

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO
UNIVERSITARIO IRAQUÍ: SITUACIÓN ACTUAL
Y PROPUESTA DE MEJORA**

DOCTORANDO: Ammar Faris Khalil Al-Ani

DIRECTOR: Dr. D. José Rienda Polo

GRANADA, 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ammar Faris Khalil Al-Ani
D.L.: GR 744-2014
ISBN: 978-84-9028-875-7

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor:
D.L.: En trámite
ISBN: En trámite

TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL
ÁMBITO UNIVERSITARIO IRAQUÍ:
SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTA DE
MEJORA**

Ammar Faris Khalil Al-Ani

Universidad de Granada

La presente Tesis doctoral ha sido realizada por el licenciado D. Ammar Faris Khalil Al-Ani, bajo la dirección de D. José Rienda Polo, para aspirar al grado de Doctor.

Granada, junio de 2013

Fdo. Ammar Faris Khalil Al-Ani

D. José Rienda Polo, Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada, como director de la tesis presentada para aspirar al título de Doctor por D. Ammar Faris Khalil Al-Ani,

HACE CONSTAR:

Que la tesis titulada *La enseñanza del español en el ámbito universitario iraquí, Situación actual y propuesta de mejora* realizada por el citado doctorando reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación pública.

Granada, junio de 2013

Fdo. José Rienda Polo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: Estado de la cuestión y fundamentación metodológica	17
1. Estudios de lengua española en Irak. Análisis de situación.	17
2. El departamento de Lengua Española- Facultad de Lenguas- Bagdad	20
3. Una aproximación a las dificultades y complicaciones entre el árabe y el español	23
3.1. <i>Aspecto fónico</i>	26
3.2. <i>Aspectos morfológicos</i>	27
3.3. <i>Aspecto sintáctico</i>	28
3.4. <i>Aspectos léxicos-sintácticos</i>	29
3.5. <i>Escritura y caligrafía</i>	30
3.6. <i>El acento y la entonación</i>	30
4. Fundamentación metodológica	30
5. Propósito de la encuesta	32
6. Contenidos del trabajo	35
7. Ejemplos de resultados de la encuesta	35
CAPÍTULO II: Lengua y cultura	41
1. Reconocimiento	41
2. El concepto cultural	42
3. ¿Cuál es la legítima relación entre cultura y lengua?	43
4. Una cultura motivada	46
5. El docente y su papel cultural en la enseñanza	50
6. Aspectos culturales entre la primera y la segunda cultura	55
7. Los malentendidos, el choque cultural y los estereotipos	55
8. El choque cultural	57
9. Los estereotipos y prejuicios	60
10. Malentendidos culturales	61
11. Ejemplos de estudios sobre el campo cultural	64
11.1. <i>M. Bryam</i>	64
11.2. <i>El modelo de C. Kramsch</i>	67
12. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el concepto cultural	68
CAPÍTULO III: Metodología y enseñanza de segundas lenguas	71
1. ¿Qué tipo de materiales son los más adecuados para dar respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje?	71
2. Teorías previas	80
3. Actividades curriculares. Ámbitos que modelan el currículo y contexto didáctico	81
4. Situación de partida en la innovación educativa	82
5. Factores que intervienen en la elaboración y diseño del plan de intervención	85
6. El contexto socioeducativo y el alumnado	86
7. Niveles de conocimiento del español como segunda lengua en el medio educativo	90
8. Habilidades y destrezas	91
9. Competencia existencial	92

10. Capacidad de aprender	92
11. Definición de metas y objetivos	93
12. Disposición de contenidos	96
13. Orden de contenidos	97
1. <i>Usos y formas de la comunicación oral</i>	97
1.1. <i>Conceptos</i>	97
1.2. <i>Procedimientos</i>	99
1.3. <i>Actitudes</i>	100
2. <i>Usos y formas de la comunicación escrita</i>	101
2.1. <i>Conceptos</i>	101
2.2. <i>Procedimientos</i>	102
2.3. <i>Actitudes</i>	103
3. Reflexión sobre la lengua	103
3.1. <i>Conceptos</i>	104
3.2. <i>Procedimientos</i>	104
3.3. <i>Actitudes</i>	105
4. Aspectos socioculturales	105
4.1. <i>Conceptos</i>	105
4.2. <i>Procedimientos</i>	106
4.3. <i>Actitudes</i>	106
4.4. <i>Definición de tareas</i>	107
5. De qué partimos para desarrollar una tarea en el aula	108
6. Criterios para la secuenciación de actividades y tareas	113
7. Materiales	115
8. Evaluación del plan de intervención	117
CAPÍTULO IV: La motivación como aspecto fundamental en la enseñanza	123
1. Introducción	123
2. Estrategias de aprendizaje y la motivación	125
3. Interacciones entre la motivación y otros factores	127
4. Las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas	129
5. La actitud y la motivación, dos caras de la misma moneda	130
6. La motivación y las competencias	133
6.1. <i>La competencia comunicativa</i>	135
6.2. <i>La competencia estratégica</i>	137
6.3. <i>La competencia lingüística</i>	139
6.4. <i>El aula y la motivación</i>	141
7. El modelo de Dörnyei	142
8. Razones de los estudiantes para trabajar en clase	145
CAPÍTULO V: Desarrollar las habilidades lingüísticas desde el punto de vista comunicativo para los estudiantes de segunda lengua	149
1. Objetivos y motivos	149
2. El papel de la competencia comunicativa	151

3. Competencia comunicativa. Implicaciones en el contexto árabe de la enseñanza	155
4. Orígenes referentes lingüísticos de la diferencia entre sistema y uso	156
5. Modelos de la competencia comunicativa	165
6. Los modelos de Canale, Swain y Savignon	166
7. El modelo de Bachman	169
8. La teoría de Widdowson	172
9. El modelo de comunicación de Escandell	176
10. Ideas generales de la adquisición de segundas lenguas	180
10.1. <i>Interlengua</i>	181
11. Conocimiento explícito y conocimiento implícito	183
12. Krashen: aprendizaje y adquisición	183
13. La interacción	187
13.1. <i>Hipótesis de la interacción</i>	188
14. La enseñanza hacia el cambio	192
15. Enseñanza mediante tareas	194
15.1. <i>Definición y características de las tareas</i>	195
15.1.1. <i>Contenidos necesarios para la comunicación</i>	201
15.2. <i>Procesos de comunicación</i>	202
15.3. <i>Modelos de enseñanza mediante tareas</i>	205
15.3.1. <i>Jane Willis (1996)</i>	205
15.3.2. <i>Peter Skehan (1996, 1998)</i>	211
15.4. <i>Problemas observados en la enseñanza por tareas</i>	217
16. Enseñanza de la estrategia de aprendizaje	218
17. Diferencias de empleo de estrategias según el nivel de conocimiento/habilidad, la motivación y los estilos de aprendizaje	222
17.1. <i>Factores en el empleo de estrategias</i>	223
17.1.1. <i>Nivel de competencia y habilidad del estudiante</i>	224
17.1.2. <i>Destrezas y vocabulario</i>	225
17.1.3. <i>Lectura</i>	225
17.1.4. <i>Escritura</i>	226
17.1.5. <i>Expresión oral</i>	227
17.1.6. <i>Comprensión oral</i>	228
17.1.7. <i>Vocabulario</i>	230
17.1.8. <i>El factor cultural</i>	233
18. Estilos de aprendizaje	235
CAPÍTULO VI: Nuevas tecnologías en la enseñanza del español como segunda lengua	239
1. Planteamiento del problema	239
2. La tecnología como factor en los presupuestos cognitivos	243
3. Polémica sobre qué papel juegan las nuevas tecnologías en la enseñanza	245
4. El significante y el significado en las nuevas tecnologías	247
5. Las culturas y las nuevas tecnologías	249
6. Los materiales didácticos y la nueva tendencia	251

