contextualizadas.</li> <li>• El profesor ofrece un modelo de ELE correcto tanto desde el punto de vista gramatical como pragmático.</li> <li>• El profesor ofrece un modelo de ELE claro y comprensible para los alumnos.</li> <li>• El profesor hace un uso de la L1 justificado y adecuado.</li> </ul>	
<b>Gestión del tiempo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La secuenciación es adecuada temporalmente y facilita la asimilación.</li> <li>• La clase concluye, no se acaba sólo porque se ha acabado el tiempo.</li> </ul>	
<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se concluye la clase recordando todo lo aprendido.</li> <li>• El profesor manda tareas para clase.</li> <li>• El profesor se despide con amabilidad.</li> </ul>	
<b>Valoración global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se han alcanzado los objetivos de la clase.</li> </ul>	

**MATERIALES DIDÁCTICOS UTILIZADOS:**

**OBSERVACIONES:**

## **ANEXO III:**

### **GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME DE OBSERVACIÓN DE CLASES.**

#### **1. UBICACIÓN Y CONTEXTO EDUCATIVO**

- ¿Dónde se realizan las prácticas? (ciudad, región, país)
- ¿Qué tipo de institución organiza los cursos? ¿en qué contexto social debe situarse?
- ¿Qué lugar ocupan los cursos de español en esa institución?
- ¿Cómo se organizan los cursos de español? ¿A quién se dirigen? (función de los cursos en la institución, número de cursos, niveles impartidos, número de alumnos por clase, etc.)
- ¿Qué tipo de alumnos hay en los cursos? ¿De dónde proceden?
- ¿Influye el tipo de alumnos en la organización de los cursos y de las actividades? ¿De qué modo?
- Infraestructura: ¿de qué medios dispone el centro para la impartición de clases de ELE?

#### **2. EL CURSO**

- ¿Cuál es el nivel del curso observado?
- ¿Cuántos alumnos hay en clase normalmente?
- ¿Cuál ha sido el calendario de las observaciones?
- ¿Qué enfoque metodológico se utiliza?
- ¿Se utiliza algún manual en clase? ¿Cuál?
- ¿Utiliza material complementario? ¿Cuál?
- ¿Cómo se organiza el tiempo de clase?
- ¿Qué contenidos se han impartido en las clases observadas?
- ¿Se han organizado actividades complementarias? ¿Cuáles?

### **3. LA ORGANIZACIÓN DEL AULA Y LOS MATERIALES PARA LA CLASE**

- ¿Cómo es el aula?
- ¿De qué material dispone el profesor? ¿Qué material utiliza?
- ¿Qué uso hace el profesor de la pizarra?
- ¿Cómo se distribuyen los alumnos en el aula? (en la entrada en clase, en las intervenciones, en las actividades de pareja, en las actividades de grupo)
- ¿Se plantean actividades que comportan movilidad? ¿Cómo influye la estructura del aula en el desarrollo de estas actividades?
- ¿Qué lugar ocupa el profesor en el aula?

### **4. LA LENGUA EN LAS CLASES**

- ¿Para qué habla el profesor durante la clase? (explica, da instrucciones, corrige, observa, etc.)
- ¿Para qué hablan los alumnos?
- ¿Qué lenguas se hablan en el transcurso de la clase?
- ¿Qué tipo de terminología lingüística se utiliza en la clase?

### **5. LA PROGRAMACIÓN Y LA PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES**

- ¿Qué tipo de programación sigue el profesor: gramatical, nocional/funcional, por tareas...?
- ¿Cuál es la estructura de las unidades didácticas?
- ¿Utiliza el profesor algún tipo de plantilla para planificar la clase?
- ¿Se plantea el profesor unos objetivos concretos para cada sesión?
- ¿Cómo soluciona el profesor una cuestión no prevista?

## **6. LOS MATERIALES DOCENTES**

- ¿Se sigue en clase un manual? ¿Cuál? ¿Cómo se organizan los contenidos en ese manual?
- ¿Qué material de consulta —diccionarios, gramáticas, otros— utilizan los alumnos en clase? ¿Qué materiales recomienda el profesor?

## **7. LA CORRECCIÓN**

- ¿Cómo plantea el profesor la corrección de los errores?
- ¿Qué técnicas utiliza el profesor para corregir errores?
- ¿Qué tipo de errores corrige?

## **8. LA PRAGMÁTICA**

- ¿Cómo trata el profesor la intercultura en clase?
- ¿Hablan los alumnos de sus respectivas culturas?

## ANEXO IV: CONTROL CRUZADO DE LOS PUNTOS DE VISTA DE PROFESORES.

1. ¿Ha existido en tu formación algún curso de:

lingüística aplicada... Puede ser pero con otra denominación

pragmática... No

sociolingüística... No.....?

2. ¿Tienen los profesores alguna autonomía para desarrollar su programa de enseñanza o para crear su propio material enseñanza?

No. El gobierno es quien decide.

3. ¿Qué enfoque metodológico (teoría sobre la lengua y su aprendizaje) utilizas en tu práctica didáctica?

Explicar la materia y luego, proponer ejercicios de aplicación.

4. Háblanos de las técnicas concretas, prácticas y comportamientos de profesores y alumnos en la clase de ELE.

Exposiciones orales, esquemas, ejemplos, explicaciones

5. ¿Qué criterios ayudan al profesor a elegir entre *Didáctica* y *Horizontes*?

Didáctica es más cercana al mundo ibérico que Horizontes.

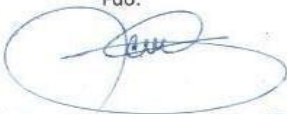
6. ¿Con qué frecuencia tus alumnos participan en el diseño de programas?

Ninguna

7. ¿Ya has realizado una estancia en España o en Hispanoamérica?

Nunca

Fdo.

  
MBADZAMA NAZAIRE  
Tlf: 677628584



1. ¿Ha existido en tu formación algún curso de:

lingüística aplicada *En las clases de lingüística.*

pragmática *Jamás.*

sociolingüística *si durante el estudio de la lingüística.*

2. ¿Tienen los profesores alguna autonomía para desarrollar su programa de enseñanza o para crearse propio material enseñanza?

*Los profesores no deben tener físicamente alguna autonomía para desarrollar su programa de enseñanza o crear su propio material de enseñanza porque todos los miembros de la cadena tienen que realizar el programa a partir de su competencia.*

3. ¿Qué enfoque metodológico (teoría sobre la lengua y su aprendizaje) utilizas en tu práctica didáctica?

*Como enfoque metodológico que utilizo yo en mi práctica didáctica, el proceso necesita de antemano el complejo de la lengua como aprendizaje desde los primeros pasos de enseñanza y adaptarlo según la vida de cada día.*

4. Háblanos de las técnicas concretas, prácticas y comportamientos de profesores y alumnos en la clase de ELE.

*La ELE requiere una atención particular porque los profesores deben mostrar a los alumnos la importancia de dicha lengua no solo para su examen sino sus intereses personales (Comunicación personal) y para las Relaciones Internacionales.*

5. ¿Qué criterios ayudan al profesor a elegir entre Didáctica y Horizontes

*Muchos profesores prefieren Didáctica sus actividades de aprendizaje van cambiando con los principios de aprendizaje de una lengua y también de la vida cotidiana. Horizontes también habla de temas diarios pero de manera no concreta.*

6. ¿Con qué frecuencia tus alumnos participan en el diseño de programas?

*Más o menos en el concepto camerunés los alumnos participan en el concepto de los programas porque están al centro de su aprendizaje. Sin embargo, son las autoridades competentes que elaboran los programas e imprimen los manuales a los alumnos.*

7. ¿Ya has realizado una estancia en España o en Hispanoamérica?

*Jamás he realizado una estancia en España ni en Hispanoamérica.*

Fdo.

M. FOSTA RENE

Tel 676 09 69 22

691 094 86 66

243 14 18 78



**ANEXO V:**  
**PROGRAMA OFICIAL DE ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA**  
**DE CAMERÚN**

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE  
SECRETARIAT GENERAL  
INSPECTION GENERALE DE PEDAGOGIE/ESG  
DEPARTEMENT D'ESPAGNOL

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix - Travail - Patrie

333  
ARRETE N° 10/60/MINEDUC/SG/IGP/ESG

portant définition des programmes d'espagnol dans les  
établissements d'enseignement secondaire

- 5 SEP. 2000

LE MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

- Vu la Constitution,
- Vu le Décret n° 97/205 du 07 décembre 1997 portant organisation du Gouvernement,
- Vu le Décret n° 97/206 du 07 décembre 1997 portant nomination du Premier Ministre Chef du Gouvernement,
- Vu le Décret n° 2000/051 du 18 mars 2000 portant réaménagement du Gouvernement,
- Vu le Décret n° 95/041 du 07 mars 1995 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale

ARRETE

Article 1<sup>er</sup> :

Les programmes d'espagnol dans les établissements d'enseignement secondaire sont définis ainsi qu'il suit :

## 1 - PREAMBULE

Les programmes d'espagnol actuellement en vigueur pour les établissements d'enseignement secondaire général ont été signés en 1977. S'il ne suffit pas d'arguer de leur âge pour justifier la nécessité de les réviser, il s'avère nécessaire et même urgent d'y opérer des réajustements, à cause des changements intervenus dans :

- a) l'approche même de l'enseignement des langues
- b) la demande des apprenants
- c) la configuration politico-sociale de l'Espagne et du monde hispanique, tel qu'en eux-mêmes et dans leurs rapports avec les autres communautés.

Il a également fallu tenir compte des doléances des enseignants du terrain qui, au regard de l'enveloppe horaire qui leur est allouée et du manque de manuels chez les élèves, éprouvent des difficultés à concilier efficacité et rendement. Ces difficultés sont surtout manifestes dans les classes d'initiation à l'espagnol, où il faut asseoir tous les mécanismes de base indispensables à une bonne maîtrise, ultérieure de la langue.

La révision dont il est question porte sur :

- les objectifs de l'enseignement de l'espagnol, qui doivent être précisés ;
- les contenus des programmes, qui seront réorganisés pour permettre une meilleure exploitation et, réactualisés dans le sens d'une plus grande adaptation au contexte et à l'environnement ;
- l'évaluation, dans le sens de l'adéquation entre évaluation continue et évaluation finale, au niveau des examens officiels.

## II - OBJECTIFS GENERAUX

Le système éducatif camerounais se caractérise entre autres choses, par son ouverture. Dans les faits, celle-ci se traduit par l'intégration des langues étrangères autres que les deux langues officielles ; ce sont : l'allemand, l'arabe et l'espagnol. Notre propos n'est pas de démontrer l'opportunité d'une telle pratique. Cependant, au moment de présenter nos programmes réaménagés, il apparaît indispensable de préciser les objectifs généraux qui sous-tendent l'enseignement de l'espagnol au Cameroun.

### A - Etude de l'Espagnol comme langue

L'enseignement de l'espagnol vise à une maîtrise de la langue :

- langue contemporaine, fonctionnelle, en sa forme orale, dans l'optique de la communication interactive ; celle-ci suppose une combinaison harmonieuse entre l'expression, la compréhension et l'échange d'informations ;
- langue écrite, dans l'optique de la production soit purement scolaire, ou alors littéraire.

Dans tous les cas, il s'agit d'asseoir et de développer chez l'apprenant les automatismes qui favorisent l'expression libre et spontanée.

### **B - Etude de l'Espagnol comme lettres**

Au moyen des exercices appropriés pratiqués dans les classes, l'étude de l'espagnol comme lettres vise à la formation intellectuelle de l'élève en favorisant :

- l'acquisition des connaissances,
- le développement de l'intelligence, du sens esthétique et de l'esprit critique,
- la formation d'une conscience morale.

### **C - Formation humaine**

Elle se définit essentiellement par :

- le développement d'attitudes favorisant la reconnaissance du pluralisme culturel dans la société. Celles-ci aident à valoriser sa propre communauté et à promouvoir en même temps la solidarité, la compréhension et le respect mutuel entre les peuples. En effet, l'entité culturelle qu'il est convenu d'appeler la Hispanidad est un vaste réseau qui s'étend de l'Espagne à l'Amérique, avec des ramifications en Afrique, en Asie et en Orient. Elle cristallise à ce titre la rencontre de civilisations aussi variées qu'enrichissantes ;
- la préparation à la vie active, avec une ouverture socioculturelle. Hormis l'utilisation immédiate que l'élève peut en faire dans son environnement, l'espagnol, langue de travail de l'Organisation des Nations Unies, ouvre des perspectives sur une carrière internationale dans cet organisme et ses annexes.

Par ailleurs, la diversité des thèmes aux programmes, leur adaptation au contexte social et aux problèmes du monde contemporain constituent sans conteste une préparation à la vie.

Grâce à la méthodologie appliquée, l'élève est sans cesse amené à considérer les situations qui lui sont présentées par rapport à son expérience propre, à son milieu socioculturel. A mesure qu'il avance donc dans la connaissance de la langue, il est amené à affiner son jugement critique, le sens de l'analyse, l'esprit de synthèse ; il acquiert ainsi une ouverture d'esprit qui lui confère une personnalité réceptive, prudente dans ses prises de position et tolérante.

En définitive, tenant compte de la double aspiration à développer aussi bien les compétences linguistiques que les aptitudes intellectuelles de nos élèves, nous avons adjoint aux activités d'étude de textes littéraires des exercices variés, oraux et écrits, qui intègrent l'appropriation des mécanismes de la langue, leur réutilisation, l'imitation et la création. En même temps qu'ils stimulent l'acquisition des connaissances, ces exercices développent chez l'élève des techniques, des réactions et des structures de raisonnement utiles en toutes circonstances. Ceci est très important dans la mesure où l'espagnol ne peut prétendre se développer indépendamment des autres disciplines au programme, avec lesquelles elle a un lien évident de complémentarité.

### **III - OBJECTIFS SPECIFIQUES**

Les objectifs généraux de l'enseignement de l'espagnol que voici ont été, organisés suivant un critère de gradation de manière à faire correspondre les besoins de formation des élèves à leur niveau de développement intellectuel. Aussi les objectifs spécifiques peuvent-ils se définir ainsi qu'il suit :



### A - Premier cycle

D'une manière générale, l'objectif fondamental de l'enseignement de l'espagnol au premier cycle est d'ordre linguistique : il s'agit de faire acquérir à l'élève les mécanismes de la langue usuelle, actuelle.

Cette acquisition obéira au principe d'adaptation à l'environnement socioculturel de l'apprenant. Elle tiendra compte des intérêts et des besoins de ce dernier en ce qui concerne la compétence communicative. C'est pour cette raison que la langue sera étudiée, non par l'apprentissage de règles de grammaire ou l'accumulation des mots et tournures idiomatiques, mais à travers des situations vécues et un contexte bien défini. Ceci explique qu'à ce niveau de l'apprentissage, la priorité soit accordée aux documents didactiques appuyés par des dessins et autres illustrations.

Le développement des compétences linguistiques se fera d'une manière progressive, allant de la communication orale vers l'expression et la compréhension écrites, en vue de préparer l'élève à s'adapter au programme du second cycle, plus dense et plus hermétique.

A la fin du premier cycle, l'élève sera capable de :

- identifier les spécificités de l'espagnol par rapport au français considéré comme langue première;
- lire avec aisance un texte rédigé en espagnol courant ;
- engager et entretenir une conversation avec ses camarades et son professeur, à travers des techniques de communication sur les premiers contacts sociaux tels que : saluer, présenter/ se présenter, demander/fournir des informations, les formules de politesse, de respect ;
- observer, apprécier, donner son point de vue et émettre des jugements de valeur sur des personnes, des faits, des situations et des événements de son entourage, dans une langue simple et correcte.

La méthode recommandée à ce niveau est la méthode communicative, basée sur un entraînement permanent et progressif à l'emploi des structures fondamentales de la langue, par le biais d'exercices de communication interactive. Le rôle actif du professeur est capital dans ce processus. Il s'agit pour lui d'amener ses élèves à s'exprimer en espagnol, car le fait d'emmagasiner des connaissances n'en assure pas les automatismes quand il est question de les restituer dans des situations pratiques, où l'expression personnelle est indispensable.

Pour l'atteinte de ces objectifs, il est prévu de stimuler et d'intensifier l'expression propre des élèves, au moyen d'exercices oraux et écrits. Les exercices spécifiques d'expression écrite seront les suivants :

exercices de correction phonétique ( dictée et autres).

- exercices de construction, de transformation, d'imitation, de substitution! Ceux-ci favorisent le réemploi et la fixation des structures étudiées, en même temps qu'ils préparent les élèves à rédiger des textes propres.

En ce qui concerne l'expression orale, l'accent sera mis sur la lecture expressive, la récitation, les exercices de rôles, pour une expression spontanée.

### B - Second cycle

Après l'acquisition de la langue de base au premier cycle, l'objectif prioritaire au second cycle est littéraire et culturel. L'enseignement de l'espagnol dans ce cycle vise à :

- faire découvrir les grands courants littéraires et de pensée de l'Espagne et du monde hispanique ;
- faire découvrir l'image réelle et actuelle de la société espagnole et du monde hispanique ;
- développer chez l'élève l'effort de réflexion, d'analyse et de synthèse ;
- stimuler une expression riche et correcte, la formation du goût et du sens critique ;
- mettre en relief la complémentarité et la rencontre des civilisations, car il ne faut pas perdre de vue que la langue est avant tout véhicule de culture, instrument de dialogue et de compréhension.

Le point d'ancrage pour l'accomplissement de ces aptitudes sera l'étude des textes littéraires portant sur des thèmes précis. En effet, pour se matérialiser, les thèmes à étudier doivent être liés à un contexte social bien défini, des points de vue géographique et historique. Il convient de rappeler ici le caractère multidimensionnel d'un texte et, précisément parce que ce support peut se prêter à différentes exploitations, les approches pourraient varier. Selon les circonstances, un même texte pourrait se prêter à une approche historique, littéraire, philosophique ou poétique.

Le second cycle, on le voit, marque le passage de la langue courante fonctionnelle, à la langue littéraire. En même temps, il consacre l'ouverture au monde extérieur opérant ainsi l'intégration entre la réalité «hispano-africaine» de l'élève et la culture hispanique dans sa globalité. En effet, nous avons pensé à inclure dans nos programmes une facette bien réelle mais jusqu'ici ignorée, du monde hispanique : l'Afrique hispanophone. Concrètement les apports nouveaux sont les suivants :

La classe de seconde, qui constitue une véritable charnière, connaîtra l'introduction de dimensions nouvelles, à savoir :

- l'étude de la civilisation et de données socio-historiques ;
- l'initiation à la stylistique et à la métrique espagnole ;
- l'introduction de la traduction inverse ou thème d'imitation, qui est le pendant de la traduction directe, actuellement pratiquée dans nos classes ; comme autre exercice spécifique, il y aura :
- les exposés présentés par les élèves.

Ces exercices seront renforcés dans les classes suivantes : - première et terminale,

- par la pratique des résumés de textes,
- analyses de textes et
- synthèses de documents.