7. ¿Qué posibilidades ofrecen las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas?	253
7.1. <i>Palabras, estructura y gramática</i>	255
7.2. <i>Aplicaciones cerradas</i>	255
7.3. <i>Sistemas abiertos</i>	256
7.4. <i>Cultura y enseñanza de la literatura</i>	257
7.5. <i>La enseñanza de la pronunciación</i>	257
8. Las TIC para la práctica de destrezas	258
8.2. <i>Comprensión oral (escuchar)</i>	258
8.3. <i>Expresión escrita (escribir)</i>	259
9. Las nuevas tecnologías como medio de perfeccionamiento de profesores de ELE	259
10. El uso del vídeo en el aprendizaje: presupuestos teóricos	260
11. Informaciones y usos del Internet en la enseñanza del Español como lengua extranjera	260
CAPÍTULO VII: Programación didáctica. Curso de español para extranjeros en Irak	269
1. Introducción a la programación	279
2. Contexto y meta de la programación	279
3. Objetivos generales de la programación	280
4. Enfoque teórico general de la programación	286
4.1. <i>Enfoques posteriores al método comunicativo</i>	287
4.1.1. <i>Método Audio-Lingual</i>	288
4.2. <i>Métodos orientados hacia la comunicación</i>	288
4.2.1. <i>Programas nocional-funcionales</i>	290
4.2.2. <i>El método comunicativo</i>	290
4.2.3. <i>El enfoque por tareas</i>	292
4.3. <i>Las competencias básicas</i>	294
5. Justificación del enfoque para la programación	295
6. Contenidos generales de la programación	297
7. Actividades, procedimientos, recursos y materiales de la programación	299
8. Evaluación	302
9. Unidades seleccionadas	304
9.1. <i>Introducción a las unidades</i>	309
CONCLUSIONES	309
BIBLIOGRAFÍA	429
ANEXOS	437
	447

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, fruto del cambio producido por el hecho migratorio, han surgido nuevas necesidades y demandas en torno a la enseñanza del español como segunda lengua que desembocan en la renovación y confección de nuevos planteamientos didácticos relacionados con su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo de este trabajo se fundamenta en la necesidad de elaborar un diagnóstico de la situación del aprendizaje de la lengua española en Irak. Dicho estudio se apoya principalmente en una encuesta aplicada a una muestra de estudiantes de español en la Facultad de Lenguas de Bagdad. Para ello, en el primer capítulo, se ha realizado un análisis de la situación del sistema educativo iraquí, seguido de un estudio preciso de las características que enmarcan el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la educación de segundos idiomas; por último se ofrece una programación metodológica destinada al alumnado iraquí de español como lengua extranjera. Las dificultades de la enseñanza del español en Irak, no solo concierne a aspectos estrictamente lingüísticos (fonéticos, morfológicos, sintácticos, la caligrafía, el acento), sino también estructurales (nos remitimos a los orígenes del aprendizaje del español en Irak y constatamos la creación del departamento de lengua española en Bagdad), así como la elección y propuesta de una metodología específica como alternativa para la mejora competencial del alumnado son aspectos tratados.

En la enseñanza de idiomas, el componente cultural es un elemento fundamental para una didáctica que busca el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Así, el objetivo del segundo capítulo es presentar un modelo de análisis y evaluación del tratamiento del componente cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso el español en Irak): la interconexión entre la lengua y la cultura, los aspectos socioculturales, los posibles elementos de choque interculturales... Se complementa con ejemplos de estudios sobre el campo cultural como los realizados por M. Bryam y C. Kramsh.

En el tercer capítulo se trabaja sobre distintos aspectos de la metodología y enseñanza de un segundo idioma: materiales que son más adecuados para dar respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje, planes de intervención para la enseñanza del español como segunda lengua, la innovación educativa, factores que intervienen en la elaboración y diseño del plan de intervención, niveles de conocimiento del español

como segunda lengua en el medio educativo, definición de metas y objetivos, y disposición de contenidos.

El cuarto capítulo está dedicado a la motivación como factor clave en el aprendizaje de una segunda lengua y su tipología, más el refrendo bibliográfico.

El quinto capítulo tiene como objeto el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde el punto de vista comunicativo de los alumnos de segunda lengua, el papel de la competencia comunicativa, implicaciones en el contexto árabe de enseñanza, los referentes lingüísticos de la diferencia entre el sistema y el uso, los modelos de competencia comunicativa, las ideas generales en la adquisición de segundas lenguas, la *interlingua*, la interacción en el aula, la enseñanza mediante tareas, los problemas observados en la enseñanza por tareas, la enseñanza de estrategias de aprendizaje, los factores del empleo de estrategias, las destrezas y vocabulario y los estilos de aprendizaje.

El sexto capítulo aborda un tema de actualidad entre los nuevos investigadores: el mundo de la tecnología y su importancia en el aprendizaje como integración de la misma una acción educativa, en función de cuáles sean las finalidades de la actividad, qué sujetos van a utilizarlas, desde qué contextos de trabajo o qué requerimientos técnicos se necesitan.

Por último, en el séptimo capítulo, elaboramos una programación para un curso académico destinado a estudiantes iraquíes. Dicha programación se ha elaborado a partir de los resultados de la encuesta aplicada. Nuestro objetivo ha sido confeccionar una metodología que permita al alumnado el aprendizaje del idioma en relación estrecha con distintos aspectos de la cultura española.

Incluimos, finalmente, tres anexos: el primero describe la encuesta (el eje de nuestro trabajo) presentada a los estudiantes iraquíes, el segundo ofrece un ejemplo de manuales de apoyo para el docente, y el tercero son recursos en Internet que pueden resultar válidos para los aprendices iraquíes.

CAPÍTULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

1. Estudios de la lengua española en Irak. Análisis de situación

Es bien conocido que hubo un periodo de la historia en el que la mayoría de los países de Oriente Medio estuvieron bajo la dominación de las principales potencias europeas. Actualmente estos Estados son independientes, aunque siguen vinculados de modo diferente y con unas influencias indirectas. Se puede notar la permanencia de este vínculo con Europa en la existencia de zonas de influencia en el mapa lingüístico mundial, como en el caso de Irak, antigua colonia inglesa. Los iraquíes hablan el árabe, pero, por razones históricas, conocen y practican el inglés casi con carácter bilingüe. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el español. Por eso en este apartado queremos poner de relieve el carácter del español como lengua extranjera en Irak y los problemas en su enseñanza.

Para entender estos problemas es necesario conocer la situación de la enseñanza del español dentro del sistema educativo iraquí. Las programaciones para la enseñanza del español se distinguen del resto de programas educativos por ciertas incoherencias; es decir, son elaboradas por un equipo que no tiene experiencia en el campo de la preparación de materiales didácticos y que tampoco responden a los objetivos deseados por los alumnos. Los profesores intentan llenar las horas con materiales repetidos o antiguos por no tener contacto con las novedades publicadas fuera de Irak.

La falta de materiales didácticos para la enseñanza del español constituye un enorme problema. El número de manuales utilizados no es suficiente; además, son anticuados porque suelen proceder de donaciones, con lo que los profesores tienen que estimular su ingenio para adaptar los textos al programa. Otro obstáculo es la insuficiencia económica para dotar las aulas de la infraestructura necesaria que posibilite el proceso de enseñanza: las clases se imparten en salas pequeñas, con medios muy primarios y un elevado número de estudiantes (50 o 60 alumnos que deben de aprender de manera incómoda en aulas exiguas). Por otro lado, el interés por la lengua española en Irak es reducido y el mercado de trabajo muy escaso. Una posible salida profesional la constituye el sector turístico, pero no existen muchas más alternativas dada la situación política del país y su aislamiento mundial.

En cuanto al sector de los negocios, se plantea el mismo problema: la escasez de inversiones españolas. Con excepción de los afortunados que llegan a beneficiarse de una beca del Ministerio de Asuntos Exteriores Español, u otros cuyos padres pueden pagarles los estudios en el extranjero, el resto de estudiantes iraquíes que estudian español se encuentran en situaciones de enseñanza bastante precarias.

Irak, con una superficie de 438.446 Km y veinte millones de habitantes, es tierra de civilizaciones y culturas milenarias. Es un país formado por pueblos diferentes, siendo el árabe el más importante y numeroso. Más de los dos tercios de la población total hablan árabe, que constituye la lengua oficial del estado iraquí; existen, no obstante, otras lenguas de menor difusión, como el curdo o el turcomano. Tal y como ya hemos señalado, la segunda lengua más hablada en el país es el inglés, debido sobre todo al dominio británico imperante desde finales de la Primera Guerra Mundial hasta 1932, año en que el país obtiene su independencia. La importancia del inglés es tal que en las facultades de ciencias las clases se imparten en dicha lengua. Se enseña en todos los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la Universidad. Le siguen en importancia, con una situación paralela, el francés, el alemán y el ruso.

Sin embargo, la enseñanza del español en Irak no tiene lugar hasta 1963, gracias, sobre todo, a la labor del Instituto de Servicios Exteriores (Bagdad). Dicho Instituto nace como una escuela diplomática, convirtiéndose posteriormente (1978) en una sección de la Facultad de Letras de la Universidad de Bagdad. En la década de los

setenta y ochenta, la acción cultural española en Irak pasa a manos de la Agregaduría Cultural de la Embajada de España y del Instituto Hispano-Árabe de la cultura en Bagdad, dependiente de la Sección de Institución de la Dirección General de las Relaciones Culturales.

La agregaduría cultural atiende al cada vez mayor intercambio de personal especializado que se efectúa entre España e Irak, que se traduce en un creciente número de profesores españoles solicitados por las autoridades y en numerosos grupos de estudiantes y profesores iraquíes que se desplazan a España con el fin de mejorar la situación educativa en Irak.

El Instituto Hispano-Árabe de Cultura (actualmente el Centro Cervantes), que celebra su XXIII aniversario en 1981, es pionero, entre otras actividades, en la difusión y promoción de la lengua española en Irak; para ello cuenta con material diverso (fondos bibliográficos, hemeroteca, fonoteca, diapositiva, etc.). Esta fecha marca un hito, significa o constituye un afianzamiento y expansión, tanto cualitativa como cuantitativa, de la presencia y acción cultural españolas en Irak. Buena muestra de ello es el incremento de alumnos y docentes experimentado en los diversos centros de este país donde se cursan estudios de la lengua y cultura Española. Esta enseñanza, que hasta 1979 se limitaba al nivel universitario, se ha extendido durante 1980 a algunas escuelas secundarias de Bagdad, lo cual abre unas perspectivas de acción cultural a largo plazo.

Además del Centro Hispano-Árabe que hemos mencionado anteriormente, existían algunos centros que enseñaban la lengua española antes de inaugurarse el Departamento de Lengua Española, en la Facultad de Lenguas:

- La sección de Lenguas Hispánicas. Facultad de Letras. Universidad de Bagdad. Los estudiantes que cursan sus estudios en esta Facultad, terminan sus estudios como Licenciados en la Lengua y Cultura española.
- La sección de español. Instituto de Lenguas Vivas. Universidad de Mustansiriya de Bagdad. Se inicia en 1979. Esta sección experimenta un fuerte descenso en su actividad debido al estallido del conflicto Iraní-Iraquí (1980-1988). No obstante, este descenso se ve en parte compensado por las clases de literatura española

que se imparten desde el principio del curso 1980-1981 en el Departamento de Lenguas Europeas de la misma Universidad.