En tout-état de cause, on alliera les exercices oraux aux exercices écrits, les premiers visant à favoriser l'activation de la parole, tandis que les seconds stimulent l'appropriation des techniques d'expression.

A la fin du second cycle, l'élève sera capable de :

- s'exprimer correctement en espagnol ;
- soutenir un débat sur des thèmes de culture et de société ;
- traduire correctement des textes espagnols en français et inversement ;
- procéder à l'analyse, au commentaire, et à la synthèse de documents en espagnol ;

- distinguer les différents genres et courants littéraires et produire une information suffisante sur les auteurs les plus représentatifs de chacun d'entre eux ;
- rédiger en une langue correcte des textes de longueur considérable, en prose et en poésie ;
- rendre compte des réalités politiques, économiques et socioculturelles du monde hispanique ;
- apprécier les valeurs culturelles de l'autre en les comparant aux siennes propres.

L'enveloppe horaire hebdomadaire à allouer aux classes d'espagnol sera de quatre heures, pour les différents niveaux.

#### IV- CONTENUS

les contenus des programmes révisés se présentent ainsi qu'il suit :

##### a) Classe de 4ème (ou 1 ère année d'étude)

#### 1. LANGUE

##### 1.1 - Notions préliminaires

- \* l'alphabet espagnol : étude des lettres et entraînement à la prononciation ; les syllabes, diphtongues et triphongues,
- \* l'accent, l'intonation,
- \* la ponctuation.

##### 1.2 - Les mots espagnols

###### 1.2.1 - Eléments variables

- \* le nom, genre, nombre, changement de sens,
- \* l'adjectif (qualificatif, numéral, possessif, démonstratif, interrogatif, indéfini) :
  - les degrés de l'adjectif: comparatif, superlatif,
  - l'apocope.
- \* l'article, les genres de l'espagnol :
  - l'article neutre : emplois particuliers.
- \* le pronom ( personnel, possessif, démonstratif, relatif, interrogatif, indéfini).

###### 1.2.2 - Eléments invariables

- \* l'adverbe



\* la préposition

\* la conjonction

\* l'interjection

### 1.2.3 - Lexique

\* formules usuelles de politesse ;

\* vocabulaire sur l'environnement humain, les situations, les faits et les objets courants ;

\* formation des mots :

- dérivation par les affixes ; les augmentatifs, les diminutifs,
- composition.

## 1.3 - Les normes de l'espagnol

### 1.3.1 - Le système verbal

\* classification des verbes (réguliers et irréguliers) ;

\* variation de nombre et de personnes ;

\* modes et temps ( conjugaison) ;

\* les auxiliaires et semi-auxiliaire ( aspects du verbe) ;

\* emploi de Ser et Estar ;

\* les verbes impersonnels ;

\* constructions idiomatiques avec Doler, Gustar, Faltar... ;

\* l'enclise.

### 1.3.2 - La phrase

\* la phrase simple : éléments constitutifs ;

\* les types de phrases : énonciative, interrogative, exclamative, impérative ;

\* l'affirmation - la négation ;

\* l'obligation ( personnelle et impersonnelle).

## 2 - Expression Ecrite

Exercices spécifiques

- \* dictée ;
- \* exercices de construction, de transformation, d'imitation et de substitution.

### 3 - Expression Orale

- \* lecture ;
- \* récitation ;
- \* chants.

#### b) Classe de 3ème (ou 2ème année d'étude)

##### 1 - Langue

###### 1.1. Grammaire

Le programme consiste en une révision systématique du programme de 4ème avec une extension sur :

\* La classification des phrases selon les critères syntaxiques [phrases actives et passives transitives et intransitives ; pronominales (réfléchies et réciproques), impersonnelles (expression du On français)] ;

\* les types de phrases : expression du doute, du souhait, de l'exhortation ;

\* emplois et valeurs spécifiques des modes et temps verbaux ;

\* la phrase composée :

- la coordination,

- la subordination.

\* la concordance des temps.

###### 1.2 - Lexique :

\* la signification des mots : polysémie, homonymie, synonymie, homophonie, l'onomatopée ;

\* le milieu naturel ; l'environnement et les activités qu'il suscite.

##### 2- Expression écrite et orale

Les mêmes exercices qu'en classe de quatrième

#### c) Classe de seconde (ou 3ème année d'étude)

##### 1 - Civilisation

###### 1.1 - L'Espagne



- \* Découverte des régions d'Espagne (Espagne physique) ;
- \* Evolution politique de l'Espagne (de 1812 à 1931) ;
- \* Aspects socioculturels et économiques.

#### 1.2 - L'Amérique

- \* Découverte d'un continent ;
- \* les civilisations précolombiennes ;
- \* quelques aspects de la colonisation espagnole en Amérique :
  - Organisation sociale et politique,
  - le rôle de l'Eglise,
  - le problème agraire.

#### 2- Langue

- Reprise et approfondissement des notions acquises au premier cycle avec une extension sur :
  - \* le style direct - le style indirect ;
  - \* l'insistance, les pronoms personnels redondants, la forme emphatique c'est... que (qui) ;
  - \* introduction à la stylistique et à la métrique espagnole ;
  - \* abréviations – sigles.

#### 3- Exercices spécifiques

- \* Rédaction ;
- \* traduction (inverse et directe) ;
- \* exposés.

#### d) Classe de Première ( ou 4ème année d'étude)

##### 1 - Thèmes d'étude

##### 1.1 - Relations interpersonnelles

##### 1.1.1 - Les inégalités sociales

- \* Les conflits de classes.
- \* les problèmes raciaux.

- \* le monde du travail,
- \* la situation de la femme.

#### 1.1.2 - Famille et société

- \* les problèmes éducatifs,
- \* la délinquance juvénile (drogue, criminalité),
- \* les conflits de générations,
- \* le mariage.

#### 1.2 - Problèmes de société

- \* La société de consommation,
- \* pollution, santé et hygiène,
- \* le tourisme,
- \* communication mass-media,
- \* les problèmes urbains : habitat, transports,
- \* les loisirs, le sport.

#### 1.3 - Les problèmes du monde rural

- \* Les problèmes agraires
- \* exode rural – émigration.

#### 2 - **Civilisation**

- \* L'émancipation des pays hispano-américains.

#### 3 - **Langue**

- \* Reprise et approfondissement des notions acquises au 1er cycle et en classe de seconde.

#### 4 - **Exercices spécifiques**

- \* Rédaction
- \* traduction ( directe et inverse)
- \* exposés

\* résumé de texte

**e) Classe de Terminale ( ou 5ème année d'étude)**

**1 -L'Espagne**

**1.1 - Civilisation**

- \* L'Espagne au début du XXe siècle - Evolution socioculturelle ;
- \* la deuxième république : son avènement, ses aspirations ;
- \* la guerre civile de 1936 - le franquisme ;
- \* la transition à la démocratie (la restauration monarchique) ;
- \* la démocratie en marche :
  - la constitution de 1978,
  - les autonomies,
  - l'Espagne et l'Europe.

**1.2 - Littérature**

1° Poésie : choix libre d'un poète représentatif de chacun des courants suivants :

- génération de 1898,
- génération de 1927,
- génération de la post-guerre.

2° Prose : choix libre d'auteurs représentatifs de la

- génération de 1898 et de la
- littérature sociale

**2 - Le monde hispanophone**

**2.1 - Civilisation**

- \* Les révolutions cubaine et mexicaine ;
- \* réalités socio-politique, économique et culturelle de l'Amérique hispanique contemporaine ;
- \* les minorités raciales - le problème indien ;
- \* réalités socioculturelles des pays africains hispanophones.

## 2.2 - Littérature

Choix judicieux d'auteurs sur :

- l'engagement en littérature ;
- l'indigénisme ;
- la littérature africaine de langue espagnole.

### 3 - Langue : Révision systématique des notions déjà acquises.

### 4 - Exercices spécifiques : Les mêmes qu'en classe de première.

### V - Evaluation

Processus permanent et ouvert, elle a pour objectifs de :

- vérifier les connaissances et savoir-faire acquis par les élèves ;
- évaluer, pour l'enseignant, le degré d'atteinte des objectifs fixés ;
- préparer les élèves à faire face aux tests formels auxquels ils sont soumis, dans le cadre des devoirs surveillés, compositions, et examens officiels, dont les objectifs et la structure sont fixés par un texte particulier.

L'évaluation comporte des exercices oraux et écrits, dont certains sont spécifiques à chacun des cycles d'études. Ils doivent être suffisamment variés pour éviter la répétition et la routine.

#### 1 – Exercices oraux

Au premier cycle, ils porteront essentiellement sur la correction phonétique, l'intonation, le rythme et la fluidité du discours et l'activation de la parole, à travers la lecture, la récitation et le chant.

Les exercices de rôles favoriseront une communication interactive qui assure le lien entre les apprentissages et le vécu. Ils favoriseront également l'acquisition du vocabulaire, renforcée par des activités à caractère ludique tels que devinettes, mots cachés, formation de mots par équipes...

L'exploitation des documents iconographiques présente le double avantage de la formation du sens de l'observation et du sens critique, ainsi que de l'acquisition du vocabulaire.

Des questions orales soigneusement préparées et bien orientées permettront de vérifier la compréhension d'un passage donné et contribueront à instaurer un échange et assurer la fixation et le réemploi des structures grammaticales et lexicales.

Les différents exercices portant sur le vocabulaire seront appuyés par l'initiation à l'utilisation du dictionnaire.

Au second cycle, questions orales de compréhension et commentaire de documents seront renforcés par des exposés à présenter en classe.

## 2. Exercices écrits

Ce sont :

- la dictée, pour la correction phonétique et orthographe ; la rédaction : lettres, textes courts descriptifs ou narratifs, dialogues et essais courts pour le second cycle ; les exercices structuraux de vocabulaire et de grammaire, de différents types : imitation, transformation, complétion, repérage, remembrement, production, réponses à choix multiples ;
- les questions de compréhension : questions d'appréciation, d'énonciation, de commentaire sur un passage donné ;
- et pour le second cycle exclusivement, les résumés de texte, synthèse de documents et exercices de traduction (thème d'imitation et version).

Les consignes de passation des exercices, exprimées dans la langue d'apprentissage, ne devront souffrir d'aucune ambiguïté. Les exercices seront réguliers et variés et devront systématiquement faire l'objet d'une correction en classe.

### Article 2 :

les programmes ainsi définis entrent en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2000-2001.

### Article 3

Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires au présent arrêté.

### Article 4 :

Les Inspecteurs Généraux de Pédagogie chargés de l'Enseignement Secondaire Général et de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel, les Directeurs de l'Enseignement Secondaire Général et Technique, de l'Enseignement Privé, les Délégués Provinciaux et Départementaux de l'Education Nationale, les Inspecteurs Coordinateurs, les Secrétaires à l'Education des différents Ordres de l'Enseignement Privé, les Chefs d'établissements sont, chacun en ce qui le concerne, chargés de l'application du présent arrêté qui sera enregistré au Journal Officiel en Français et en Anglais et communiqué partout où besoin sera.

Yaoundé, le - 5 SEP. 2000

Ampliations

PRC  
PM

MINEDUC SEED

MINEDUC/SG

IGP+Directions

DPEN + DDEN

Représentants Nationaux des OEP

Secrétaires à l'Education des OEP

Etablissements intéressés

Archives/ Chrono

LE MINISTRE DE  
L'EDUCATION NATIONALE

Joseph OWONA



## ANEXO VI:

### SECUENCIA DE UN PROGRAMA ESTRUCTURAL DE TIPO SINTÉTICO.

#### Tarea 1 Aprendemos el alfabeto español y los nombres de los números



#### Actividad 1

¿Conoces los nombres de las letras en español? *Vídeo*

A	B	C	CH	D	E	F	
G	H	I	J	K	L	LL	
M	N	Ñ	O	P	Q	R	
S	T	U	V	W	X	Y	Z



#### Actividad 2

Escucha y lee las siguientes palabras. Son los nombres de las letras en español. Escribe en tu cuaderno la letra a que corresponde cada nombre.

la «a»	la «be»	la «ce»	la «che»	la «de»	la «e»
a	b	c	ch	d	e
la «efe»	la «ge»	la «hache»	la «i»	la «jota»	la «ka»
f	g	h	i	j	k
la «ele»	la «elle»	la «eme»	la «ene»	la «eñe»	la «o»
l	ll	m	n	ñ	o
la «pe»	la «cu»	la «erre»	la «ese»	la «te»	la «u»
p	qu	r	s	t	u
la «uve»	la «uve doble»	la «equis»	la «i griega»	la «zeta»	
v	w	x	y	z	



#### Actividad 3

Escribe en tu cuaderno las siguientes filas de letras:

ⓑ D K	C Z P	T I J	H P Z	X A T
N F L	O V A	V W Q	CH U S	R Y G

Escucha y rodea con un círculo la letra que oyes de cada línea (en la primera, se oye B).

## Tarea 2 Distinguimos las vocales y consonantes del español



### Actividad 1

Aprende y recita el siguiente texto de «La Gata Minifá».

Soy la Gata Minifá, a a a  
que a la escuela nunca fue, e e e  
a leer nunca aprendí, i i i  
al colegio vengo yo, o o o  
porque quiero a Minifú u u u



### Actividad 2

Escucha y lee las siguientes palabras. Fíjate en cada par: se diferencian en una vocal.

aro/ara	mesa/misa	libro/libra
ala/ola	peso/piso	luna/lana
bala/bola	moro/muro	bata/bota
sal/sol	pez/paz	bobo/boba
pelo/palo	puño/paño	corro/carro
cero/cera	rosa/risa	chico/chica
ajo/ojo	hija/hijo	dedo/dado



### Actividad 3

Lee y aprende de memoria estas dos adivinanzas.

¿Cuál es el hombre con  
las cinco vocales en su  
propio nombre?

(Aurelio)

Estoy en el sol,  
también en el río.  
Y cuando camino,  
siempre voy contigo

(la «o»)



Tarea 3 Conocemos la sílaba acentuada en español



Actividad 1

Las palabras españolas tienen una sílaba que se pronuncia con más intensidad que las otras. Esta sílaba no está siempre en el mismo lugar.

Escucha y lee las siguientes palabras (■ sílaba acentuada):

libro ■ □
plato ■ □
bolígrafo □ ■ □ □

coche ■ □
cuchara □ ■ □
palabra □ ■ □

balón □ ■
Camerún □ □ ■
sílaba ■ □ □

zapato □ ■ □
cántaro ■ □ □



Actividad 2

Escribe las palabras siguientes en tu cuaderno. Pon cuadrados debajo de cada sílaba como en la actividad anterior: blanco para las no acentuadas; oscuro para las tónicas.



casa



lámpara



escalera



compás



cuaderno



sofá

Escucha ahora las palabras anteriores y comprueba que has señalado bien la sílaba tónica.

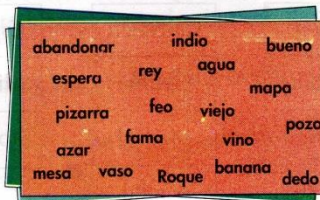


## Tarea final Jugamos con palabras



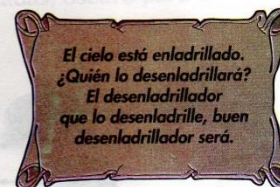
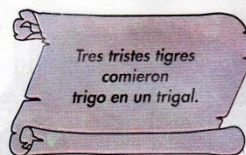
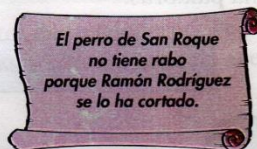
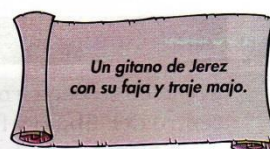
### Actividad 1

Lee las palabras siguientes. Ordénalas por orden alfabético en tu cuaderno.



### Actividad 2

Lee en voz alta los siguientes trabalenguas:



### Actividad 3

Ahora escúchalos de la cinta.



### Actividad 4

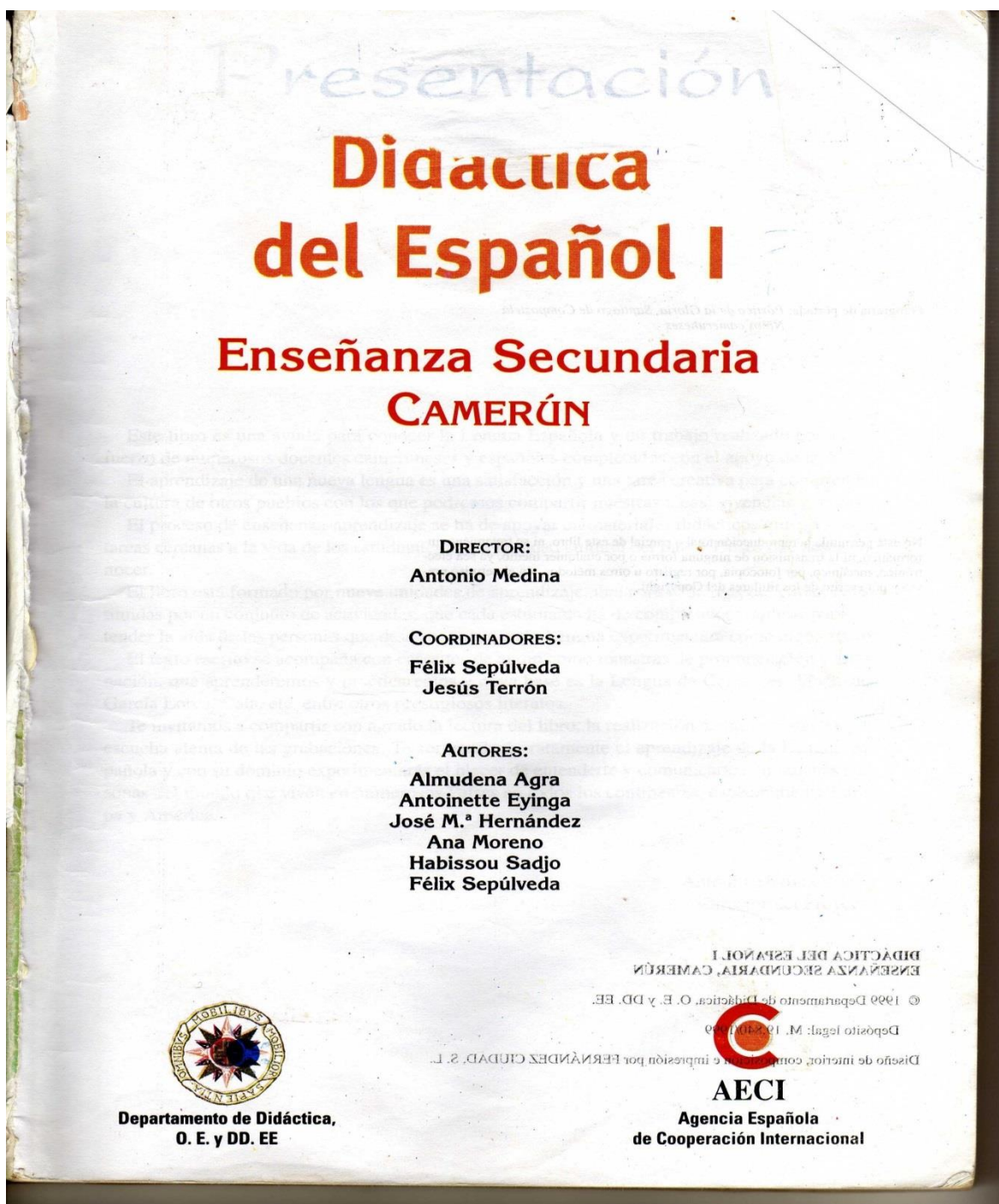


Juego de «La Reina»

Formar grupos de cinco alumnos. Designar una Reina (la que manda). La Reina debe elegir una sílaba que empieza las palabras, dentro del banco de palabras. Los miembros del grupo tienen que dar rápidamente las palabras que empiezan con la sílaba elegida por la Reina; si no, la Reina cuenta hasta 4 y elimina el grupo. Se puede cambiar de sílaba cuando se han enumerado todas las palabras de la sílaba anterior.