- Instituto de Servicios Exteriores. Durante el año 1980 sigue adelante el plan especial de estudios de la lengua española destinado a formar al personal que necesita el Ministerio de Asuntos Exteriores para la cumbre de Países no Aliados. Aparte de estos cursos se abre en diciembre de 1980 una clase especial para funcionarios del Ministerio de Asuntos Exteriores. No se imparten, sin embargo, cursos especiales para los futuros diplomáticos iraquíes.
- Universidad Al-Bakr. En septiembre de 1980 se inaugura una nueva sección de estudios de la lengua española en la Universidad de Al-Bakr que centraliza todos los organismos docentes de estudios militares del país.
- La lengua española en la enseñanza Secundaria. Dentro del plan de diversificación del estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas secundarias, las autoridades educativas en Irak escogieron la lengua española para que fuera enseñada en cuatro centros de Bagdad en los años ochenta a mil alumnos de primer curso de Secundaria, equivale 5.º de Primaria en España. En dicho curso comienzan en Irak las clases de lengua extranjera, lo cual significa que cierto número de iraquíes estudiará solamente como lengua extranjera el español a lo largo de su educación básica y bachillerato. La implantación de la enseñanza del español en este nivel académico abre una nueva perspectiva para el acercamiento de la cultura española e iraquí con un impacto significativo en el entorno universitario.

2. El departamento de Lengua Española-Facultad de Lenguas-Universidad de Bagdad

El Departamento de Lengua Española se considera uno de los departamentos más importantes en la Facultad de Lenguas. Se fundó en 1987 y es el único departamento en Irak, sin que ni siquiera exista otro similar en todas las universidades del país. Desde

este departamento se graduaron varias generaciones de profesores, traductores y funcionarios del Ministerio de los Asuntos Exterior de Irak, funcionarios de las Embajadas de Irak en España y en América Latina, además de muchos de los funcionarios del Ministerio de Cultura y los de las instituciones que tratan con los países hispanohablantes. Por otro lado, la ilusión y dignidad con la que los profesores emprenden la enseñanza del español en las escuelas secundarias de Bagdad ya recompensa los esfuerzos de infraestructura realizados.

El Departamento de Español de la Facultad de lenguas concede los títulos académicos y los grados siguientes:

1. Licenciado en lengua española: con cuatro años de duración.
2. Diplomado en lengua inglesa: como segunda lengua de la licenciatura.
3. Posgrado: Máster y Diploma Superior en traducción, con una duración de dos años. En la actualidad los estudios de postgrado han sido suspendidos por el departamento por falta de profesores adjuntos, pero se está desarrollando un gran esfuerzo para reanudar estos estudios.

Materias que se estudian en El Departamento de Español

Primer curso	
Materias	H.S
Gramática	4
Conversación	3
Comprensión	3
Lectura	3
Dictado y pronunciación	2
Metodología de investigación	2
Lengua árabe	2
Lengua inglesa	2
Informática	2
Derechos humanos	2
Total de horas lectivas : 22	

Segundo curso	
Materias	H.S
Gramática	4
Conversación	3
Comprensión	3
Lectura	3
Textos literarios	2
Dictado	2
Composición	2
Traducción	2
Democracia	2
Lengua inglesa	2
Lengua árabe	2
Total de horas lectivas : 27	

Tercer curso	
Materias	H.S
Gramática	3
Traducción	3
Cuento	2
Civilización	2
Conversación	2
Civilización	2
Teatro	2

Poesía	2
Literatura	2
Composición	3
Lengua inglesa	3
Total de horas lectivas : 20	

Cuarto curso	
Materias	H.S
Traducción	4
Gramática aplicada	3
Literatura	3
Novela	2
Ensayo	2
Teatro	2
Lingüística	2
Lengua inglesa	2
Total de horas lectivas : 20	

3. Una aproximación a las dificultades y complicaciones entre el árabe y el español

Los esfuerzos del equipo docente y los programadores de los sistemas educativos en Irak han sido determinantes en la difusión del español. Estos profesionales han catalogado el español como una de las lenguas más utilizadas junto con el inglés y el francés, que se consideran como primera y segunda opción. La adaptación del profesor y su grado de conocimiento del medio y los métodos utilizados, así como la cultura en la que desarrolla su actividad profesional y la forma de tratar y ver al alumno, son factores clave para conseguir un resultado final productivo.

Pero en el caso que nos ocupa, con solo comparar los materiales didácticos y su simpleza, saltan a la vista algunos de los obstáculos más frecuentes tanto a nivel fónico, como gramatical. En Irak, apenas nadie dedica esfuerzo en trazar al menos un método adecuado para la enseñanza del español en el mundo árabe, ni siquiera las instituciones

competentes en esta materia. Esto coloca en una posición de desventaja al español frente a otras lenguas con más presencia en la región. Este es precisamente el vacío que el presente trabajo de investigación pretende llenar.

En cuanto a los docentes, sería más exitoso que canalizaran sus actividades, hacia la subsanación de los errores, en línea con la idea que ya subrayó Herrero (1998: 445): “El profesor de español a “arabófonos” debe conocer pues, los *puntos débiles* de su alumnado y hacer hincapié en las asimetrías que existen entre ambas lenguas para evitar las tan comunes interferencias o trasposiciones erróneas”.

Existen muchas experiencias en el campo de la educación en el mundo árabe que demuestran que el “arabófono” tiene una especial capacidad para captar y reproducir los sonidos, lo cual le permite desarrollar más y mejor las destrezas orales (hablar y escuchar) que las escritas (leer y escribir). Es demasiado frecuente encontrar estudiantes que entienden y se hacen entender con gran fluidez en español, pero no son capaces de comprender suficientemente una lectura y menos aún escribir un resumen o crear un texto propio. Estas características se extienden de manera general a todos los alumnos y ello nos hace pensar que es consecuencia de una programación de aula desacertada que da prioridad a los ejercicios de comprensión auditiva y oral y deja la lectura y la escritura en un segundo plano.

Hay que dejar claro desde el principio que no existe una lengua árabe hablada que esté unificada como puede ser el caso del español o el inglés, en los que la riqueza de las variantes geográficas no imposibilita, en ningún caso, la comprensión entre hablantes de las regiones más lejanas. El árabe, sin embargo, se encuentra ante una situación de bilingüismo en la que los diversos dialectos árabes coinciden con una lengua clásica o culta (*fusha*), que posee un carácter sagrado para los musulmanes (fue con la que Alá dictó el *Corán* a su profeta Mahoma a través del arcángel Gabriel). Esta sacralización de la lengua explica el proceso de fosilización que ha sufrido a través de los siglos: las principales nociones gramaticales, fónicas y léxicas son las mismas que fueron establecidas aproximadamente en el siglo X por una serie de eruditos. Esta lengua es con la que todos los musulmanes aprenden a leer y a escribir. El *Corán* y en especial su armónica melodía, es la base del aprendizaje de un porcentaje alto; el

método es puramente memorístico y consiste en la repetición de un ritmo especial, lo que obliga al alumno a realizar una escucha atenta (Amador 2001).