## ANEXO VII:

### PRESENTACIONES E ÍNDICES DE LOS MANUALES ANALIZADOS.





# Presentación

Este libro es una ayuda para conocer la Lengua Española y un trabajo realizado con el esfuerzo de numerosos docentes cameruneses y españoles completados con el apoyo de la AECI.

El aprendizaje de una nueva lengua es una satisfacción y una tarea creativa para comprender la cultura de otros pueblos con los que podremos compartir nuestras ideas, vivencias y deseos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se ha de apoyar en materiales didácticos que presenten tareas cercanas a la vida de los estudiantes y a la realidad cultural del País y Países que desea conocer.

El libro está formado por nueve unidades de aprendizaje, una para cada mes del curso, constituidas por un conjunto de actividades, que cada estudiante ha de comprender y aplicar para entender la vida de las personas que desea conocer, cuya Lengua experimentará como algo propio.

El texto escrito se acompaña con cassettes de audio como muestras de pronunciación y entonación, que aprenderemos y practicaremos y cuya base es la Lengua de Cervantes, Machado, García Lorca, Cela, etc. entre otros prestigiosos literatos.

Te invitamos a compartir con agrado la lectura del libro, la realización de las actividades y la escucha atenta de las grabaciones. Te sorprenderá gratamente el aprendizaje de la Lengua Española y con su dominio experimentarás el placer de entenderte y comunicarte con muchas personas del mundo que viven en numerosos Países en todos los continentes, especialmente Europa y América.

Antonio Medina Rivilla  
Director del Proyecto

# Índice



## Unidad didáctica 1. Empezamos nuestro curso de español

Tarea 1: Tarea preparatoria .....	9
Tarea 2: Distinguimos las vocales y consonantes del español .....	16
Tarea 3: Conocemos la sílaba acentuada del español .....	20
Tarea final: Jugamos con palabras .....	22



## Unidad didáctica 2. Same estudia en España

Tarea 1: Samé y Rosa son vecinas .....	27
Tarea 2: Intercambiamos información personal .....	31
Tarea 3: De paseo .....	36
Tarea final: Mantenemos una conversación .....	41



## Unidad didáctica 3. La familia de Same

Tarea 1: Hablo de mi familia .....	45
Tarea 2: La familia se extiende .....	49
Tarea 3: Reunión familiar .....	55
Tarea final: Mi árbol genealógico .....	59



## Unidad didáctica 4. La casa

Tarea 1: Mi casa por fuera y por dentro .....	63
Tarea 2: Buscamos casa .....	66
Tarea 3: Amueblamos nuestro piso .....	71
Tarea final: Os invito a mi casa .....	76





### Unidad didáctica 5. Nuestro colegio

Tarea 1: Vamos a clase .....	81
Tarea 2: Empezamos a estudiar .....	88
Tarea 3: Aprendamos .....	95
Tarea final: Comunicación en el aula .....	102



### Unidad didáctica 6. Actividades de la vida diaria

Tarea 1: Un día de trabajo .....	107
Tarea 2: ¿Qué hora es? ¿A qué hora? .....	110
Tarea 3: Los días de la semana y los meses del año .....	114
Tarea final: Mi horario ideal .....	120



### Unidad didáctica 7. Nuestro cuerpo, nuestra salud

Tarea 1: Somos así .....	123
Tarea 2: Estoy contenta .....	129
Tarea 3: ¿Qué me pasa? .....	135
Tarea final: Citas y encuentros .....	140



### Unidad didáctica 8. Vamos de compras

Tarea 1: Llenamos el frigorífico .....	145
Tarea 2: ¡Qué cara es la vida! .....	149
Tarea 3: Compramos ropa .....	153
Tarea final: Comparamos precios .....	158



### Unidad didáctica 9. Diversiones

Tarea 1: Lo que nos gusta hacer y lo que tenemos que hacer .....	161
Tarea 2: Hay cosas que nos gustan y otras que no .....	165
Tarea 3: Aceptamos o invitaciones .....	171
Tarea final: Hacemos una encuesta sobre aficiones .....	174



# Didáctica del Español II

## Enseñanza Secundaria CAMERÚN

**DIRECCIÓN:**

Antonio Medina  
Florentino Blázquez

**COORDINACIÓN:**

Félix Sepúlveda  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo

**AUTORES:**

Almudena Agra  
Raúl Aguado  
Javier Alcalá  
Enrique Barcia  
M<sup>me</sup> Antoinette Eyinga  
Manuel Femía  
Jesús Hernando  
Ana Moreno  
José Rasero  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo  
Félix Sepúlveda  
Jesús Terrón



Departamento de Didáctica,  
O. E. y DD. EE (UNED)



Instituto de Ciencias de la Educación  
Universidad de Extremadura



# Presentación

La presentación de este curso, *Didáctica del Español II (Enseñanza Secundaria Camerún)*, sucede en un momento de asentamiento y consolidación del Proyecto. De nuevo, el equipo hispano-camerunés ha culminado la obra que ponemos en tus manos, pero que no sería tal sin la colaboración entusiasta del profesorado de español, que ha acogido con ilusión y esperanza este método, cuyo segundo curso tienes en tu poder.

Este segundo libro mantiene (e intenta mejorar) la estructura y el modelo didáctico-comunicativo del primero y se beneficia de las sugerencias y aportaciones del profesorado camerunés de español y de la Embajada de España en Camerún, quienes con su crítica y apoyo nos han dado nuevas ideas y esperanzas para la actualización continua del método.

El conjunto de unidades didácticas constitutivas del curso responden al calendario académico de meses, o períodos temporales significativos, en los que han de trabajarse, profundizando en las tareas y formas de pensamiento más innovadoras que docentes y discentes puedan diseñar y llevar a la práctica en la clase.

Queremos resaltar que la base comunicativa del primer libro se amplía en el segundo y le da un sentido de continuidad a la obra, reconociendo que será el profesorado quien, desde su creatividad, logrará la adaptación continua del texto a las específicas características de la Comunidad y núcleos interculturales, labor magistralmente iniciada por los miembros cameruneses del equipo que ha diseñado y redactado este libro, y que será una de las claves de la implantación y del éxito didáctico de esta colección.

Deseamos que esta publicación sirva a los estudiantes cameruneses para conocer mejor la lengua y cultura españolas, y al profesorado para desarrollar un estilo de enseñanza, que estimule al aprendizaje transformativo y riguroso de cada estudiante, invitándole a emplear y disfrutar de la cultura española, e interiorizando con afecto una lengua de amplia proyección en el mundo.

Esta obra es un camino para que docentes y estudiantes configuren su modelo de comunicación y sientan juntos lo mucho que dos o varias personas aprenden vivenciando una nueva cultura, con la cual, y desde la cual, asentar y engrandecer la enriquecedora multicultural camerunesa y sus profundas señas de identidad.

Antonio Medina Rivilla  
Director del Proyecto



# Índice



## Unidad didáctica 1. ¿Estudias o trabajas?

- Tarea 1: ¿Qué quieres ser de mayor? .....  
Tarea 2: ¿En qué trabajan? .....  
Tarea 3: Planes para el futuro .....  
Tarea final: El mundo del trabajo .....



## Unidad didáctica 2. ¿Adónde vamos de vacaciones?

- Tarea 1: Planes para viajar .....  
Tarea 2: Organizando nuestro viaje .....  
Tarea 3: Carnavales en Las Palmas .....  
Tarea final: Vamos de vacaciones .....



## Unidad didáctica 3. ¿Qué ciudad tan bonita!






- Tarea 1: Un paseo por la ciudad ..... 5  
Tarea 2: La calle ..... 6  
Tarea 3: Salimos de compras ..... 7  
Tarea final: De paseo por el centro ..... 7



## Unidad didáctica 4. Salimos al campo

- Tarea 1: ¿Qué tiempo hace hoy? ..... 7  
Tarea 2: Llega el verano ..... 8  
Tarea 3: Vamos de excursión ..... 9  
Tarea final: Nos preocupa nuestro mundo ..... 9



		<b>Unidad didáctica 5. Nos informamos</b>	
		Tarea 1: Oímos la radio .....	101
		Tarea 2: Leemos el periódico .....	107
		Tarea 3: ¿Vemos la tele o vamos al cine? .....	113
		Tarea final: Informamos sobre un suceso .....	118
		<b>Unidad didáctica 6. Vamos a comer algo</b>	
		Tarea 1: Hablamos de comida .....	121
		Tarea 2: ¡Qué bueno está! .....	127
		Tarea 3: ¿Tienen menú del día? .....	133
		Tarea final: La cena de fin de curso .....	138
		<b>Unidad didáctica 7. Nos comunicamos</b>	
15		Tarea 1: Hablamos con los amigos .....	141
21		Tarea 2: Rellenamos documentos .....	148
26		Tarea 3: Escribimos una carta .....	154
		Tarea final: Exponemos nuestras circunstancias .....	160
		<b>Unidad didáctica 8. ¡Qué fiesta tan animada!</b>	
33		Tarea 1: Seré la madrina del bautizo .....	163
38		Tarea 2: Cuando yo me casé... ..	169
48		Tarea 3: ¡Feliz navidad! .....	175
53		Tarea final: ¡Cumpleaños feliz! .....	181
		<b>Unidad didáctica 9. En la cocina del cuento</b>	
57		Tarea 1: Cuéntame un cuento .....	185
64		Tarea 2: Preparando los ingredientes de la historia .....	192
71		Tarea 3: Con las manos en la masa .....	198
76		Tarea final: Y colorín colorado... ..	204
		Apéndices .....	206

# Didáctica del Español III

## Enseñanza Secundaria en CAMERÚN

DIRECCIÓN:

Antonio Medina  
Florentino Blázquez

COORDINACIÓN:

Félix Sepúlveda  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo  
Jesús Terrón

AUTORES:

Raúl Aguado  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo  
Jesús Hernando  
Eugenia López  
Ana Moreno  
Vicenta Revert  
Susana Sanz  
Félix Sepúlveda  
Jesús Terrón

EDITOR

Félix Sepúlveda



Departamento de Didáctica,  
O. E. y DD. EE (UNED)



Instituto de Ciencias de la Educación  
Universidad de Extremadura



## PRESENTACIÓN

La serie *Didáctica del español: enseñanza Secundaria, Camerún* ha aumentado con un nuevo nivel, el tercero. En él te vas a encontrar con algunas novedades muy interesantes y significativas, como son:

- Se amplía el número de unidades didácticas: pasamos de nueve (una para cada mes de curso escolar) a quince (porque quince son, aproximadamente, las quincenas que componen un curso, si descontamos las vacaciones y las épocas de exámenes). Este número nos ha permitido ampliar la serie de «centros de interés» en los que se va a fundamentar la comunicación tanto oral como escrita: son quince los temas interesantes para vosotros que os servirán de base para ejercitar el español que habéis aprendido en los dos años anteriores y para ampliar ese conocimiento.
- Se introducen sistemáticamente en todas las unidades conocimientos de geografía, historia y cultura españolas e hispanoamericana, que en años sucesivos iréis ampliando.
- Intentamos que durante este curso sistematicéis los conocimientos que ya tenéis de la gramática y del léxico español, los que habéis adquirido mediante la práctica en los dos años anteriores.
- Cada unidad se divide en cinco secciones:
  1. **Leer para aprender.** En esta parte, practicaréis la lectura comprensiva sobre textos que presentan la geografía y la historia de España. Además, leeréis textos literarios de autores conocidos que hablan de esa misma España («España en la Literatura»). Esta sección consta de cuatro páginas.
  2. **Gramática.** En esta sección, que consta de dos páginas, se os ofrece una primera y sencilla sistematización de la morfología y la sintaxis del español, que en cursos sucesivos iremos profundizando. Se presenta, además, un primer acercamiento a la métrica y estilística del español.
  3. **Léxico.** Esta sección, que tiene una sola página, os muestra los mecanismos de que se vale el español para la formación de palabras nuevas, además de unas nociones sobre la historia de léxico español.
  4. **Hablar y escuchar.** Las dos páginas que abarcan esta sección están destinadas a la práctica de la lengua oral, y en cada una de ellas se propone un *tema o centro de interés* que dará pie a vuestra comunicación. Practicaréis en cada unidad diferentes técnicas de expresión, que se explicarán detalladamente.
  5. **Escribir.** Las dos páginas dedicadas a la escritura se basan en el mismo centro de interés que la sección de *hablar y escuchar*. En cada unidad practicaremos tipos de texto distintos.
- El libro contiene además, dos **apéndices**: en el *primero*, de treinta páginas (dos para cada unidad didáctica), os presentamos una **pequeña antología** de textos literarios de autores que escriben en español. El tema de los textos tienen que ver con el centro de interés sobre el que habéis hablado y escrito en las secciones 4.ª y 5.ª. En el *segundo*, encontraréis las transcripciones de los textos que se oyen en la sección hablar y escuchar.
- Además (y por último) ha cambiado mucho la estética del libro: los dibujos que predominaban en los dos primeros libros de la serie se han sustituido, en la mayoría de los casos, por fotografías. Creemos que esta estética se corresponde más con los años que ya habéis cumplido y con el gusto de los jóvenes de vuestra edad.

Todos los que hemos trabajado con ilusión en este libro deseamos que te guste a ti, que eres el destinatario final de todo este esfuerzo, y te sirva para profundizar en tu conocimiento del español.



# ÍNDICE GENERAL

## UNIDAD 1

1. <b>Leer para aprender:</b> La España Atlántica. España en la literatura .....	8
2. <b>Gramática:</b> El artículo determinado e indeterminado .....	13
3. <b>Léxico:</b> Palabras compuestas .....	15
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Jóvenes y ancianos</i> ». Técnicas: <i>diálogo en grupo y resolución de problemas</i> .....	16
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>Jóvenes y ancianos</i> ». Tipo de texto: <i>descripción física</i> de personas. Traducción directa e inversa. Ortografía .....	18

## UNIDAD 2

1. <b>Leer para aprender:</b> La España Mediterránea. España en la literatura .....	20
2. <b>Gramática:</b> El sustantivo .....	25
3. <b>Léxico:</b> Palabras compuestas sin fusión ortográfica .....	27
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>La mujer moderna</i> ». Técnicas: <i>juegos el rol y discusión por parejas</i> .....	28
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>la mujer moderna</i> ». Tipo de texto: <i>descripción del carácter</i> de las personas. Traducción directa e inversa. Ortografía .....	30

## UNIDAD 3

1. <b>Leer para aprender:</b> La España continental. España en la literatura .....	32
2. <b>Gramática:</b> El adjetivo .....	37
3. <b>Léxico:</b> Palabras derivadas mediante prefijos .....	39
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>La ecología</i> ». Técnicas: <i>espina de pez, mesa redonda y diálogos simultáneos</i> .....	40
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>La ecología</i> ». Tipo de texto: <i>descripción de procesos</i> . Traducción directa e inversa. Ortografía .....	42

## UNIDAD 4

1. <b>Leer para aprender:</b> Historia de España: 1812-1868. España en la literatura .....	44
2. <b>Gramática:</b> Los demostrativos y los indefinidos .....	49
3. <b>Léxico:</b> Formación de palabras con prefijos cultos griegos y latinos .....	51
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Nuevas tecnologías</i> ». Técnicas: <i>Philipps 6/6 y entrevista</i> .....	52
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>Nuevas tecnologías</i> ». Tipo de texto: <i>relato atendiendo al espacio</i> donde ocurren los hechos. Traducción directa e inversa. Ortografía .....	54

## UNIDAD 5

1. <b>Leer para aprender:</b> Historia de España: 1866-1902. España en la literatura .....	56
2. <b>Gramática:</b> Los pronombres personales. El pronombre redundante .....	61
3. <b>Léxico:</b> Resumen y práctica de composición y derivación .....	63
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Las enfermedades del siglo</i> ». Técnicas: <i>diálogos simultáneos y comisiones</i> .....	64
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>Las enfermedades del siglo</i> ». Tipo de texto: <i>relatos con narrador en 1.ª persona</i> . Traducción directa e inversa. Ortografía .....	66

## UNIDAD 6

1. <b>Leer para aprender:</b> Historia de España: 1902-1931. España en la literatura .....	68
2. <b>Gramática:</b> Adjetivos y pronombres posesivos .....	73
3. <b>Léxico:</b> Formación de palabras mediante sufijos .....	75
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Comida y salud</i> ». Técnicas: <i>asamblea y torbellino de ideas</i> .....	76
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>Comida y salud</i> ». Tipo de texto: <i>relato con narrador en tercera persona</i> . Traducción directa e inversa. Ortografía .....	78

## UNIDAD 7

1. <b>Leer para aprender:</b> Historia socioeconómica de España (I). España en la Literatura .....	80
2. <b>Gramática:</b> Los pronombres relativos e interrogativos .....	85
3. <b>Léxico:</b> Formación de palabras mediante sufijos .....	87
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Deporte e integración internacional</i> ». Técnicas: <i>entrevista y conferencia informativa</i> .....	88
5. <b>Escribir:</b> Tema: Tema: « <i>Deporte e integración internacional</i> ». Tipo de texto: <i>texto expositivo con el esquema idea principal + ejemplos</i> . Traducción directa e inversa. Ortografía .....	90

## UNIDAD 8

1. <b>Leer para aprender:</b> Historia socioeconómica de España (II). España en la Literatura .....	92
2. <b>Gramática:</b> Repaso de los usos de los tiempos del indicativo. Uso del subjuntivo en oraciones simples .....	97



3. <b>Léxico:</b> Adjetivos formados con sufijos. Los gentilicios .....	100
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Chicos y chicas</i> ». Técnicas: la <i>encuesta</i> .....	102
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>Chicos y chicas</i> ». Tipo de texto: <i>expositivo</i> , con el esquema <i>comparación/ contraste</i> entre dos realidades .....	102
<b>UNIDAD 9</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> Historia socioeconómica de España (III). España en la literatura .....	104
2. <b>Gramática:</b> La oración simple. La formación de la pasiva .....	109
3. <b>Léxico:</b> Formación de siglas. Las siglas más frecuentes .....	111
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: «La fama y los famosos». Técnicas: <i>concurso</i> .....	112
5. <b>Escribir:</b> Tema: «La fama y los famosos». Tipo de texto: texto <i>expositivo</i> , con el esquema <i>orden cronológico</i> . Traducción directa e inversa. Ortografía .....	114
<b>UNIDAD 10</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> El descubrimiento y la conquista de América. América hispana en la literatura .....	116
2. <b>Gramática:</b> Usos de <i>ser</i> y <i>estar</i> Oraciones compuestas coordinadas .....	121
3. <b>Léxico:</b> Las abreviaturas, símbolos y acortamientos .....	123
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Cultura popular y tradiciones</i> ». Técnica: la <i>conferencia</i> .....	124
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>Cultura popular y tradiciones</i> ». Tipo de texto: texto <i>narrativo</i> con descripción de lugares. Traducción directa e inversa. Ortografía .....	126
<b>UNIDAD 11</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> Las culturas precolombinas. La América hispana en la literatura .....	128
2. <b>Gramática:</b> Oraciones subordinadas sustantivas. Estilo indirecto .....	133
3. <b>Léxico:</b> Los <i>neologismos</i> semánticos .....	135
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Canciones y cantantes. Versos</i> ». Técnica: la <i>conferencia y el debate</i> .....	136
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>Canciones y cantantes. Versos</i> ». Tipo de texto: texto <i>descriptivo</i> , describiendo <i>sentimientos</i> . Traducción directa e inversa. Ortografía .....	138
<b>UNIDAD 12</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> Organización política y social de la América colonial. La América hispana en la literatura .....	140
2. <b>Gramática:</b> Oraciones subordinadas adverbiales de tiempo, lugar y de modo .....	145
3. <b>Léxico:</b> Los <i>préstamos</i> como medio de enriquecimiento de vocabulario .....	147
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Y tú, ¿qué opinas?</i> ». Técnica: La <i>argumentación oral</i> en parejas y en grupo .....	148
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>Y tú, ¿qué opinas?</i> ». Tipo de texto: texto <i>argumentativo</i> : argumentos, contraargumentos, objeciones y concesiones. Traducción directa e inversa. Ortografía .....	150
<b>UNIDAD 13</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> El papel de la Iglesia en la colonización de América. La América hispana en la literatura .....	152
2. <b>Gramática:</b> Oraciones causales, condicionales, finales y consecutivas .....	157
3. <b>Léxico:</b> Historia del léxico español .....	159
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Leer es divertido</i> ». Técnicas: <i>diálogos simultáneos, escenificaciones, lectura expresiva</i> .....	160
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>Leer es divertido</i> ». Tipo de texto: texto <i>expositivo con el esquema enumeración descriptiva o adición</i> . Traducción directa e inversa. Ortografía .....	162
<b>UNIDAD 14</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> El problema agrario en América tras la colonización. La América hispana en la literatura .....	164
2. <b>Métrica:</b> la prosa y el verso. Estrofas .....	169
3. <b>Léxico:</b> Historia del léxico español .....	171
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>El debate y la tertulia</i> ». Técnicas: <i>debate, tertulia, representación de un diálogo</i> .....	172
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>El debate y la tertulia</i> ». Tipo de texto: texto <i>argumentativo</i> para un debate. Traducción directa e inversa. Ortografía .....	174
<b>UNIDAD 15</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> Hispanidad, África hispana e hispanismo. El español en África .....	176
2. <b>Gramática:</b> Estilística: figuras retóricas más usuales .....	181
3. <b>Léxico:</b> Historia del léxico español .....	183
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Cine, televisión y espectáculos</i> ». Técnicas: <i>puesta en común, dramatización</i> .....	184
5. <b>Escribir:</b> Tema: « <i>El debate y la tertulia</i> ». Tipo de texto: texto <i>expositivo con el esquema causalefecto</i> . Traducción directa e inversa. Ortografía .....	186
<b>APÉNDICE 1</b>	
Breve antología de textos literarios españoles .....	189
<b>APÉNDICE 2</b>	
Transcripción de los ejercicios de audición .....	219



# Didáctica del Español IV Enseñanza Secundaria en CAMERÚN

DIRECCIÓN:  
Antonio Medina  
Florentino Blázquez

COORDINACIÓN:  
Félix Sepúlveda  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo  
Jesús Terrón

AUTORES:  
Raúl Aguado  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo  
Jesús Hernando  
Ana Moreno  
Félix Sepúlveda  
Jesús Terrón

EDITOR  
Félix Sepúlveda



Departamento de Didáctica,  
O. E. y DD. EE (UNED)



Instituto de Ciencias de la Educación  
Universidad de Extremadura



# PRESENTACIÓN

La serie *Didáctica del español: enseñanza Secundaria, Camerún* ha aumentado con un nuevo nivel, el cuarto. En él te vas a encontrar con algunas novedades muy interesantes y significativas, como son:

- Mantenemos quince unidades didácticas, ya que quince son, aproximadamente, las quincenas que componen un curso, si descontamos las vacaciones y las épocas de exámenes. Cada unidad didáctica nos ocupará, por tanto, una quincena escolar. Cada una presenta un «centro de interés» en el que se basará la comunicación tanto oral como escrita: son quince los temas interesantes (distintos de los tocados el curso anterior) que os servirán de apoyo para ejercitar el español que habéis aprendido en los tres años anteriores y para ampliar ese conocimiento.
- Se introducen sistemáticamente en todas las unidades conocimientos de geografía, historia y cultura de los países hispanoamericanos, que ya empezaste el curso pasado y ampliarás en el próximo.
- Durante este curso profundizaréis los conocimientos que ya tenéis de la gramática y del léxico español, los que habéis adquirido mediante la práctica en los dos años anteriores. En la gramática, nos fijaremos sobre todo en las estructuras más usuales en la comunicación oral y escrita. En el apartado de léxico, presentamos palabras relacionadas con el tema de comunicación (o «centro de interés»), para facilitaros así la comunicación oral y escrita.
- Cada unidad se divide, como en el curso anterior, en cinco secciones:
  1. **Leer para aprender.** En esta parte, practicaréis la lectura comprensiva sobre textos que presentan la geografía y la historia de los países de Hispanoamérica. Además, leeréis textos literarios de autores hispanoamericanos. Esta sección consta de tres páginas.
  2. **Gramática.** En esta sección, que consta de dos páginas, profundizamos en los conocimientos teóricos sobre la sintaxis del español, centrándonos en las estructuras gramaticales de mayor uso.
  3. **Léxico.** En esta sección, que tiene una sola página, os presentamos el vocabulario relacionado con el «centro de interés», lo que os va a facilitar en gran manera la comunicación oral y escrita en las dos secciones siguientes de cada unidad.
  4. **Hablar y escuchar.** Esta sección consta de una sola página, destinada a la práctica de la lengua oral, que se apoyará en el *tema o centro de interés* que dará pie a vuestra comunicación. Practicaréis en cada unidad diferentes técnicas de expresión, que se explicarán detalladamente.
  5. **Escribir.** Las dos páginas dedicadas a la escritura se basan en el mismo centro de interés que la sección de *hablar y escuchar*. En cada unidad practicaremos tipos de texto distintos.
- El libro contiene además, un **apéndice**, en el que encontraréis las transcripciones de los textos que se oyen en la sección hablar y escuchar.

Todos los que hemos trabajado con ilusión en este libro deseamos que te guste a ti, que eres el destinatario final de todo este esfuerzo, y te sirva para profundizar en tu conocimiento del español.



# ÍNDICE GENERAL

## UNIDAD 1

1. <b>Leer para aprender:</b> Los antecedentes de la independencia de los países hispanoamericanos	9
Literatura hispanoamericana: Pablo Neruda.....	12
2. <b>Gramática:</b> Las construcciones con el verbo SER. Función: «Cómo presentar a otra persona».....	14
3. <b>Léxico:</b> Vocabulario relacionado con LA SINCERIDAD.....	15
4. <b>Hablar y escuchar y Escribir:</b> Tema: « <i>Me gusta decir la verdad</i> ». Ortografía: Repaso sobre el uso de la tilde.....	

## UNIDAD 2

1. <b>Leer para aprender:</b> El criollismo. Literatura hispanoamericana: Horacio Quiroga.....	19
2. <b>Gramática:</b> Las construcciones con el verbo ESTAR. Función: «Recibir a alguien».....	22
3. <b>Léxico:</b> Vocabulario relacionado con LA APARIENCIA.....	24
4. <b>Hablar y escuchar y Escribir:</b> Tema: «¿ <i>Cómo me veo? ¿Cómo me ven?</i> ». Ortografía: Uso de las mayúsculas y repaso de las sílabas tónicas y átonas.....	25

## UNIDAD 3

1. <b>Leer para aprender:</b> La independencia del Virreinato del Río de la Plata. Literatura hispanoamericana: Julio Cortázar.....	29
2. <b>Gramática:</b> Construcciones interrogativas, afirmativas y negativas.....	32
3. <b>Léxico:</b> Vocabulario relacionado con LA APARIENCIA.....	34
4. <b>Hablar y escuchar:</b> La entrevista de trabajo.....	35
5. <b>Escribir:</b> Redacción de un <i>currículum vitae</i> . Ortografía: Uso de la letra <i>b</i> y repaso de las clases de palabras por el lugar del acento.....	36

## UNIDAD 4

1. <b>Leer para aprender:</b> El nacimiento de Chile. Literatura hispanoamericana: Pablo Neruda.....	39
2. <b>Gramática:</b> Para relacionar unas ideas con otras.....	42
3. <b>Léxico:</b> Vocabulario relacionado con LOS SENTIMIENTOS.....	44
4. <b>Hablar y escuchar:</b> El recitado de poemas.....	45
5. <b>Escribir:</b> Elaboración de un poema basándose en la repetición de sonidos y de estructuras. Ortografía: Uso de la letra <i>b</i> y repaso de la acentuación de las palabras agudas.....	46

## UNIDAD 5

1. <b>Leer para aprender:</b> Independencia del Virreinato de Perú. Literatura hispanoamericana: Mario Vargas Llosa.....	49
2. <b>Gramática:</b> Fórmulas para la expresión del deseo, de la duda y del mandato.....	52
3. <b>Léxico:</b> Vocabulario relacionado con los GUSTOS y las AFICIONES.....	54
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Seguiremos con el recitado de poemas.....	55
5. <b>Escribir:</b> Elaboración de un poema basándose en la creación de imágenes. Ortografía: Reconocimiento de palabras homófonas con <i>b</i> y <i>v</i> , y repaso de la acentuación de palabras llanas.....	56

## UNIDAD 6

1. <b>Leer para aprender:</b> El Virreinato de Nueva Granada. Literatura hispanoamericana: Gabriel García Márquez.....	59
2. <b>Gramática:</b> Estilo directo e indirecto.....	62
3. <b>Léxico:</b> Vocabulario relacionado con la FAMILIA.....	64
4. <b>Hablar y escuchar:</b> La narración oral de historias y anécdotas.....	65
5. <b>Escribir:</b> Se practicará el relato autobiográfico. Ortografía: Reconocimiento de palabras homófonas con <i>b</i> y <i>v</i> , y repaso de la acentuación de palabras esdrújulas y sobresdrújulas.....	66

## UNIDAD 7

1. <b>Leer para aprender:</b> La independencia de Venezuela y Panamá. Literatura venezolana: Rafael Cadenas.....	69
2. <b>Gramática:</b> Para decir cualidades de los sustantivos. Las construcciones de relativo. Función: pedir disculpas.....	72
3. <b>Léxico:</b> Vocabulario relacionado con LA AMISTAD.....	74
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Practicaréis la técnica de la conversación telefónica informal.....	75
5. <b>Escribir:</b> Practicaréis las técnicas para elaborar mensajes cortos. Ortografía: Uso de la letra <i>b</i> y repaso de la acentuación de las palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas.....	76

## UNIDAD 8

1. <b>Leer para aprender:</b> La independencia de México. Aparición de los países centroamericanos. Literatura hispanoamericana. Lectura de Octavio Paz.....	79
2. <b>Gramática:</b> Cómo plantear hipótesis y poner condiciones. Función: mantener un diálogo telefónico.....	82
3. <b>Léxico:</b> Vocabulario relacionado con EL COLEGIO.....	84



4. <b>Hablar y escuchar:</b> Practicaréis la técnica de la descripción de espacios.....	85
5. <b>Escribir:</b> Practicaréis las técnicas para redactar un correo electrónico. Ortografía: Uso de las letras <i>g</i> y <i>j</i> y repaso de la acentuación de diptongos.....	86
<b>UNIDAD 9</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> La independencia de Cuba y Puerto Rico. Ensayo: <i>Just War</i> .....	89
2. <b>Gramática:</b> Cómo expresar la finalidad de nuestros actos. Función: expresar estado.....	92
3. <b>Léxico:</b> Palabras relacionadas con EL PUEBLO.....	94
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Practicaréis la técnica de la exposición.....	95
5. <b>Escribir:</b> Practicaréis vuestra creatividad para diseñar la apariencia de una página Web. Ortografía: Uso de la letra <i>x</i> y repaso de la acentuación de triptongos.....	96
<b>UNIDAD 10</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> Consecuencias para España de la crisis del 98. Literatura: La Generación del 98. Texto: Azorín.....	99
2. <b>Gramática:</b> Cómo expresar las causas por las que ocurren los hechos. Función: expresión de la alegría.....	102
3. <b>Léxico:</b> Palabras relacionadas con el PUEBLO.....	104
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Practicaréis la técnica de descripción de un paisaje (objetiva y subjetiva).....	105
5. <b>Escribir:</b> Practicaréis las técnicas para redactar una carta. Ortografía: Uso de las letras <i>i</i> , <i>y</i> y <i>ll</i> , y repaso de la acentuación de hiatos.....	106
<b>UNIDAD 11</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> Las Repúblicas latinoamericanas en el siglo XX Literatura: el Modernismo. Texto: Leopoldo Lugones.....	109
2. <b>Gramática:</b> Cómo expresar las consecuencias de los hechos. Función: expresar miedo.....	112
3. <b>Léxico:</b> Palabras relacionadas con NACIÓN, PAÍS.....	114
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>¿Qué bonito es mi país!</i> ».....	115
5. <b>Escribir:</b> Practicaréis las técnicas para elaborar un anuncio publicitario escrito. Ortografía: Uso de las letras <i>r</i> y <i>n</i> , y repaso de la acentuación de diptongos.....	116
<b>UNIDAD 12</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> El problema indigenista en América Latina. Literatura: la literatura indigenista. Texto: Alejo Carpentier.....	119
2. <b>Gramática:</b> Construcciones concesivas. Función: interrumpir a alguien.....	122
3. <b>Léxico:</b> Palabras relacionadas con CONTINENTE.....	124
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Yo soy camerunés</i> ».....	125
5. <b>Escribir:</b> Practicaréis las técnicas para redactar un reportaje. Ortografía: Uso de las letras <i>m</i> y <i>n</i> , y repaso de la acentuación de diptongos, triptongos e hiatos.....	126
<b>UNIDAD 13</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> El problema agrícola. La revolución mexicana. Literatura: Carlos Fuentes.....	129
2. <b>Gramática:</b> Cómo contar cuándo ocurren los hechos. Función: preguntar direcciones.....	132
3. <b>Léxico:</b> Palabras relacionadas con el mundo en que vivimos.....	134
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>África, un continente en alza</i> ».....	135
5. <b>Escribir:</b> Practicaréis las técnicas para redactar y leer un discurso escrito. Ortografía: Uso de las letras <i>c</i> , <i>z</i> , <i>k</i> y <i>q</i> , y repaso de la acentuación de monosílabos.....	136
<b>UNIDAD 14</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> Las desigualdades sociales. Dictaduras y revoluciones. Literatura social: Texto de César Vallejo.....	139
2. <b>Gramática:</b> Cómo expresar dónde ocurren los hechos. Función: preguntar por el significado de palabras y expresiones.....	142
3. <b>Léxico:</b> Palabras relacionadas con la SOLIDARIDAD.....	144
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Seamos solidarios. Por un mundo mejor</i> ».....	145
5. <b>Escribir:</b> El texto de opinión. Ortografía: Uso de las letras <i>d</i> y <i>z</i> finales.....	146
<b>UNIDAD 15</b>	
1. <b>Leer para aprender:</b> Iberoamérica ante el siglo XXI. Literatura: literatos latinoamericanos actuales. Texto: Mario Benedetti.....	149
2. <b>Gramática:</b> Cómo contar la forma cómo han ocurrido los hechos. Función: Decir que no sabemos algo.....	152
3. <b>Léxico:</b> Palabras relacionadas con el MEDIO AMBIENTE y la ECOLOGÍA.....	154
4. <b>Hablar y escuchar:</b> Tema: « <i>Cuidemos nuestro entorno</i> ».....	155
5. <b>Escribir:</b> Técnicas para redactar una noticia. Ortografía: Reconocimiento de palabras homófonas con o sin <i>h</i> , y repaso de palabras con tilde diferenciadora o diacrítica.....	156
<b>APÉNDICE</b>	
Transcripción de los ejercicios de audición.....	159

# Didáctica del Español V

## Enseñanza Secundaria en CAMERÚN

**DIRECCIÓN:**

Antonio Medina  
Florentino Blázquez  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo

**COORDINACIÓN:**

Félix Sepúlveda  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo  
Jesús Terrón

**AUTORES:**

Raúl Aguado  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo  
Félix Sepúlveda  
Jesús Terrón

**EDITOR**

Félix Sepúlveda  
M<sup>me</sup> Bidoung Habissou Sadjo



Departamento de Didáctica,  
O. E. y DD. EE (UNED)



Instituto de Ciencias de la Educación  
Universidad de Extremadura



## PRESENTACIÓN

Con este libro damos fin a la serie *Didáctica del español, Enseñanza Secundaria en Camerún*, que iniciábamos el año 1999. Todos los que hemos participado en este proyecto nos sentimos satisfechos por haber podido verle el final. Sobre todo, porque nos consta el buen recibimiento que el método ha tenido entre los profesores y alumnos de español. Si hemos contribuido en algo al aprecio y a la extensión del español en Camerún, damos por bien empleado todo el esfuerzo realizado en estos cinco últimos años.

Por tratarse del último curso de la Secundaria y por haber realizado ya un largo camino por la lengua española en los cuatro cursos anteriores, en éste nos hemos situado en un *nivel superior* de conocimiento de la lengua; estamos convencidos de que tus conocimientos del español te permitirán seguirlo sin dificultades y con aprovechamiento.