Pero en los hogares y las calles, cada región ha ido desarrollando dialectos propios nacidos de esta lengua madre, a la que se han añadido características locales y términos extranjeros. Irak nos sirve como ejemplo, puesto que los habitantes del norte del país hablan un dialecto y los del sur otro diferente, y en muchas ocasiones no se entienden entre ellos pues utilizan expresiones completamente diferentes; también se da esta diferencia entre los hablantes de zonas rurales y los de ciudad. No obstante, el denominado árabe estándar es utilizado con cierta profusión en todos los medios de comunicación y en la actividad política y académica, siendo este una mezcla entre la lengua culta y los dialectos propios, aunque suavizados.

Si bien, ha quedado clara la importancia del árabe en el aprendizaje del español, conviene recordar que existen otros elementos –no exactamente lingüísticos– que limitan el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y las transferencias que se producen en él. Entre los factores que imponen restricciones se encuentran el subsistema o nivel de lengua, los factores sociolingüísticos, la distancia lingüística y los factores de desarrollo (Martín 2000).

Antes de señalar los principales aspectos y las dificultades más comunes en la enseñanza del español como segunda lengua, consideramos interesante destacar, de la mano de Ortí Teruel (2004), algunas cuestiones particulares del docente español en Irak cuando enseña su lengua materna, esto es, el español. En este sentido, habría que dar respuesta a qué hacer cuando el modelo comunicativo cultural del profesor que encarna gran parte de los valores de la cultura meta entra en conflicto con el modelo comunicativo cultural del alumno, pudiendo surgir prejuicios y estereotipos negativos sobre la cultura meta que condicionan negativamente el aprendizaje. Ortí también analiza las situaciones en las que los oyentes hispanohablantes malinterpretan el modelo comunicativo cultural de los arabohablantes y sistematiza dichos contextos, de lo que ofrecemos algunos ejemplos:

- Expresiones que relativizan el punto de vista del emisor árabe (“depende”, “es posible”, “más o menos”) y que puede inducir al castellanohablante a pensar que se le está ocultando información.

- Se sobrevalora el nivel lingüístico de los arabófonos.
- La sonrisa no siempre va asociada a una relación de simpatía entre los interlocutores, en muchas ocasiones aparece cuando se produce una incomprensión lingüística (Ortí 2004).

A partir de los trabajos de Fernández López en su propuesta de análisis contrastivo (1995), consideramos las siguientes particularidades y aspectos:

3.1. Aspecto fónico

Constatamos que una de las principales dificultades de los “arabófonos” es la discriminación de los fonemas vocálicos /e-/i/, /o-/u/. En árabe clásico hay seis vocales, tres largas (a, i, u) y tres cortas (a, i, u). Es común que en la mayoría de los países árabes la /i/ se abra y tienda a pronunciarse como fonema cercano a /e/, lo que dificulta que el hablante árabe llegue a escucharlos como dos fonemas diferenciados. La solución pasa por una insistencia y por reiterados ejercicios de discriminación vocálica sobre todo en niveles iniciales (El-Madkouri 1995).

En el caso de los fonemas /e/ y /o/, el *árabe* cuenta con unos sonidos muy parecidos a estos, pero se trata de alófonos de /i/ y /u/ y, por lo tanto, carecen de la capacidad distintiva de un fonema, como sí ocurre en español. Así pues, si para un hablante “arabófono” /i-/e/ y /o-/u/ son tan diferentes como para un español la pronunciación de las dos /d/ en [dáðo], no debería extrañarnos que los aprendices no sean conscientes de la magnitud de los errores que cometen al confundirlas. Entre los errores más comunes entre estudiantes de español destacamos los siguientes: *ensoltar* (‘insultar’), *emportante* (‘importante’), *companiro* (‘compañeros’), *punemo* (‘ponemos’)

Teniendo en cuenta lo dicho, es de vital importancia que en la enseñanza de la lengua española se desarrollen actividades que favorezcan el uso de vocales que muestren los cambios de significado que comporta el uso erróneo de las vocales en el sistema del español. De este modo el alumno tomará conciencia de las diferencias en la consideración de estos sonidos vocálicos en las dos lenguas.

Un problema parecido ocurre con los fonemas /p/ implosivo y /b/ bilabial que se asimilan puesto que su única diferencia radica en el rasgo sonoro/sordo, careciendo el alfabeto árabe, además, del sonido /p/. También por la influencia del francés y el inglés, los aprendices pronuncian la /v/ vibrante, lo que hace recomendable resaltar la igualdad fonética en español.

Y si hablamos sobre la confusión entre /p/ y /b/, en el sistema consonántico árabe no existe la consonante bilabial oclusiva sorda, solo su par sonoro. Esto hace que se produzcan errores ortográficos, aunque de carácter esporádico, al confundirse los dos fonemas, por ejemplo: guaba en vez de guapa.

O la vibración simple o múltiple de las letras. El árabe no posee en su repertorio fonético-fonológico un fonema lateral vibrante múltiple, como sí ocurre en español, donde además el rasgo más o menos vibración es significativo. Aunque la confusión *r/rr* no se encuentra entre los errores más frecuentes cometidos por los hablantes arabófonos, sí es suficientemente relevante como para mencionarla aquí. Ejemplos: *caros* ('carros'), *derotarlo* ('derrotarlo'), *caruaje* ('carruaje'), *bariga* ('barriga'), *marones* ('marrones').

3.2. Aspectos morfológicos

La importancia de la gramática en la enseñanza de idiomas es un hecho indubitable. Sin embargo, las dificultades residen muchas veces en no saber llevar la gramática al aula y hacerla efectiva, de modo que el alumno la conciba como un recurso al servicio de la comunicación. Por ello, conseguir ser capaces de superar la frontera entre la gramática y el uso es un reto del profesor de lengua. Veamos algunas dificultades:

- El conflicto característico que encuentran todos los alumnos con los verbos ser y estar, se agranda entre los arabo-hablantes porque, aunque en árabe clásico existe un verbo semejante al "*to be*" en inglés, el árabe tiene el verbo "*Kana*".
- El "arabófono" va desacertado en los usos del pretérito español, no solo por una cuestión formal de los tiempos, sino también porque la idea árabe de entender el

pasado es muy diferente del español; para el “arabófono” el pasado es un tiempo perfecto (quiere decir no tiene muchas formas sino una forma es el pasado), marcado por una única conjugación, y en el que, en ocasiones, ciertos auxiliares permiten el uso del pretérito perfecto simple y el pluscuamperfecto. Es por ello por lo que encuentran enormes dificultades para el uso del pretérito imperfecto y el indefinido. Similar es el concepto del subjuntivo, es demasiado amplio en español en comparación con la lengua árabe.