Te vas a encontrar con cambios en la estructura del libro con respecto a los de cursos anteriores. El principal es que el foco de la atención se ha puesto en la ampliación de conocimientos de la historia y de la literatura española e hispanoamericana, así como del español en el África negra. Cuando acabes este quinto curso, tendrás unos conocimientos sobre estos temas muy semejantes a los que los alumnos españoles poseen al finalizar la Enseñanza Secundaria.

Cada unidad se estructura en cinco apartados:

- El primero, titulado **Estudiamos historia**, está dedicado a transmitir unos conocimientos de la historia de España, de los países hispanoamericanos y del español en el África negra.
- El segundo se titula **Documentos de la historia**. En él encontrarás textos importantes del período histórico que se está estudiando. Son documentos históricos transcendentales y representativos de la época.
- El tercer apartado lo hemos titulado **La literatura, testigo de la historia**, y presenta un texto literario que tiene relación con el período histórico estudiado. Veremos así cómo los literatos, en sus obras, reflejan y retratan el tiempo en que viven.
- En el apartado cuarto, titulado **Estudiamos literatura**, hay dos partes bien diferenciadas: en la primera, se ofrecen conocimientos teóricos sobre la historia de la literatura española, hispanoamericana y «afrohispana»; en la segunda (*leemos literatura*) se ofrecen textos variados, en prosa y en verso, de los autores más representativos de cada período, acompañados de unas referencias del autor de cada texto. Todos los textos llevan incorporada una *aclaración de palabras y expresiones* que pudieran ofrecer dificultad, y unos ejercicios de comprensión lectora. Además de esto, en cada unidad se añaden algunos puntos de *recuerdo y refuerzo gramatical*, con los que profundizarás en el conocimiento del español. Así como algunas sugerencias para *ejercicios de expresión oral y escrita*.
- Por último, al igual que hicimos en los cursos tercero y cuarto, en el quinto apartado, con el título de **Traducción directa e inversa**, te ofrecemos un texto español para que lo traduzcas al francés, y otro francés para que lo pases a español.

Solo nos resta desear, como decíamos el año pasado, que este libro te guste a ti que eres el destinatario final de todo este esfuerzo, y te sirva para profundizar en tu conocimiento del español.



# ÍNDICE GENERAL

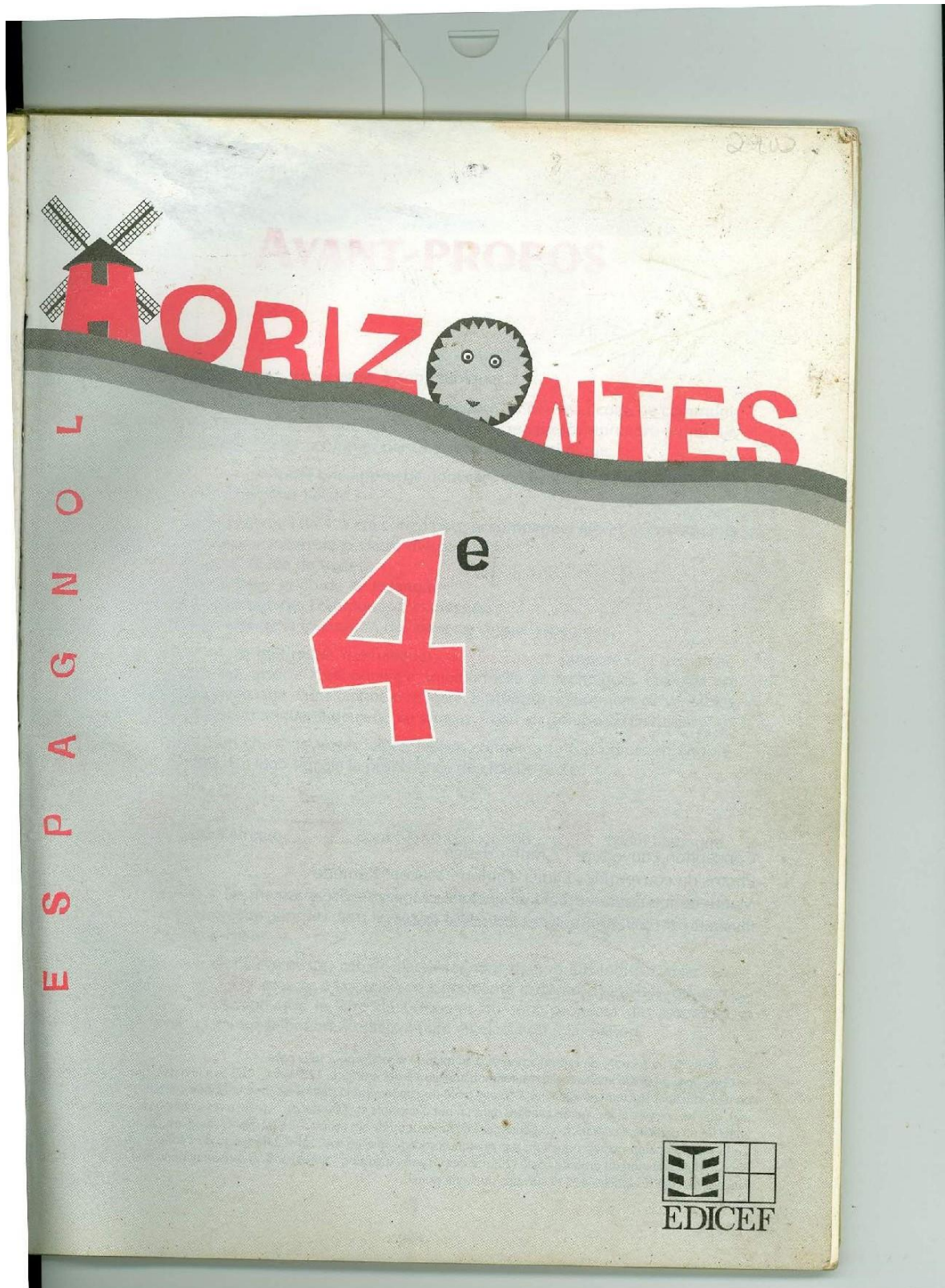
<b>UNIDAD 1: La España de la Restauración: Alfonso XII</b> .....	8
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> la España de la Restauración: Alfonso XII.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> el <i>Manifiesto de Sandhurst</i>, de Alfonso XII, fechado el 1 de diciembre de 1874.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de <i>Fortunata y Jacinta</i>, de Benito Pérez Galdós.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> la literatura del Realismo.</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos de Emilia Pardo Bazán, Gustavo Adolfo Bécquer y Ramón de Mesonero Romanos.</li><li>• <b>Repaso y refuerzo gramatical.</b></li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita.</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 2: Años de crisis: de la pérdida de Cuba al final de la Monarquía</b> .....	24
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> los años de crisis: de la pérdida de Cuba al final de la Monarquía.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> <i>Tratado de París</i>, tratado de paz que firmaron España y los Estados Unidos de América el 10 de diciembre de 1908.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de <i>Luces de Bohemia</i>, de Ramón María del Valle-Inclán.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> la literatura <b>Modernista</b> y de la <b>Generación del 27</b>.</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos de Antonio Machado, Miguel de Unamuno y Juan Ramón Jiménez.</li><li>• <b>Repaso y refuerzo gramatical.</b></li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita.</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 3: 1931-1936: la Segunda República</b> .....	40
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> 1931-1936: la Segunda República.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> 1. Renuncia y despedida del Rey Alfonso XIII. 2. Constitución de 1931.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de <i>La forja de un rebelde</i> de Arturo Barea.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> las Vanguardias y el Grupo poético del 27.</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos de Ramón Gómez de la Serna, Pedro Salinas, Jorge Guillén, Gerardo Diego, Federico García Lorca, Rafael Alberti.</li><li>• <b>Repaso y refuerzo gramatical.</b></li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita.</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 4: El periodo franquista: cuarenta años de dictadura</b> .....	58
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> el periodo franquista: cuarenta años de dictadura.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> <i>El Fuero de los españoles</i>, publicado en el Boletín Oficial del Estado, en 1945.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de la versión teatral de la novela <i>Cinco horas con Mario</i>, de Miguel Delibes.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> la literatura entre 1939 y 1975.</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos Camilo José Cela, José Ángel Valente, Blas de Otero y Antonio Buero Vallejo.</li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita.</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 5: La transición política: la constitución de 1978 y el despertar democrático de España</b> .....	76
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> la transición política: la constitución de 1978 y el despertar democrático de España.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> 1.º: La Constitución de 1978. 2.º: Mensaje del Rey el 23 de febrero de 1981.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de la novela de Andrés Trapiello, <i>El buque fantasma</i>.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> la literatura a partir de 1975.</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos de Eduardo Mendoza, Antonio Colinas, Fernando de Villena, José Hierro y Antonio Gala.</li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 6: La España actual: la España del siglo XXI</b> .....	96
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> la España actual: la España del siglo XXI.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> artículo publicado en el periódico <i>El País</i> el pasado 8 de marzo de 1998, sobre la situación de la mujer en España.</li></ul>	





<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de un cuento de Espido Freire.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> la cultura española hoy.</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos de Almudena Grandes, Luis Alberto de Cuenca, Amalia Bautista, Blanca Andreu y Miguel Murillo.</li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita.</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 7: Revoluciones sociales en América latina: Méjico y Cuba (Hispanoamérica, la lucha por la justicia en el siglo XX)</b> .....	116
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> revoluciones sociales en América latina: Méjico y Cuba (Hispanoamérica, la lucha por la justicia en el siglo XX).</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> discurso de Fidel Castro el 1 de enero de 1999, en el 40 aniversario de la Revolución Cubana.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de la novela de Mario Vargas Llosa <i>Lituma en los Andes</i>.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> la prosa hispanoamericana (I).</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos de Ángeles Mastretta, Ernesto Cardenal, José Martí, Pablo Neruda, Juan Gelman, Raúl González Muñón, Alfredo Bryce Echenique.</li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 8: La realidad sociopolítica, económica y sociocultural de la América hispánica contemporánea</b> .....	138
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> la realidad sociopolítica, económica y sociocultural de la América hispánica contemporánea.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> declaración de los Jefes de Estado de los países que participaron en la XIII Cumbre Iberoamericana, celebrada en Santa Cruz de la Sierra —Bolivia— en noviembre de 2003.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de la novela de Zoé Valdés <i>Querido primer novio</i>.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> la prosa hispanoamericana (II).</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos de Gabriel García Márquez, Mario Benedetti, Gabriela Mistral, José Gorostiza y Augusto Monterroso.</li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita.</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 9: La realidad indígena de América latina. El problema indio</b> .....	158
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> la realidad indígena de América latina. El problema indio.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> discurso que pronunció Rigoberta Menchú el 10 de diciembre de 1992 ante los reyes de Suecia en la ceremonia de recogida del Premio Nobel de la Paz.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> una leyenda del libro de Miguel Ángel Asturias <i>Leyendas de Guatemala</i>.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> la poesía hispanoamericana contemporánea</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos de Horacio Quiroga, Nicolás Guillén, Octavio Paz, Juan Carlos Onetti.</li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita.</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 10: Las relaciones entre Estados Unidos y la América Hispana</b> .....	178
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> las relaciones entre Estados Unidos y la América Hispana.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> texto de <i>Declaración de Nuevo León</i>, en la «Cumbre de las Américas», en Monterrey, en 13 de Enero de 2004.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de <i>La hija de la fortuna</i>, de Isabel Allende.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> el teatro hispanoamericano.</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> textos de Laura Esquivel, César Vallejo, Nicanor Parra, Roberto Fernández Retamar, Antonio Cisneros y René Marqués.</li><li>• <b>Ejercicios de expresión oral y escrita.</b></li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	
<b>UNIDAD 11: La presencia española en Guinea ecuatorial. El español en el África negra (Guinea Ecuatorial y Camerún)</b> .....	198
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Aprendemos historia:</b> la presencia española en Guinea Ecuatorial.</li><li>• <b>Documentos históricos:</b> discurso del Presidente de Guinea Ecuatorial, Teodoro Obiang Ngema, en Valladolid, en 2001, <i>II Congreso Internacional de la Lengua Española</i>, organizado por la Real Academia Española y el Instituto Cervantes.</li><li>• <b>La literatura, testigo de la historia:</b> fragmento de la novela de Leoncio Evita Eloy <i>Cuando los combes luchaban</i>.</li><li>• <b>Aprendemos literatura:</b> literatura española en Guinea Ecuatorial. Escritores cameruneses en español.</li><li>• <b>Leemos literatura:</b> <i>autores guineanos:</i> textos de Donato Ndong-Bidyogo, Juan Balboa Boneke, Marcelo Ensema Nsang, María Nsue Angüe y Joaquín Mbomio Bacheng. <i>Autores cameruneses:</i> Robert Marie Jholio, Germain Metanmo, Mol Nang.</li><li>• <b>Traducción directa e inversa.</b></li></ul>	







## AVANT-PROPOS

À quoi sert une langue sinon à communiquer ?

Apprendre une langue, c'est donc apprendre un nouveau code de communication pour comprendre ce que l'autre vous dit et se faire comprendre en retour. Dire, c'est oraliser, écrire, exprimer par un geste ou une mimique.

**Horizontes** propose une approche nouvelle : un livre de l'élève pour l'oral et le cahier d'activités pour l'écrit.

Le présent manuel de 4<sup>e</sup> a été conçu pour accompagner élèves et enseignants dans les multiples activités de la classe d'espagnol :

- lecture et étude de textes ;
- apprentissage et étude de la langue ;
- apprentissage des techniques d'expression ;
- découverte de la civilisation des pays de langue espagnole.

Composé de huit unités thématiques, **Horizontes 4<sup>e</sup>** propose une démarche pédagogique qui associe méthodologie traditionnelle et techniques récentes en matière d'apprentissage d'une langue étrangère. Il propose notamment de véritables occasions de communiquer à deux (« En parejas ») ou en groupe (« En grupos »).

Grâce à un choix de textes variés, l'élève connaîtra une progression linguistique régulière. Un logo signale la provenance de chaque texte :



pour l'Afrique ;




pour l'Amérique du sud ;



pour l'Espagne.

Les encadrés « De memoria » expliquent le vocabulaire difficile des textes. Tous les points de grammaire abordés dans les textes font l'objet d'un développement dans les rubriques « Fíjate ».

Le livre de l'élève et son cahier d'activités sont deux outils indissociables. Le pictogramme  renvoie à la page correspondante du livret d'activités, qui suit la même progression que le livre de l'élève et où sont proposés des exercices complémentaires sur la notion étudiée, à faire en classe ou à la maison.

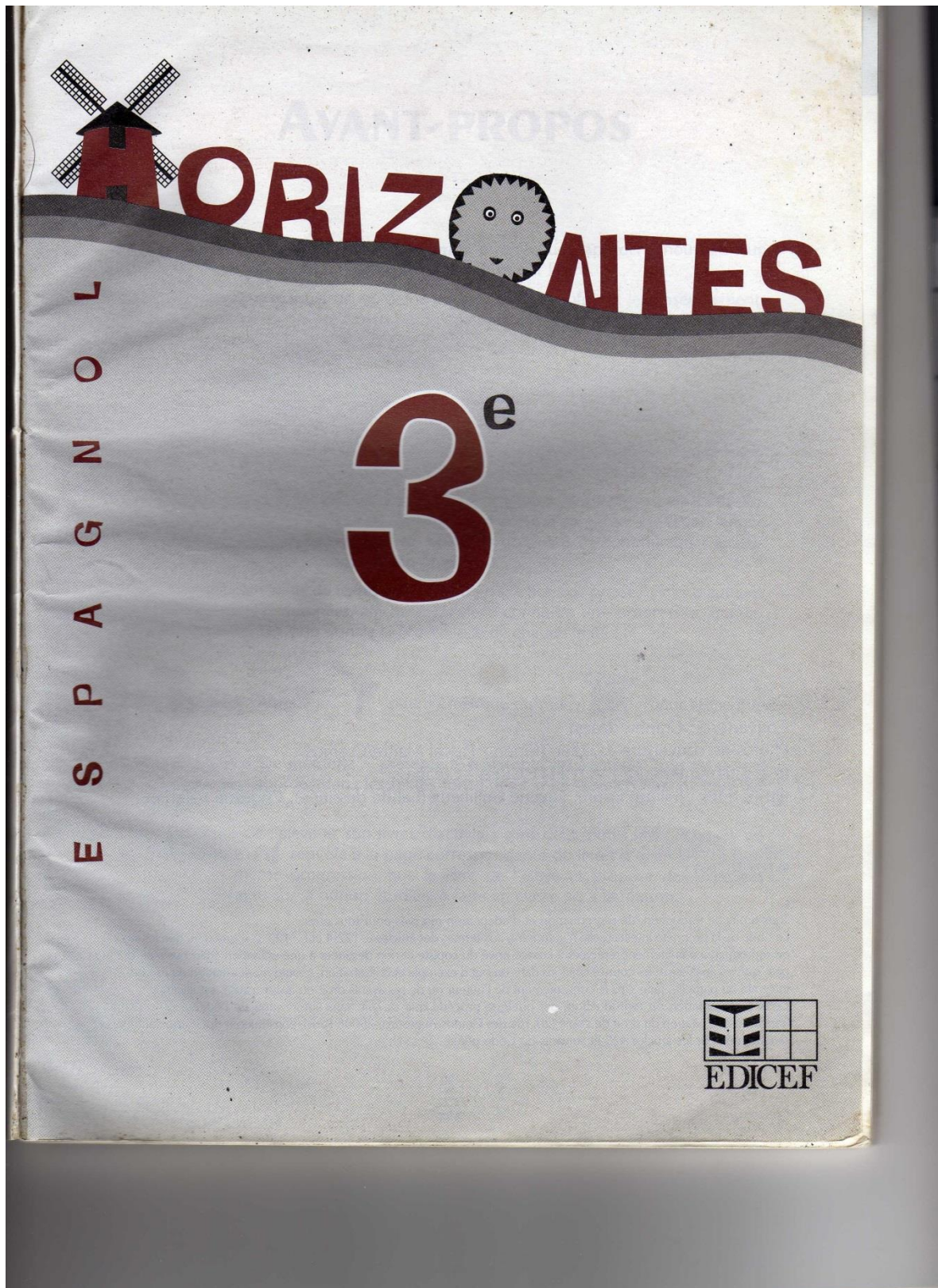
Les auteurs



Unidad	Páginas	Textos	1ª parte : mi mundo	
			Objetivos comunicativos	Gramática
Conocer el mundo hispano e africano	4 5	Mapa de América latina Mapa de África		- pronunciación - abecedario
Unidad 1 Vida escolar	6/7 8/9 10/11 12/13 14/15	El primer día Con el profesor En el aula Días de repaso Revista	Presentarse Saludos Formas de tratamiento	- los artículos - los contrarios - la negación - el interrogativo - el presente de indicativo (verbos en <i>-er, -er, -ir, -de ser, estar y tener</i> ) - adverbios de lugar y temporal - la persona de cortesía
Unidad 2 En el hogar	16/17 18/19 20/21 22/23 24/25	Para ir a mi casa Cómo es mi casa Mi familia El secreto del abuelo Revista	Situar - Expresar la posesión Describir colores - Comparar Expresar acciones	- las preposiciones : <i>a - en - por</i> - los adjetivos posesivos - la concordancia de adjetivos - el comparativo - el superlativo - <i>estar - gerundio</i> - las decenas - los ordinales - verbos irregulares en presente de indicativo
Unidad 3 Tu ámbito	26/27 28/29 30/31 32/33 34/35 36/37 38/39	En un día Una madre muy organizada Aula nueva Correspondencia Llamadas y conferencias telefónicas Páginas de un diario Revista	Expresar el tiempo Expresar un orden Expresar sus gustos Expresar aspectos de la acción	- la hora - la diptongación - verbos irregulares - el imperativo de la 2ª persona - los pronombres personales - <i>gustar</i> - la cortesía - la enclisis - la obligación personal
Unidad 4 Compras	40/41 42/43 44/45 46/47 48/49 50/51 52/53	De compras La cena La carta Las zapatillas de deporte Vaqueros, jeans, ojotas, pero de moda El compromiso Revista	Preguntar por algo Expresar la cantidad Los proyectos Localizar un objeto Expresar la negación o el indefinido Expresar su desacuerdo, su voluntad	- el futuro - la obligación personal - los centenas - <i>o</i> u <i>o</i> impersonal - presente de indicativo de <i>pedir</i> - los demostrativos - los pronombres demostrativos - los pronombres indefinidos - el subjuntivo presente - uso del subjuntivo - la simultaneidad
<b>2ª parte : el mundo de fuera</b>				
Unidad 5 Naturaleza	54/55 56/57 58/59 60/61 62/63 64/65 66/67	El tiempo Lluvia Tierras y campos Un pulmón enfermo Animales amigos Cuento : La risa de la hiena Revista	Hablar del tiempo Situar en el tiempo Describir Expresar la causa Relatar en el pasado Leer, comprender un texto	- el imperfecto de indicativo - el pretérito indefinido - los participlos pasados - uso de <i>ser</i> y <i>estar</i> - los superlativos relativos irregulares - la simultaneidad
Unidad 6 La ciudad	68/69 70/71 72/73 74/75 76/77	Madrid Transportes urbanos Calle El teleférico Revista	Expresar opiniones, la duda Expresar la negación, decir la continuidad Cómo exclamar	- el imperativo negativo - uso de subjuntivos - subjuntivos presentes irregulares - el pretérito indefinido compuesto - <i>seguir + gerundio</i> - la admiración
Unidad 7 Ocios	78/79 80/81 82/83 84/85 86/87 88/89 90/91	¡Qué éxito! El cine de la tarde Tam-tam Practicar un deporte ¿Te duele? Excursión a Chachacayo Revista	Expresar la obligación - Pedir a alguien que haga algo Expresar la indiferencia Expresar deseos - Subordinar acciones Expresar su opinión, un dolor	- el condicional : formas contractadas conjugadas - usos del subjuntivo - <i>ir - gerundio</i> - <i>doler</i> - el pluscuamperfecto de indicativo - el superlativo absoluto
Unidad 8 Vacaciones	92/93 94/95 96/97 98/99 100/103 104/108 109/111	Una beca de viaje Una carrera contra el sol Vacaciones en La Rochela Sueños Conjugación Gramática Léxico	Expresar la condición - Expresar la duración Expresar la consecuencia - Decir los sueños	- la condición irreal - el subjuntivo imperfecto - <i>llevar + gerundio</i> - <i>tan, tanto ... que</i> - <i>de</i> introduciendo la materia

Imprimé en Italie par Rotolito Lombarda  
 Dépôt légal : 60547-07/2006 - Collection n° 63 - Edition 01  
 59/5706/3







## AVANT-PROPOS

La collection d'espagnol **Horizontes** propose une approche nouvelle : un livre de l'élève pour l'oral et le cahier d'activités pour l'écrit.

Le présent manuel de troisième complète et approfondit les enseignements de **Horizontes 4**. Il a été conçu pour accompagner élèves et professeurs dans les multiples activités de la classe d'espagnol :

- lecture et étude de textes ;
- apprentissage et étude de la langue ;
- apprentissage des techniques d'expression ;
- découverte de la civilisation des pays hispanophones.

**Horizontes 3** est composé de huit unités thématiques. La première unité permettra aux élèves de revoir les notions essentielles abordées en quatrième.

**Horizontes 3** propose ainsi une démarche pédagogique qui associe méthodologie traditionnelle et techniques récentes en matière d'apprentissage d'une langue étrangère. Il présente notamment de véritables occasions de communiquer à deux (« En parejas ») ou en groupe (« En grupos »).

Grâce à un choix de textes variés (dialogues, articles de presse, textes d'auteurs, publicités, bandes dessinées, affiches...), l'élève connaîtra une progression linguistique régulière. Un logo signale la provenance de chaque texte :



pour l'Afrique ;




pour l'Amérique du sud ;



pour l'Espagne.

Les encadrés « De memoria » présentent le vocabulaire à retenir. Tous les points de grammaire abordés dans les textes font l'objet d'un développement dans les rubriques « Fijate ».

Le livre de l'élève et son livret d'activités sont deux outils indissociables. Le pictogramme  renvoie à la page correspondante du livret d'activités. Ce dernier suit la même progression que le livre de l'élève et propose des exercices complémentaires sur la notion étudiée, à faire en classe ou à la maison.

Les auteurs

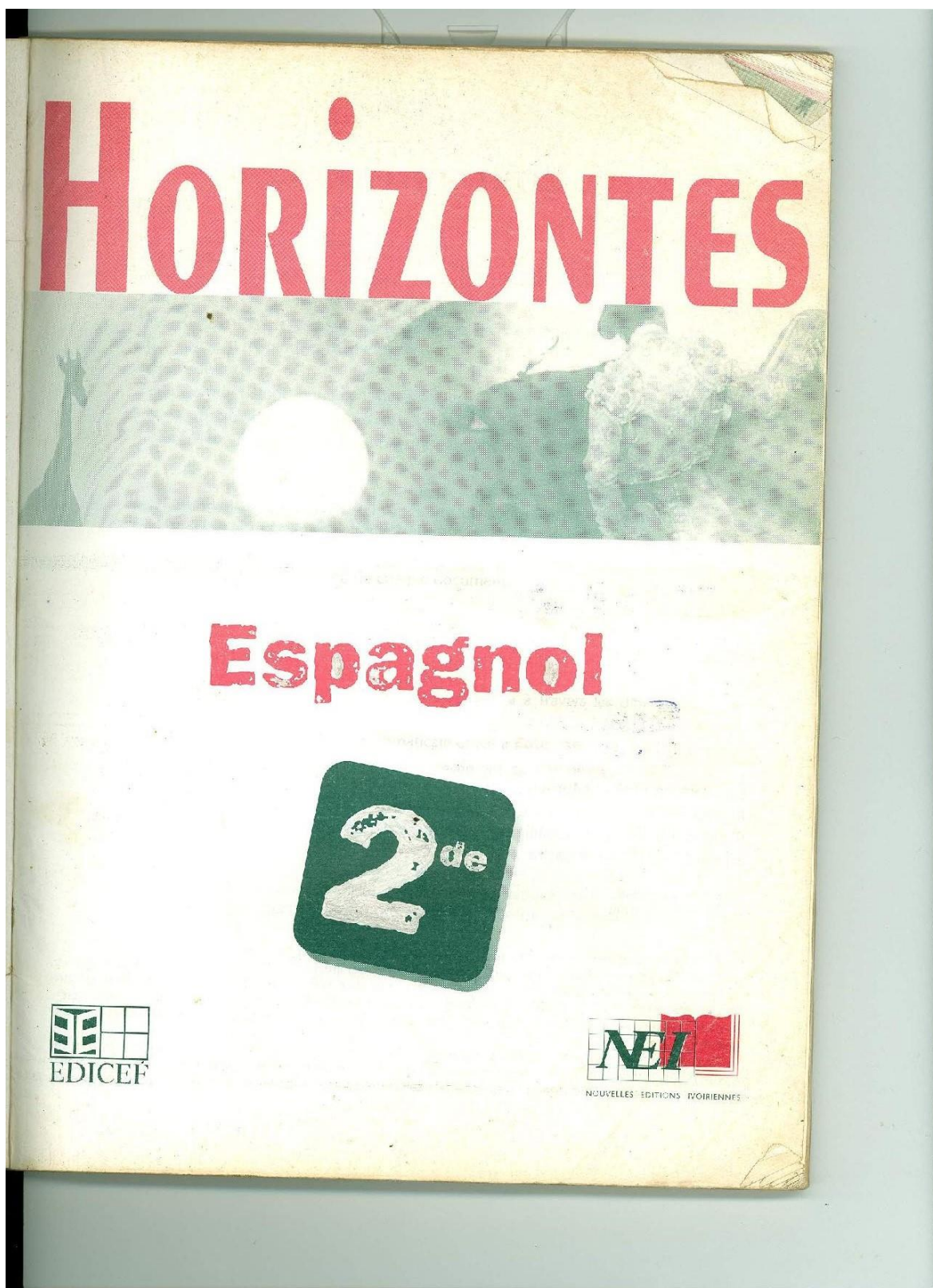
# ÍNDICE

Unidad	Páginas	Títulos	Objetivos comunicativos	Objetivos gramaticales
	4 y 5	Mapa de América latina - Mapa de África		
<b>1 RECUERDA</b>	6	Encuentro en un gran mercado	Situar algo	- Indicativo presente, futuro e imperfecto
	7	La familia de Ayéle	Presentar a su familia	- Ser y estar
	8	Vuelta al cole	Hablar del futuro	- Adjetivos posesivos
	9	Volver...	Expresar gustos y satisfacciones	- Gustar
	10	Picaros	Dar órdenes	- Expresar la repetición
	11	En la estación de autobuses	Expresar su voluntad	- Subjuntivo presente
	12	Etapa infernal	Expresar duda	- Imperativo
13	A un paso del final	Referir hechos pasados	- Querer que - Quizas	
14 y 15	Revista	Expresar órdenes	- Pretérito indefinido	
				- Numerales ordinales
<b>2 SER JOVEN HOY</b>	16	Los jóvenes y los medios	Hablar de sus costumbres	- Verbos en -uir / que diptongan
	17		Expresar opiniones	- Ser
	18		Expresar el fin	- Relativos con preposiciones
	19		Insistir en una idea	- Apócope
	20		Expresar deseos	- Uso del subjuntivo (con que, cuando)
	21	Tienes razón	Expresar acuerdo	- No solo ... sino también
	22	A favor o en contra	Expresar probabilidad	- Empleo del futuro
	23	Preguntas a un padre	Expresar el desarrollo de una acción	- Mientras / mientras que
	24	Declaración de los derechos del niño	Expresar la prohibición	- Estar + gerundio
	25	Segundo, el niño solitario	Contrastar opiniones	- Para que, querer que + subjuntivo
26 y 27	Revista	Expresar permiso o prohibición	- Imperativo negativo	
		Hablar del futuro	- Prohibir que	
			- Empleo de ningún	
			- Construcción de permitir e impedir	
			- Verbos tipo pedir, presente de indicativo y subjuntivo	
<b>3 POR ESPAÑA</b>	28	Las comunidades autónomas	Expresar el origen, la definición	- On = se
	29	Castilla la Mancha	Expresar la impersonalidad	- Omisión del artículo definido
	30	Un rey para el siglo XXI	Nombrar países	- Los números de reyes y siglos
	31	Si yo fuera rey	Ser / Estar	- Usos de ser / estar
	32	La aventura de los molinos...	Dar el número de reyes y siglos	- El condicional
	33	La aventura de los leones	Expresar condicionales	- Enclisis en imperativo y gerundio
	34	Lunes por la mañana	Contar una historia en pasado	- Pretéritos irregulares
	35		Dar órdenes	- No ... sino
	36	Así se come en España	Corregir un error	- El sufijo -ado / a
	37	La tortilla	Expresar la progresión	- Ir + gerundio
38 y 39	Revista	La posesión	- Los posesivos tónicos	
		La obligación personal	- Tener que	
		Expresar causa y fin	- Por / Para	
		Poner los acentos gráficos	- El superlativo relativo	
			- Lo que	
			- La acentuación escrita	
<b>4 POR ÁFRICA</b>	40	Lengua oficial y lengua materna	Hablar en pasado	- El relativo cuyo
	41	El plurilingüismo africano	Relacionar dos sustantivos	- Concordancia de tiempos
	42	Dificultades de un estudiante	Expresar pequeñas cantidades	- Subjuntivo imperfecto regular e irregular
	43		Expresar la duda	- Algunos indefinidos
	44	Kabale, ciudad de Uganda	Expresar impersonalidad	- On = uno
	45	Los campos de té	Usos de los tiempos pasados	- Empleo del pronombre le
	46	Tres tantos a dos	Decir la materia y el precio	- Uso del subjuntivo
	47	En Treichville	Exclamarse	- Empleo de los tiempos del pasado
	48	Los devoradores de hombres	Expresar un sentimiento	- Las preposiciones de, por y a
	49	Humonegro	Expresarse en pasado	- La exclamación
50	Recuerdos de mi infancia	Expresarse en presente	- Los tiempos compuestos	
51		Expresarse en pasivo	- La voz pasiva	
52 y 53	Revista	Expresar simultaneidad	- Pretéritos indefinidos irregulares	
		Expresar la consecuencia	- Enclisis con el infinitivo	
		Expresar la transformación	- Al + infinitivo	
			- Construcción de la consecuencia	
			- Volverse = devenir	



## ÍNDICE

Unidad	Páginas	Titulos	Objetivos comunicativos	Objetivos gramaticales
5 POR AMÉRICA	54	Son número 6	Expresar la posesión	- Empleo de <i>tampoco</i>
	55	Mestiza soy	Coordinar negativamente	- Los pronombres posesivos / relativos / negativos
	56	Ciudad de México	Expresar la aproximación	- Empleo de <i>unos</i>
	57		Relatar hechos pasados	- El pretérito perfecto
	58	Un joven guía quechua	Expresar concesión	- <i>Lo + adjetiv</i>
	59	Indicito dormido		- El superlativo absoluto
	60	La puna	Hablar de geografía	- <i>Aunque + indic. et subj.</i>
	61		Dar consejos	- Doble enclisis; apócope
	62	Xocolatl	Contar con centenas	- La preposición <i>de</i>
	63		Expresar impersonalidad	- Uso del subjuntivo, del gerundio
	64 y 65	Revista		- Formación de los adverbios
				- Las centenas
				- <i>On</i> = tercera persona de plural
				- Género de las palabras en -or
				- Verbos en - <i>duch</i> , pretérito indefinido
6 FIESTAS Y TRADICIONES	66	Día de reyes	Expresar condición	- <i>Hay que, deber, tener que</i>
	67	Tradiciones navideñas	Expresar obligación impersonal	- <i>Si + indicativo presente</i>
	68	El niño matador	Expresar hipótesis	- Pronombres personales / demostrativos
	69	Las palabras de la corrida	Hablar de edad	- Subjuntivos presentes irregulares
	70	Las Fallas, la fiesta del fuego...	Hablar de sentimientos	- Empleo de <i>quizás, tal vez, acaso</i>
	71	Fiestas en Valencia	Expresar opiniones	- <i>Desde</i>
	72	El día de los muertos	Sustituir al sustantivo, situándolo	- Construcción: verbos tipo <i>gustar</i>
	73	Una rentable tradición milenaria	Expresar continuidad	- Empleo del subjuntivo
	74	Baile en la hacienda	Exclamarse (cantidades)	- <i>Seguir + gerundio / participio pasado</i>
	75		Expresar relación con el tiempo o el espacio	- Relativo en <i>que</i>
	76	Tradiciones de los indígenas de Guatemala	Identificar sin el sustantivo	- Exclamativo <i>cuánto</i>
	77		Marcar la posesión	- Empleo de: <i>el / la / los / las que</i>
	78		Expresar petición	- Construcción reflexiva de posesión
	79		Expresar restricción	- Uso de <i>solo</i>
80	Casamiento en un pueblo senoufo	Usar los diminutivos	- <i>Tampoco; ni siquiera</i>	
81		Expresar obligación moral	- Formación de diminutivos	
82		Negar	- Expresión del condicional	
83		Expresar duración	- Formación de gerundios irregulares	
84 y 85	Revista	Expresar permanencia de acción	- <i>Quedar, llevar + gerundio</i>	
		Expresar transformación	- Uso de <i>hacerse</i>	
		Preguntar sobre turno	- Enclisis en imperativo	
		Dar órdenes		
7 HABLANDO DEL FUTURO	86	Cómo aprovechar bien las clases	Expresar obligación personal e impersonal	- <i>Haye falta que, es necesario que</i>
	87	¿Aprovecho bien las clases?	Expresar deseos	- Uso de <i>si por lo menos, como si</i>
	88	El futuro	Hablar de futuro	- Conjunciones de coordinación y, o
	89		Hablar de oficinas	- Empleo del condicional
	90	Leo Verdura, futurólogo	Expresar temporalidad	- Empleo del indefinido <i>cualquier</i>
	91	Leer el futuro	Justificar	- Uso de <i>llegar a ser</i>
	92	Ilusiones y realidad	Comparar	- Futuros e imperativos irregulares
93		Poner en correlación	- Subordinadas en subjuntivo	
94 y 95	Revista	Lamentar algo	- Uso de <i>ya que, puesto que</i>	
			- Uso de indefinidos: <i>(el) uno ... (el) otro</i>	
			- Equivalentes de « <i>mème</i> »	
			- Comparativos de igualdad	
8 POR EL MUNDO	96	Sexualidad y sida para jóvenes	Expresar necesidad	- Uso del subjuntivo
	97	El sida en el mundo	Referir una conversación	- Estilo indirecto
	98	La era del móvil	Exclamarse	- Subjuntivo imperfecto, verbos en - <i>uir</i>
	99	Telefonía móvil	Expresar probabilidad	- La exclamación sobre un verbo
	100	Pedro Duque toca las estrellas	Dudar	- <i>De, deber de + infinitivo</i>
	101	Cómic	Expresar transformaciones	- Uso de <i>convertirse en</i>
	102	¡Bienvenido a PC 2000!	Insistir - oponer - dar su opinión	- Uso del reflexivo <i>si</i>
	103	PC Prestige	Expresar el resultado	- Expresar la insistencia, su opinión, la oposición
104	El imperio de los robots	Expresar repartición	- <i>Estar + participio pasado</i>	
105		Expresar la concesión	- Uso de <i>tanto... como</i>	
106 y 107	Revista	Expresar la duración	- Uso del indefinido <i>cualquiera</i>	
		Expresar la condición	- <i>A pesar de que + indicativo</i>	
			- <i>Desde hace + duración</i>	
	108	Gramática		
	116	Conjugación		
	120	Léxicos		







## AVANT-PROPOS

La collection d'espagnol **HORIZONTES** propose une approche nouvelle : un livre de l'élève pour l'oral et un livret d'activités pour l'écrit.