3.3. Aspecto sintáctico

El aspecto sintáctico conlleva grandes dificultades debido a la falta de similitudes en el análisis de las oraciones entre las dos lenguas; por ejemplo, la concepción que tiene la gramática árabe de la estructura nominal aunque lo más usual es utilizar estructuras verbales, que son las que comienzan por un verbo. De todas formas este es un tema bastante complicado y profundo para tratarlo en esta descripción superficial.

Otro inconveniente lo encontramos en el uso de las preposiciones: a los árabes les resulta complicado elegir la preposición correcta, ya que en el árabe una sola preposición conlleva muchos significados; por ejemplo *bi* que se utiliza indistintamente para decir ‘en’ (lugar, tiempo, transporte), ‘con’ (compañía, modo, mezcla) ‘junto a’, ‘en medio’, ‘por’ (precio), ‘a’ (cantidad), ‘de’ (tiempo) y ‘entre’ (situación), etc... De manera especial, la diferencia entre ‘por’ y ‘para’, precisa de numerosos ejercicios en todos los niveles para conseguir que el nuevo hablante árabe de español logre un uso correcto de estas preposiciones.

Otra dificultad frecuente reside en el uso de verbos preposicionales del tipo ‘advertir de’, en los que la omisión de la preposición varía completamente el significado del verbo.

3.4. Aspectos léxicos- semánticos

Uno de los problemas más frecuentes en el aprendizaje de una segunda lengua reside en la transmisión y adquisición de vocabulario nuevo. Según las orientaciones del Consejo de Europa a través del MCER, la competencia léxica se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales y la competencia semántica se ocupa de los asuntos relativos al significado de las unidades léxicas.

Los elementos léxicos según McCarty (1999: 237) estarían clasificados en dos grupos:

- El vocabulario abierto o clases abiertas de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios) y conjunto de léxicos cerrados (pesos, medidas, días de la semana, meses, etc.)
- Expresiones hechas, compuestas por varias palabras, que se aprenden y se utilizan como un todo, este grupo de unidades incluyen la fraseología, fórmulas de interacción social y de cortesía, etc.

Asimismo, es frecuente que los árabes tengan dificultades producidas por la confusión del género de los nombres, muchos de los cuales son masculinos en español pero femeninos en árabe y viceversa. Vocablos fundamentales como sol (*al-shams*) luna (*al-qamar*), problema (*al mushkila*), árbol (*el-shayara*), el fuego (*el-nar*), viento (*el-rih*), todos estos ejemplos tienen género opuesto en árabe y español.

De modo similar ocurre en el plural, donde aparece una opción de número característica del árabe y que en español no se concibe: el dual, que se utiliza para señalar cualquier par de objetos (dos mesas, dos sillas o dos hombres) pero sobre todo en las partes del cuerpo que las hacen además femeninas, como pie (*el- reyel*) u ojo (*al-ain*).

3.5. Escritura y caligrafía

Uno de los temas más problemáticos es aprender correctamente la caligrafía. A pesar de que muchos alumnos aprenden otra lengua latina antes del español, muchos son los que tienen una caligrafía deficiente, fruto de la poca importancia que se le da a los dictados y a las redacciones.

No podemos obviar la peculiar forma de escribir del árabe, donde el trazo de las letras varía según su posición dentro de la palabra o si se escribe de forma aislada. Además, el árabe carece de mayúsculas y minúsculas por lo cual su diferencia es completamente extraña; resulta habitual encontrar mayúsculas a mitad de palabra y cierta dislexia entre la d y la b, la p y la b. Asimismo, hay que reflejar el problema de desajuste entre letras y fonemas; así, al fonema /b/ le corresponde en español las letras b y v, al fonema /θ/ las letras c y z, al fonema /g/ las letras g y gu, al fonema /x/ las letras g y j, al fonema /k/ las letras c, qu, k; al fonema /i/ las letras i e y.

3.6. El acento y la entonación

Se puede observar la escasa importancia concedida a los elementos relacionados con el acento y la entonación. Se podría afirmar que, como el mal uso de las vocales, la omisión del acento es producto de la interferencia de L1 (Richard 1974), ya que en la lengua árabe no utilizan el acento ortográfico. El acento gráfico es uno de los temas que apenas se subraya en el aula.

4. Fundamentación metodológica

En función de nuestros propósitos u objetivos, el tiempo en el que se ha efectuado y la naturaleza de la información que tratamos, nuestra investigación de partida se encuadra en una tipología de carácter descriptivo, sincrónico, cuantitativo. En este sentido, la encuesta es, según nuestro criterio, el tipo de estudio oportuno como primera

etapa en la investigación, en tanto que se trata de una opción válida para describir una situación educativa e incluso para predecir un fenómeno de carácter social, además de constituir el vehículo adecuado como forma inicial de acercamiento exploratorio a la realidad que pretendemos conocer.

Nuestro estudio parte, por tanto, de una encuesta llevada a cabo en el Departamento de Lengua española de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Bagdad, que ha arrojado muchos resultados negativos respecto al aprendizaje de la lengua española y especialmente sobre el conocimiento de la cultura. Hemos pasado el cuestionario a 200 jóvenes (100 chicos y 100 chicas, aunque los resultados no han presentado diferencias significativas por género), de los cuatro niveles o cursos de la carrera y de los dos turnos existentes (matinal y nocturno); algunos son residentes en la ciudad de Bagdad y otros provienen de ciudades colindantes, pero todos estudian español.

Podemos adelantar algunas de nuestras conclusiones más relevantes:

- La mayoría de los estudiantes encuestados poseen conocimientos superficiales de la cultura española y echan de menos la participación en actividades culturales que puedan ayudarles a conocer más la cultura, el idioma, y que al mismo tiempo sean una buena referencia para sus estudios.
- A los estudiantes les gustan más las clases prácticas, donde ellos pueden usar la lengua, perdiendo así su miedo y timidez, al mismo tiempo que aprenden cuestiones gramaticales.
- El equipo docente carece de la experiencia necesaria para impartir clase. En su mayoría, son profesores no nativos que ignoran muchas de las manifestaciones de la lengua española.
- Los comentarios negativos referidos a la metodología y a la falta de bibliografía revelan que todos los materiales que se usan son anticuados o desfasados. Cabe señalar también la escasez de medios audiovisuales y virtuales.
- La falta de medios audiovisuales y virtuales ocasiona que muchos de los estudiantes ignoren la cultura española, cayendo en arquetipos como el país del

flamenco, de los toros, la paella..., pero ignoran cuestiones generales sobre la cultura y la civilización europea, la política, la situación geográfica etc.