Le manuel **HORIZONTES** de seconde prolonge, dans le même esprit, la méthode du 1<sup>er</sup> cycle. Il reprend les mêmes activités :

- étude de textes
- réflexion sur le fonctionnement de la langue
- apprentissage des techniques d'expression
- découverte de la civilisation des pays hispanophones

**HORIZONTES 2<sup>de</sup>** est composé de huit unités thématiques qui permettent d'approfondir les bases acquises en premier cycle. L'ouvrage associe toujours méthode traditionnelle et techniques communicatives.

Un logo signale la provenance de chaque document.



Dans une démarche progressive, l'élève développera à travers les différentes activités de la leçon :

- la compréhension lexicale et grammaticale grâce à **Entérate**
- la capacité à communiquer oralement brièvement dans **Dialoga**
- l'analyse et le commentaire de texte dans **Comprende y analiza**
- la réflexion et l'argumentation dans **Comunica**

Dans le déroulé de la leçon, les encadrés seront des outils précieux : **Así se dice** et **De memoria** qui présentent les expressions idiomatiques et le vocabulaire des textes à retenir par l'élève, et **Puntualicemos** qui explique les faits de grammaire des textes.

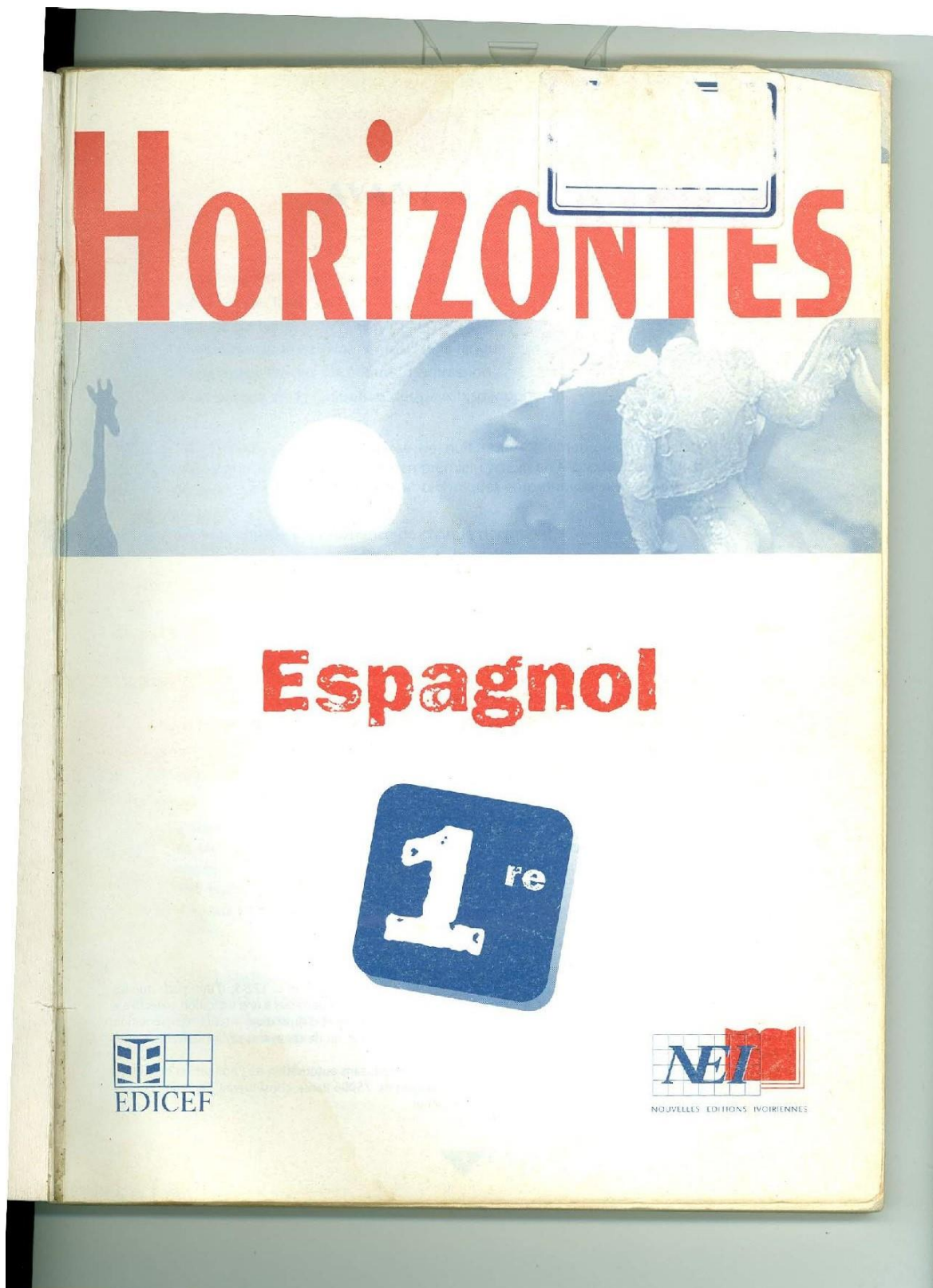
À la fin de l'ouvrage, on trouvera **GRAMÁTICA** qui présente par ordre alphabétique les points de grammaire, ainsi qu'un double lexique **Español-francés**, et **Francés-español** qui traduit les mots avec astérisque des textes.

UNIDAD	PÁGINAS	TÍTULOS	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	OBJETIVOS GRAMATICALES
1 LO PERSONAL	4-5	El mundo hispanófono		Indicativo presente regular e irregular. Gustar y encantar <i>Muy / mucha</i> <i>Necesitar</i>
	6-7	Introducción		Indicativo presente : los verbos con diptongo. Algunos indefinidos Subjuntivo presente regular e irregulares.
	8-9	• Currículo	• Narrar experiencias y hechos personales	Empleos del subjuntivo <i>Ningún, ninguna</i> <i>Al + infinitivo, mientras</i>
	10-11	• ¿Eres extravertido o introvertido ?	• Relacionarse con los demás Expresar gustos y preferencias	Pretérito imperfecto indicativo y ser Pretérito indefinido regular e irregular <i>Ser / estar</i> <i>Tocar / importar</i>
	12-13	• Escribir una carta	• Comunicar mediante carta Expresar peticiones	
2 HOMBRES Y MUJERES	14-15	• Retratos	• Describir personas	
	16-17	• Encuentro con Nelson Mandela	• Contar la vida de alguien	
	18	• Revista		
	19	• La Abeja Haragana		
	20-21	• Introducción	• Evocar futuro y finalidad	Futuro indicativo regular e irregulares <i>Seguir / ir + gerundio</i> <i>Por y para / Para que</i> <i>Quizá + subjuntivo</i> Los indefinidos : <i>unos / cualquier</i> Pronombres personales con preposición / COI La negación : <i>ni</i> Comparativos + superlativos relativos
22-23	• Vidas de mujeres	• Expresar hipótesis, sentimientos	Presente de subjuntivo irregular : <i>-acer ; -ecer ; -ocer ; -uir - haber</i> <i>Como no + subjuntivo</i> <i>Hay que / tener que ;</i> Usos del subjuntivo <i>No... sino</i> Enclís en infinitivo Pretérito indefinido : <i>reir, poner</i> Pretérito perfecto y usos Pretérito indefinido : <i>pedir, morir, vestir</i>	
24-25	• Humanidad			
26-27	• Bebés con cuentagotas	• Clasificar, expresar porcentajes		
28-29	• Jóvenes de hoy	• Dar consejos, expresar obligaciones		
30-31	• Hombres españoles del siglo xx	• Contar hechos en pasado		
32	• Revista			
33	• La Abeja Haragana			
3 POR ESPAÑA	34-35	• Introducción	• Dar explicaciones	<i>Estar - gerundio</i> Preposiciones <i>a / en</i> Imperfecto de subjuntivo + <i>ser / como si</i> <i>El/la ... de/que</i> Presente de indicativo con cambio <i>e/i</i> Empleo de <i>cualquiera</i> <i>Ni siquiera</i> Adjetivos demostrativos y pronombres Adverbios de lugar <i>aquí, ahí, allí</i> Pretérito indefinido irregular : <i>decir</i> Pretérito pluscuamperfecto Relativos <i>el, la, los, las que, o quien/es</i> Forma impersonal : <i>se</i> <i>Es recomendable, es aconsejable</i> El apócope de <i>bueno/malo</i> <i>Ser / estar + participio pasado</i> Participios pasados irregulares <i>Aunque + indicativo</i> Gerundio : verbos en <i>-er, -eer, -oir, -uir.</i>
	36-37	• La Guerra Civil	• Describir lugares	
	38-39	• Madrid	• Contar una historia	
	40-41	• Asustados en El Rastro	• Expresar impersonalidad	
	42-43	• Tradiciones y supersticiones	• Dar consejos	
44-45	• Jueves Santo	• Describir el entorno		
46	• Revista	• Referir acontecimientos		
47	• La Abeja Haragana			
4 CONSEJOS E INSTRUCCIONES	48-49	• Introducción	• Dar consejos y órdenes en segunda persona	Imperativo positivo y negativo : <i>tú</i> y formas irregulares, pronombres enclíticos <i>Si + indicativo</i> Los adjetivos ordinales y cardinales y apócope Construcción de la negación <i>nunca</i> Subjuntivo presente irregulares en <i>-ga</i> Obligación : <i>Hace falta / Haber de + infinitivo</i> Formación de los adverbios Imperativo : <i>usted</i> Subjuntivo presente : <i>conducir</i> Forma impersonal : <i>se</i> Comparativos : <i>mayor ; menor ; mejor ; peor</i> Obligación : <i>deberse, ser de, conviene + infinitivo</i> <i>Yo que, por eso, por lo que + indicativo</i> La preposición <i>por</i> Sufijos <i>-azo / -ón</i> Imperativo : 1 <sup>ra</sup> y 2 <sup>da</sup> persona plural y enclís Indefinidos : <i>nadie, ninguno, nada</i> , empleo Formas tónicas del posesivo
	50-51	• Nueva afición al senderismo	• Expresar obligación personal e impersonal	
	52-53	• Sin mirar a la rueda	• Dar órdenes en el trato formal	
	54-55	• Ir por la vida sin peligro	• Expresar consejos en forma impersonal, y expresar consecuencias	
	56-57	• En las aguas tropicales	• Dar consejos en primera persona del plural	
58-59	• Las hijas del sol cantan			
60	• Revista			
61	• La Abeja Haragana			



UNIDAD	PÁGINAS	TÍTULOS	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	OBJETIVOS GRAMATICALES
5 POR HISPANO- AMÉRICA	62-63 64-65	• Introducción • Arqueología del maíz	• Expresar la temporalidad	La comparación El subjuntivo en oraciones de tiempo y de juicio Los relativos <i>en que, del que</i> Concordancia de los tiempos El gerundio El superlativo absoluto La preposición <i>a</i> <i>Volverse</i>
	66-67	• La muerte del tigre	• Expresar el desarrollo de la acción, contar una historia	La preposición <i>a</i> <i>Volverse</i>
	68-69	• Las Galápagos, el parque más famoso de la tierra	• Expresar cambios y progresión	Forma impersonal: <i>uno, a / segunda persona</i> <i>Cada vez más o cada vez menos</i>
	70-71	• Religiones	• Hablar de tradiciones	<i>Hacerse / Llegar a ser</i>
	72-73	• La llegada de los gringos	• Expresar el cambio	Comparación de igualdad: <i>tan... como</i> <i>Ir + participio pasado</i> Oraciones temporales con <i>cuando</i> <i>Tan... que</i>
	74 75	• Revista • La Abeja Haragana	• Expresar la temporalidad, la consecuencia.	Los pronombres enclíticos en gerundio Pretérito indefinido verbos en <i>-er, -uir</i> La costumbre: <i>soler</i>
6 LA CIUDAD	76-77 78-79	• Introducción • Paseo por la ciudad	• Expresar la condición	El condicional / verbos irregulares La condición irrealizable: <i>con tal de que + subjuntivo</i> La restricción: <i>no... más que</i>
	80-81	• Descubrir Barcelona	• Hacer hipótesis • Hablar de la ciudad • Entender una publicidad	El gerundio de los verbos con cambio <i>e/i</i> Pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo <i>Tal vez / en cuanto + subjuntivo</i>
	82-83	• El irresistible encanto de las ciudades africanas	• Comunicar impresiones	Las palabras en <i>-or / el + palabras femininas</i> <i>Es necesario + infinitivo</i>
	84-85	• En doble fila	• Describir la ciudad • Expresar probabilidad, prohibición	<i>Uno impersonalidad verbos pronominales</i> El futuro de probabilidad El subjuntivo con verbos de orden o interdicción
	86-87 88 89	• Ciudades americanas • Revista • La Abeja Haragana	• Situar en el tiempo	Poseesivos tónicos después de <i>ser</i> : posesión <i>Desde que / Hasta que / Recién</i> <i>Lo + adjetivo</i> Los pronombres personales COD + COI
	7 POR ÁFRICA	90-91 92-93	• Introducción • Aromas de café	• Expresar la restricción y la negación
94-95		• El diario de Laura	• Expresar cantidades y transformación	La exclamación: <i>cuánto, qué</i> Empleo de <i>cuyo, a/os, as</i> <i>Hasta / mucho, a... / poco, a...</i>
96-97		• Los cocodrilos	• Manifestar admiración y cantidades	El discurso indirecto Los adjetivos posesivos / los posesivos <i>Ser + quien o el, la que</i>
98-99		• Un liberiano en Las Palmas	• Referir una conversación, expresar la posesión.	El cuantitativo <i>tanto + sustantivo</i> <i>El / el hecho de + infinitivo</i> Los diminutivos Los posesivos tónicos
100-101 102 103		• El regreso • Revista • La Abeja Haragana	• Situar en el tiempo	
8 MEDIOS DE INFORMACIÓN		104-105	• Introducción	• Expresar conformidad y discrepancias
	106-107 108-109	• Polémica • Nieves y las telenovelas	• Argumentar	Pronombres personales complementos El vos en vez de <i>tú</i> Expresiones de causa y consecuencia <i>Y =&gt; e</i> <i>Ya no / todavía no</i> El pronombre neutro <i>ello</i> La forma reflexiva impersonal <i>No sólo... sino que (también)...</i> <i>Aunque + indicativo</i> <i>Conmigo, contigo, consigo</i> <i>Cuanto, a = todo lo que</i>
	110-111	• Locos por lo portátil	• Expresar causa y consecuencia	
	112-113	• El siglo de la información	• Hablar de comunicación	
	114-115	• El pirata	• Situar acciones entre sí • Comentar una historia • Expresar hechos inciertos	
	116 117	• Revista • La Liebre y el Mono		
	120-129	Gramática		
	130-133	Conjugación		
	134-142	Léxicos		







## AVANT-PROPOS

Le manuel **HORIZONTES** de première prolonge, dans le même esprit, la méthode du 1<sup>er</sup> cycle. Il reprend les mêmes activités:

- étude de textes
- réflexion sur le fonctionnement de la langue
- apprentissage des techniques d'expression
- découverte de la civilisation des pays hispanophones

**HORIZONTES 1<sup>RE</sup>** est composé de huit unités thématiques qui permettent d'approfondir les bases acquises en premier cycle et en seconde. L'ouvrage associe toujours méthode traditionnelle et techniques communicatives.

Un logo signale la provenance de chaque document.



Dans une démarche progressive, l'élève développera à travers les différentes activités de la leçon:

- la compréhension lexicale et grammaticale grâce à **Entérate**
- la capacité à communiquer oralement brièvement dans **Dialoga**
- l'analyse et le commentaire de texte dans **Comprende y analiza**
- la réflexion et l'argumentation dans **Comunica**

Dans le déroulé de la leçon, les encadrés seront des outils précieux: **Así se dice** et **De memoria** qui présentent les expressions idiomatiques et le vocabulaire des textes à retenir par l'élève, et **Puntualicemos** qui explique les faits de grammaire des textes.

Chaque leçon est accompagnée, en fin d'ouvrage, d'une page d'exercices écrits variés.

À la fin de l'ouvrage, on trouvera, dans les pages **mini BAC**, quatre sujets de préparation à l'examen, **GRAMÁTICA** qui présente par ordre alphabétique les points de grammaire, ainsi qu'un double lexique **Español-francés**, et **Francés-español** qui traduit les mots des textes.



UNIDAD	PÁGINAS	TÍTULOS	OBJETIVOS COMUNICATIVOS
	4-5	Mapas de España y de Hispanoamérica	
1  LA GENTE	6-7 8-9	<b>La prueba de la selva</b> • ¿Cómo afronta la vida cotidiana? • La mala sangre de Gaudet	• Usar el trato formal • Comparar / • Expresar idea negativa
	10-11	• Profesión futbolista	• Afirmar / • Expresar certeza / • Oponerse
	12-13	• No se meta en mi vida	• Hablar de proyectos / • Convencer a alguien / • Referirse a cosas y gentes ya mentadas
	14-15	• Un hombre raro • Belle époque	• Dar impresiones / • Valorar algo / • Marcar etapas en el pasado
	16-17	• Guerra fría	• Expresar pertenencia ; cambios, y ruptura ; convicción
	18 19	• Revista n°1 • El nacimiento	
	2  ESPAÑA	20-21 22-23	<b>Joyas de España</b> • Andaluces en el País Vasco • Anuncio: Dirección de tráfico
24-25		• Llegada a Segovia • Anuncio: Murallas de Toledo	• Narrar hechos y sucesos / • Narrar un cuento / • Situar en el tiempo
26-27		• Pastor de ovejas en Castilla • Anuncio: Airtel	• Narrar experiencia personal / • Expresar obligaciones / • Hacer proyectos
28-29		• Un encuentro emocionante • Las cuevas de Tito Bustillo	• Manifestar admiración / • Aprender, dar su opinión • Expresar desarrollo de acciones
30-31		• Cercados por las llamas • Incendios alerta máxima	• Dar su opinión / • Expresar dudas • Expresar obligación / • Expresar números
32 33		• Revista n°2 • Dándole un nombre al recién nacido	
34-35 36-37		<b>La fuerza del español</b> • Kepa no está en casa • El regalo de cumpleaños • Comer a cuatro carrillos	• Hablar por teléfono / • Formular petición / • Expresar probabilidad / • Manifestar cariño
38-39 40-41		• Mañana en los periódicos • El Juli	• Contar un suceso / • Expresarse en pasado / • Expresar cantidades • Expresar gustos y costumbres / • Decir la característica / • Considerar hechos
3  CONVERSAR	42-43	• La carta	• Expresar un deseo / • Expresar una acción • Expresar simultaneidad / • Subrayar anomalía
	44-45	• El mago del banquete	• Encarecer algo / • Expresar finalidad / • Situar acciones en el tiempo
	46 47	• Revista n°3 • El niño de los ojos verdes	
	48-49 50-51	<b>10 inventos que cambiaron nuestra vida</b> • Integrarse con el chat	• Comunicar con los demás / • Constatar y oponer • Expresar pertenencia
4  TECNOLOGÍA	52-53	• Navegar por la red • Anuncio : En la red	• Dar órdenes y consejos / • Aprender y clasificar / • Calificar
	54-55	• Los móviles del desarrollo	• Expresar situaciones ; deducciones y consecuencia ; restricciones
	56-57	• La genómica : esperanzas y dudas	• Manifestar voluntad / • Expresar transformación y consecuencia / • Presentar argumentos
	58-59	• Planeta Tierra año 2020	• Situar en el tiempo / • Prohibir / • Expresar impersonalidad
	60 61	• Revista n°4 • Desafiando la vida	

UNIDAD	PÁGINAS	TÍTULOS	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	
5 HISPANO-AMÉRICA	62-63 64-65	<b>Ruta Quetzal 2000</b> • Una jornada en el infierno • La tormenta	• Valorar acontecimientos y dificultades / • Expresarse con pasiva • Expresar negación	
	66-67	• Llegada de Colón • El mundo indígena	• Caracterizar cosas / • Expresar condición irreal • Expresar negatividad	
	68-69	• Conquistadores	• Nombrar la materia / • Relatar acciones pasadas anteriores a otras • Mentar cosas lejanas	
	70-71	• Tarahumara	• Expresar cantidad aproximativa / • Justificar / • Expresar impersonalidad	
	72-73	• La conspiración	• Preguntar / • Expresar concesión / • Expresar condiciones	
	74 75	• Revista n°5 • ¡Eres un destructor!		
6 REDACTAR	76-77 78-79	<b>Redactar anuncios</b> • Del artículo a la entrevista	• Expresar duración / • Expresar concesión y consecuencia / • Dar opinión impersonal	
	80-81	• Yo no soy racista, pero...	• Expresar deseos y voluntad / • Aceptar o rechazar • Expresar persistencia	
	82-83	• Cartas de amor	• Reaccionar dos elementos / • Expresar sentimientos / • Manifestar admiración	
	84-85	• Me pidió que... • Maitena	• Expresar petición / • Hablar de acciones virtuales / • Asentir y negar	
	86-87	• Escribir imágenes	• Expresar obligación / • Caracterizar algo / • Presentar un proceso	
	88 89	• Revista n°6 • Algo está cambiando...		
7 ECOLOGÍA	90-91 92-93	<b>Biodiversidad, Terra incognita</b> • Depredadores del mundo	• Expresar la insistencia / • Expresar la indignación / • Llamar la atención	
	94-95	• Cultivar los mares • Pesca en el mediterráneo	• Usar el trato formal / • Expresar modalidades de acción / • Expresar comparación irreal	
	96-97	• Sentencia de muerte para el Amazonas • En Musalala, una pobre aldea de Kenia	• Analizar una situación / • Presentar hechos generalizando • Confrontar opiniones	
	98-99	• Calentamiento de la tierra	• Expresar duración o cambios / • Formular hipótesis / • Evaluar con cifras y valorar cambios	
	100-101	• Energía : vientos de cambio	• Coordinar hechos / • Prohibir algo / • Expresar acciones	
	102 103	• Revista n° 7 • Es preciso marcharse para mejor volver		
8 ÁFRICA	104-105 106-107	<b>De viaje</b> • Historias de amigos	• Dar órdenes / • Expresión familiar / • Expresar posesión	
	108-109	• La araña y el mono • Leo Verdura	• Dar órdenes / • Contar un cuento / • Expresar movimientos	
	110-111	• Debajo del ekuk	• Expresar anterioridad / • Referir órdenes / • Hablar en 2a persona	
	112-113	• Agricultores con futuro • Familia keniana	• Expresar restricciones y consecuencia / • Expresar modalidad / • Insistir	
	114-115	• El papel de la mujer	• Añadir insistiendo / • Comparar situaciones y transformaciones / • Expresar la duración	
	116 117	• Revista n°8 • El mundo cambia		
118-157 158-161	Ejercicios Mini bac	162-173 Gramática 174-177 Conjugación	178-181 Léxico francés - español 182-185 Léxico español - francés	186-187 Cronología - Mapa de África 188-189 Index gramatical





## AVANT-PROPOS

Le manuel **HORIZONTES** de terminale prolonge et termine la collection du second cycle. Il reprend les mêmes activités et offre une préparation aux épreuves écrites et orales du baccalauréat :

- étude de textes
- réflexion sur le fonctionnement de la langue
- apprentissage des techniques d'expression
- découverte de la civilisation des pays hispanophones

**HORIZONTES TERMINALE** est composé de huit unités thématiques qui permettent d'approfondir les notions acquises en seconde et en première. L'ouvrage associe toujours méthode traditionnelle et techniques communicatives.

Un logo signale la provenance de chaque document.



Dans une démarche progressive, l'élève développera à travers les différentes activités de la leçon :

- la compréhension lexicale et grammaticale grâce à **Entérate**
- la capacité à communiquer oralement dans **Dialoga**
- l'analyse et le commentaire de texte dans **Comprende y analiza**
- la réflexion et l'argumentation dans **Comunica**

Dans le déroulé de la leçon, les encadrés seront des outils précieux: **Así se dice** présente des expressions clés traduites, **De memoria** propose du vocabulaire que l'élève trouvera traduit dans les lexiques de fin d'ouvrage, et **Puntualicemos** explique les faits de grammaire des textes.

Chaque leçon est accompagnée, en fin d'ouvrage, d'une page d'exercices écrits variés.

À la fin de l'ouvrage, on trouvera,

– des pages **PrépaBAC**, qui proposent une aide à la préparation aux épreuves du baccalauréat :

- **PrépaBAC ORAL** comprenant 3 fiches méthodologiques pour le commentaire de documents iconographiques : photo, bande dessinée, publicité, ainsi que des documents d'entraînement.

- **PrépaBAC ÉCRIT** proposant 5 sujets.

– **GRAMÁTICA** qui présente par ordre alphabétique les points de grammaire.

– un double lexique **FRANCS-ESPAÑOL**, et **ESPAÑOL-FRANCS**.



UNIDAD	PÁGINAS	TÍTULOS	OBJETIVOS COMUNICATIVOS
	4-5	Mapas de España y de Hispanoamérica	
1 EL HOMBRE Y LOS VALORES MORALES	6-7	<b>Prensa hispana</b>	
	8-9	Ritos y creencias/La Pachamama El yatiri	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar finalidad/• Expresarse con el pasivo/• Hablar en general /• Insistir sobre la identidad</li> </ul>
	10-11	El milagro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir fenómenos religiosos/• Expresar una idea general</li> <li>• Insistir poniendo de relieve/• Referir acontecimientos pasados</li> </ul>
	12-13	El periodista Libertad de expresión de la prensa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el papel de la prensa/• Expresar gustos/• Referir petición/decisiones</li> <li>• Expresar aspecto de acciones</li> </ul>
	14-15	Atentados en el País vasco La « kale boroka » en el País Vasco El triste exilio vasco No tengo miedo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar informaciones sobre personas</li> <li>• Situar acontecimientos en el tiempo</li> <li>• Hablar insistiendo</li> </ul>
	16-17	La encerrada Dibujo de el Perich	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir y comparar hábitos/• Expresar prohibición</li> <li>• Expresar opinión general/• Expresar situación negativa</li> </ul>
2 EL HOMBRE Y EL HOMBRE	18-19	<b>La fuerza de la sociedad civil</b>	
	20-21	Esclavitud Mercado de esclavos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinar sobre hechos históricos/• Valorar con cifras y porcentajes/• Situar acciones pasadas y expresar duración/• Negar y sustituir</li> </ul>
	22-23	Hacendados y comuneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar relaciones sociales y tradiciones/• Expresar progresión y esfuerzo/• Expresar pertenencia/• Expresar transformación</li> </ul>
	24-25	Tribus y ritos Casarse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar frente a las tradiciones/• Expresar obligación</li> <li>• Expresar pertenencia/• Expresar transformación</li> </ul>
	26-27	Convertirse en cómplice	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer el retrato moral de alguien/• Negar y oponer</li> <li>• Expresar hábitos/• Encadenar hechos temporalmente</li> </ul>
	28-29	Viajeros solidarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar de experiencias personales/• Expresar duración</li> <li>• Expresar aproximación/• Justificar una acción</li> </ul>
3 EL HOMBRE Y LA HISTORIA	30-31	<b>Colonización y descolonización</b>	
	32-33	Un complot infame	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar posturas /• Expresar órdenes y obligaciones</li> <li>• Encadenar hechos y argumentos/• Expresar la restricción</li> </ul>
	34-35	Las guerras de independencia El libertador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar una biografía/• Expresar modalidad de acciones</li> <li>• Expresar identidad/• Mentar enfáticamente</li> </ul>
	36-37	Del virreinato de Perú al Perú de hoy	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar hechos históricos/• Hacer planes con el futuro o la hipótesis/• Expresar obligación/• Hablar de épocas pasadas</li> </ul>
	38-39	Somos los jefes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar circunstancias históricas/• Expresar causa</li> <li>• Dar órdenes y prohibir/• Expresar juicios</li> </ul>
	40-41	La sociedad colonial La primera enfermera negra El primer maquinista negro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar evoluciones/• Expresar transformación/• Comparar acciones y situaciones/• Contrastar realidad y condición</li> </ul>
4 EL HOMBRE Y LA FELICIDAD	42-43	<b>Ser feliz a toda costa</b>	
	44-45	Amor y felicidad /Amores sin flechazo/Carta de amor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debatir de estereotipos/• Comparar/• Dar consejos</li> <li>• Expresar gustos y deseos</li> </ul>
	46-47	Tener buena salud para ser feliz Cruzada contra el tabaco	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir de problemas y proponer soluciones/• Comparar</li> <li>• Expresar restricción/• Expresar voluntad, dudas y deseos</li> </ul>
	48-49	En busca de la felicidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrar experiencias personales/• Situar acciones en el pasado/• Expresar restricciones/• Expresar sentimientos</li> </ul>
	50-51	Juegos de azar Lotería	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir de hábitos/• Expresar deseo y prohibición/• Situar acciones en el pasado/• Estudiar una página de publicidad</li> </ul>
	52-53	La fama y la felicidad Quiero triunfar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar costumbres/• Comparar/• Expresar relación temporal/• Expresar aproximación</li> </ul>

UNIDAD	PÁGINAS	TÍTULOS	OBJETIVOS COMUNICATIVOS	
5 EL HOMBRE SU PAISAJE	54-55 56-57	<b>Paisaje y desarrollo humano</b> Turismo/Un turismo depredador Turismo en la costa valenciana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir un lugar/• Expresar causas y consecuencias</li> <li>• Expresar progresión/• Expresar condiciones</li> </ul>	
	58-59	La soledad patagónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar probabilidad /• Aludir a acciones futuras/• Expresar consejos y recomendaciones/• Expresar elección indiferente</li> </ul>	
	60-61	Los shuar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrastar usos y costumbres/• Expresar temporalidad</li> <li>• Valorar calidad/• Expresar aspecto de acción</li> </ul>	
	62-63	Madre gorila	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatar experiencias ajenas/• Expresar pertenencia</li> <li>• Expresar calidad excesiva/• Expresar similitud</li> </ul>	
	64-65	El gran desierto de Atacama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar emociones/• Expresar calidad extrema</li> <li>• Expresar sentimientos</li> </ul>	
6 EL HOMBRE Y LA VIDA RURAL Y URBANA	66-67 68-69	<b>Tesoros del mundo</b> La dieta mediterránea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar obligación/• Expresar causalidad</li> <li>• Hablar de cantidades/• Expresar acciones probables</li> </ul>	
	70-71	Granada - Dakar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar relación temporal/• Expresar probabilidad e hipótesis/• Expresar concesión hipotética</li> </ul>	
	72-73	Cosa buena no será	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar exceso/• Expresar anterioridad</li> <li>• Situar en el espacio/• Comparar</li> </ul>	
	74-75	Asentándose en la Pampa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir/• Coordinar/• Ortografía: los acentos</li> <li>• Hablar de fracciones</li> </ul>	
	76-77	Drogas: en la comisaría/La coca en Bolivia/La coca en España	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar personajes/• Expresar hipótesis/• Comparar</li> <li>• Hablar impersonalmente</li> </ul>	
7 EL HOMBRE Y LOS RECURSOS NATURALES	78-79 80-81	<b>Recursos mineros</b> La fiebre del coltan	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar situaciones/• Expresar insistencia/• Expresar porcentajes/• Expresar consecuencia</li> </ul>	
	82-83	La maldición de Aznalcóllar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar causa y consecuencia/• Expresar proceso de acción</li> <li>• Expresar interrogación/• Expresar reflexividad</li> </ul>	
	84-85	Los mineros de Santa Rita La noche en Chuquicamata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar situación/• Dar informaciones/• Expresar comparación irreal/• Expresar consecuencia</li> </ul>	
	86-87	Petróleo/Riqueza para pocos Tras la ilusión el desengaño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar condición real e irreal/• Expresar relación temporal</li> <li>• Comparar/• Expresar aspecto de acción</li> </ul>	
	88-89	Agua/Gestionar mejor para paliar la escasez Los atrapanieblas de Chungungo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresar consecuencia/• Expresar obligación/• Expresar juicio/• Expresar repetición</li> </ul>	
8 EL HOMBRE Y EL ENTORNO POLÍTICO	90-91 92-93	<b>Internacionalización- Mundialización-Globalización</b> Hay mucho rollo con eso de Europa Enfermeras en Gran Bretaña	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrar experiencias personales/• Usar marcadores de tiempo/• Expresar aproximación/• Sacar conclusiones</li> </ul>	
	94-95	El Mercosur y la UE La batalla por América latina Globalización ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar argumentos/• Expresar necesidad/• Expresar cantidades/• Expresar condiciones</li> </ul>	
	96-97	Unión africana: interrogantes Kofi Annan, Nobel de la Paz: idealista tranquilo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinar sobre una situación/• Expresar obligación</li> <li>• Sacar conclusiones</li> </ul>	
	98-99	El Euro pasa el estrecho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar y oponer/• Expresar obligación/• Expresar alternancia/• Cifrar, valorar y convertir</li> </ul>	
	100-101	Internacionalización de la vida Muere la OUA, nace la UA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar argumentos/• Situar con preposiciones</li> <li>• Comparar/• Expresar concesión irreal</li> </ul>	
102-141 42-149	Ejercicios Prepabac oral	150-159 Prepabac écrit 160-163 Conjugación	164-176 Gramática 177-180 Léxico francés - español 181-185 Léxico español - francés	186-187 Cronología - Mapa de África 188-189 Index gramatical

78



## 8. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Desarrollo del diseño de la investigación.....	24
Figura 2: Estructura del subsistema francófono camerunés.....	77
Figura 3: Estructura del subsistema anglófono camerunés.....	78
Figura 4: Relaciones jerárquicas en la enseñanza secundaria camerunesa.....	80
Figura 5: Crecimiento del número de alumnos de español en Camerún desde 1999.....	87
Figura 6: Modelo para la descripción de los distintos métodos, Richards & Rodgers (1985:17).....	92
Figura 7: Organización de una lección en <i>Horizontes</i> .....	119
Figura 8: Listas bilingües de palabras para aprender el vocabulario en <i>Horizontes</i> .....	134
Figura 9: Aspecto del componente prosódico en <i>Horizontes</i> .....	135
Figura 10: Organización de una lección en <i>Didáctica del Español II</i> .....	148
Figura 11: Control del estadio de aprendizaje a lo largo del proceso.....	153
Figura 12: Ilustraciones en <i>Didáctica del Español I</i> .....	155
Figura 13: Tratamiento de la gramática en <i>Didáctica del Español IV</i> .....	163
Figura 14: Tratamiento del léxico en <i>Didáctica del Español</i> .....	166
Figura 15: El referente cultural en <i>Didáctica del Español I</i> .....	173
Figura 16: Procesos de desarrollo del curso, García Santa-Cecilia (2000: 23)..	250
Figura 17: Caracterización del alumnado por lo que se refiere a la edad y al sexo.....	279
Figura 18: La orientación instrumental de la motivación.....	283
Figura 19: La orientación integradora de la motivación.....	284
Figura 20: Valoración de la comprensión auditiva.....	291
Figura 21: Valoración de la expresión e interacción orales.....	191
Figura 22: Valoración de la comprensión lectora.....	292
Figura 23: Valoración de la expresión e interacción escrita.....	292
Figura 24: Actividades de la lengua que los alumnos están más interesados en	

desarrollar.....	294
Figura 25: Modalidades sensoriales (Oxford, 1991) de procesamiento de la información.....	296
Figura 26: Las preferencias en el tipo de agrupación en el aula.....	298
Figura 27: Las preferencias en el tipo de actividades de aprendizaje.....	300
Figura 28: Las preferencias en la corrección de errores.....	303
Figura 29: las habilidades lingüísticas que necesitan mejora.....	305
Figura 30: Visión del uso y del aprendizaje de lenguas según el MCER (2002:9).....	315
Figura 31: Funciones de la evaluación según describe Mateo (2000).....	331
Figura 32: Esquema de un evento de enseñanza-aprendizaje (adaptado de Gowin, 1981).....	338

## 9. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Paradigmas en el diseño de un programa de lenguas.....	21
Tabla 2: Los niveles de la educación formal en Camerún.....	76
Tabla 3: Horario semanal por materia de enseñanza en el primer ciclo de la enseñanza secundaria.....	82
Tabla 4: Horario semanal por materia de enseñanza en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.....	82
Tabla 5: Modelo detallado para la descripción de los métodos según Richards & Rodgers .(1985).....	92
Tabla 6: Comparación probable entre los niveles del MCER y los niveles en Camerún.....	114
Tabla 7: Descripción y estructura de <i>Horizontes 4e</i> .....	175
Tabla 8: Descripción y estructura de <i>Didáctica de Español I</i> .....	179
Tabla 9: Descripción y estructura de <i>Horizontes 3e</i> .....	185
Tabla 10: Descripción y estructura de <i>Didáctica del Español II</i> .....	190
Tabla 11: Descripción y estructura de <i>Horizontes 2e</i> .....	196
Tabla 12: Descripción y estructura de <i>Didáctica del Español III</i> .....	201
Tabla 13: Descripción y estructura de <i>Horizontes 1ère</i> .....	205
Tabla 14: Descripción y estructura de <i>Didáctica del Español IV</i> .....	210
Tabla 15: Descripción y estructura de <i>Horizontes Terminale</i> .....	215
Tabla 16: Descripción y estructura de <i>Didáctica del Español V</i> .....	221
Tabla 17: Disponibilidad para hacer actividades fuera de clase.....	287