- El planeamiento didáctico propuesto por la administración del Departamento es anticuado y obsoleto. No tiene en cuenta los nuevos enfoques metodológicos sobre la enseñanza de lenguas, que atribuyen al estudiante un papel principal en tanto que protagonista de su propio aprendizaje, considerando al profesor lo consideran como agente transmisor de conocimientos.
- El estudio muestra, asimismo, que existe una notable falta de motivación por parte de los alumnos: en el Ministerio de Educación Iraquí existe un centro especializado que clasifica a los estudiantes según sus notas medias de bachillerato y les asigna unas facultades u otras en función de sus expedientes académicos. Ocurre, por tanto, que los estudiantes están obligados a formarse en algo que no han elegido.
- Nuestro estudio demuestra que el español no ha conseguido un espacio relevante como lengua extranjera, por razones que tienen que ver con la situación del país y la falta de intercambios culturales, económicos o de cualquier sector de la vida.

Las conclusiones de este estudio nos llevan a plantearnos la necesidad de programar y diseñar un sistema de enseñanza y aprendizaje del español, adaptado a las nuevas metodologías de enseñanza, método que además de introducir al alumnado en el aprendizaje del idioma, también le ofrezca un conocimiento amplio de la cultura y las costumbres españolas.

5. Propósito de la encuesta

Pretendemos conocer los principales problemas y dificultades que tienen que afrontar los estudiantes de lengua española durante sus años de carrera. Se trata de un paso previo para la puesta en marcha de una serie de estrategias que, por un lado, les

facilite el proceso de aprendizaje, y, por otro, consiga acercar dos culturas tan diferentes.

Los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera tienen, sobre todo, un origen institucional. En primer lugar, los programas educativos no se llevan a cabo en un contexto de inmersión lingüística, sino lejos del país y de las personas hispanohablantes. Es cierto, no obstante, que los profesores se esfuerzan porque sus clases sean, en la medida de lo posible, dinámicas y comunicativas, y diseñan actividades diversas y materiales didácticos con la intención de transmitir una idea lo más auténtica y cercana posible de la lengua y la cultura españolas.

El objetivo de los profesores es que los alumnos aprendan a comunicarse en español, a través del desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas: leyendo, hablando, escuchando y escribiendo. La única forma de desarrollar estas destrezas de forma global y coherente es a través de contextos sociales y culturales reales:

El aprendizaje de una lengua extranjera supone para ellos la adquisición de nuevos aspectos sociales, de formas de pensar diferentes y de nuevas culturas. La forma de llegar a conocer la diversidad cultural del español, así como su marco social, su historia y su mentalidad es a través de la adquisición de la lengua. Para ello, la labor del profesor es la de crear situaciones de comunicación auténticas y la de proporcionar al alumno muestras de lengua en contextos reales que reflejen los rasgos socioculturales del español de la forma más objetiva y real.

El desarrollo de la habilidad comunicativa con los aspectos socioculturales del español ha de hacerse de forma natural. Los alumnos se muestran abiertos a la adquisición de nuevas estructuras comunicativas, a nuevos registros a una pronunciación muy diferentes de los de su lengua materna. Por ello debemos tener en cuenta que los alumnos también están abiertos y motivados para entender contextos, situaciones diferentes y aspectos culturales diversos.

Costumbres, tradiciones, sociedad, literatura, arte, cine, historia... cualquiera de estos temas transmite contenidos culturales propios de la comunidad de la lengua que se estudia y constituyen fuentes imprescindibles para la enseñanza del español como lengua extranjera. Debemos tener en cuenta, la importancia que tiene crear una atmósfera adecuada y consolidar unas líneas de conducta y acción positivas de

tolerancia y respeto para una mejor comprensión y aprendizaje de los nuevos aspectos culturales que el alumno va a conocer. Siguan (1996: 190) lo justifica con estas palabras:

Siempre se ha creído que al aprender otras lenguas nos familiarizamos con las creaciones culturales y las formas de vida de la gente que las habla y que nos hace más asequibles sus maneras de pensar y de sentir. Y esta aproximación es una aportación importante al entendimiento y la solidaridad. Pero la tendencia actual de enseñar segundas lenguas desde muy pronto, y con metodología comunicativa abre, además, la posibilidad de utilizar la enseñanza de la lengua extranjera como vehículo de sensibilización a la diversidad humana y a los problemas de la convivencia". Así, pues, lengua y cultura son dos caras de una misma moneda: adquirir una lengua no consiste únicamente en el dominio de diferentes aspectos gramaticales o discursivos sino que el correcto aprendizaje debe basarse en una combinación adecuada en el aula de todas las competencias usadas en el aprendizaje.

Según señalan autoras como Bueso y Vázquez (1999):

Somos conscientes de que la mayoría de los estudiantes de lengua extranjera se interesan por la lengua y quieren aprender en el mínimo tiempo posible, pero debemos plantearnos y plantearles las siguientes preguntas: ¿Dónde están los límites, si los hay, entre lo cultural y lo lingüístico? ¿Cómo disociar entre lo cultural de lo social o de lo pragmático? ¿Cómo enseñar lengua sin entrar en la materia cultural?

Objetivos específicos

- I. Analizar los problemas de la enseñanza del español en Iraq, para saber la característica y los métodos de enseñanza que utilizan los profesores y establecer una adecuada intervención para conseguir una enseñanza eficaz.
- II. Los resultados de este estudio pueden beneficiar a los profesores en descubrir lo que necesitan los alumnos en la clase de lengua.
- III. Llamar la atención sobre la importancia de la cultura como rasgo mutuo e importante en la enseñanza.

- IV. Dar soluciones y propuestas para desarrollar el método de enseñanza.
- V. Proponer un material didáctico para la clase de lengua a partir de textos o en formato audiovisual sobre la cultura española que logre ser útil al estudiante de cara a beneficiar y enriquecer sus conocimientos tanto de lengua como cultura.
- VI. Diseñar actividades de interpretación que faciliten el aprendizaje como actividades de producción que van desde prácticas controladas de reflexión sobre los contenidos culturales a actividades destinadas a provocar la interacción en el aula.
- VII. Explorar las posibilidades del medio virtual como herramienta en la enseñanza del español como lengua extranjera.

6. Contenidos del trabajo

- 1.- Relación lengua y cultura.
- 2.- Metodología en la enseñanza de segundas lenguas.
- 3.- Unidad didáctica.

Según lo que hemos manifestado de problemas y objetivos de los aprendices árabes en general e iraquíes en especial con el español, y lo que hemos aclarado sobre puntos débiles en la estructura del sistema educativo, la falta de interés de los estudiantes y la ignorancia de muchos aspectos culturales del país meta.

7. Ejemplos de resultados de la encuesta

Pasamos un cuestionario a estudiantes iraquíes y analizamos sus respuestas, extrayendo las siguientes conclusiones¹:

Conocimiento Cultural

Las respuestas sobre el conocimiento cultural que los estudiantes han dado revelan la siguiente información:

- ❖ Tienen un conocimiento superficial y escaso de los aspectos culturales del país: corridas de toros, flamenco y un poco de la historia de Andalucía.
- ❖ Ignoran muchas de las manifestaciones del pueblo español, así como la diversidad dialéctica y las expresiones propias del lenguaje coloquial.
- ❖ Poseen un conocimiento sobre la literatura española muy limitado.
- ❖ Sobre la cultura española, especialmente sobre la literatura española no tenían suficientes conocimientos, en general, el conocimiento de los profesores casi todo es superficial, apenas se refería a unas escasas costumbres y tradiciones de la vida cotidiana, tal como, su arte, los toros... Muchos de los profesores no nativos, es decir, los iraquíes, ignoraban muchas manifestaciones del pueblo español, así como las variedades en la forma de hablar y expresiones utilizadas en el lenguaje coloquial, así como también su diversificación de una zona a otra.
- ❖ Sobre la Cultura española, conocían, las corridas de toros, el flamenco y un poco sobre la historia de Andalucía.
- ❖ Sabían poco sobre literatura, tradiciones, el flamenco; pero la verdad son cosas inviábiles en comparación con la vida real; es decir, que cuando la persona está en contacto directo con la vida española es cuando se puede hacer una idea objetiva de la realidad de esta cultura.

Otras preguntas y resultados:

1) ¿Prefieres la clase solo en lengua española? SI / NO

¹ Sabemos que no tiene que dar mucho énfasis en la estructura de la encuesta, sino en las consecuencias de la misma, por eso vamos a elegir unas respuestas que nos sirvan como base para empezar nuestro estudio.

Respondieron “NO”, un 66.1% (66 estudiantes) de los hombres y las mujeres un 58.2% (58 estudiantes), y “SI”, los hombres un 33.9% (34 estudiantes) y las mujeres un 41.8% (42 estudiantes).

Si	No	Total
33,9%	66,1%	Varones 100
41,8%	58,2%	Hembras 100

2) ¿Cuáles son las causas que influyen en el entendimiento?

- a) *La metodología del aprendizaje.*
- b) *Las dificultades de la materia.*
- c) *Por razones relacionadas con el estudiante (personales, económicas, psicológicas,.....).*

Los hombres han elegido “*La metodología del aprendizaje*”, por un 65.1% (65 estudiantes) y las mujeres por un 56% (56 estudiantes), y “*por razones relacionadas con el estudiante*”, los hombres la eligieron un 15.6% (16 estudiantes) y las mujeres un 7.7% (8 estudiantes).

3) ¿Cuál de estas asignaturas en tu opinión se deberían impartir durante los cuatro años de carrera?

<i>Conversación</i>	<i>Comprensión</i>	<i>Traducción</i>	<i>Composición</i>
---------------------	--------------------	-------------------	--------------------

Los hombres eligieron “*Conversación*”, un 62.4% (62 estudiantes) y las mujeres un 59.3% (59 estudiantes). La minoría de los hombres eligieron “*Composición*”, un 4.6% (5 estudiantes) y las mujeres “*Comprensión*”, un 4.4% (4 estudiantes).

Según los niveles, eligieron “*Conversación*”, los del primer nivel un 55.3% (21 estudiantes), los del segundo 66.7% un (45 estudiantes), los del tercero un 51.9% (28 estudiantes) y los del cuarto un 69% (28 estudiantes).

Eligieron “*Composición*”, en el primer nivel un 5.3% (2 estudiantes), en el segundo un 7.6% (5 estudiantes), en el tercero un 5.6% (3 estudiantes) y en el cuarto un 2.4% (1 estudiantes).

Según el turno, los del diurno eligieron “*Conversación*”, un 65% (65 estudiantes) y los del nocturno un 56.6% (57 estudiantes) y la minoría eligieron “*Composición*”, los del diurno un 4% (4 estudiantes) y los del nocturno un 7.1% (7 estudiantes).

Atendiendo a la residencia, los de Bagdad eligieron “*Conversación*” un 60% (109 estudiantes) y los de provincias un 70.6% (8 estudiantes). Eligieron “*Composición*”, los de Bagdad un 6% (11 estudiantes) y los de provincias un 0% (0 estudiantes).

Según lo que hemos visto y entendido, vamos a investigar y formular nuestra hipótesis de investigación para encontrar una solución adecuada para nuestros aprendices.

CAPÍTULO II

LENGUA Y CULTURA

1. Reconocimiento

Por la variedad de aspectos que ofrece la cultura, se comprueba la dificultad de establecer una definición breve y concisa de lo que es cultura. La interpretación y el análisis de las definiciones se establecerán atendiendo a los conceptos que aparecen en ellas. Hemos notado al leer los libros de referencia que los diferentes autores, según sus campos de procedencia, hacen hincapié en uno u otro componente. Se han ordenado los elementos de la cultura según sean relacionados al concepto de cultura (creencias, comportamientos, valores, etc.) o según pertenezcan al ámbito de los frutos que genera cada grupo social.

Si efectivamente lengua y cultura están relacionadas, nos interesa establecer que la lengua transmite, por ejemplo, creencias y actitudes; creencias y actitudes que están en el bagaje cultural de la persona que está aprendiendo idiomas. Las creencias y actitudes que trae consigo el alumno a la clase van a crear confusión en cierta medida al aprender el nuevo idioma, por ejemplo, al tener que expresar descontento o al plantear una reclamación ya que la manera de expresión en ambos casos va a variar de un idioma a otro. Se puede concluir que aprender una lengua extranjera es aprender creencias y actitudes, además de gramática. Pero no solo se tendrá que aprender, se tendrá que desarrollar con la práctica al tiempo que se adquieren nuevos hábitos propios.

Si esto es así, es fundamental adquirir competencia cultural, pero ¿cuál es la competencia cultural que hay que adquirir?, ¿cómo se adquiere?, ¿qué se adquiere? Es necesario catalogar las metas y los indicadores culturales básicos que se tendrán que

adquirir por etapas de aprendizaje y cómo se van a combinar esas metas e indicadores culturales con la lengua y la comunicación.

Nos interesa buscar cuándo se comenzó a unir el concepto de lengua al de cultura, qué influencia tiene esta relación desde la perspectiva del aula de idioma extranjero y cómo responde esa relación a nuestro trabajo, es decir, no solo hay que centrar el aprendizaje en la pronunciación y comunicación en el idioma sino que para evitar malentendidos, para que haya una verdadera asimilación y aceptación del idioma además de tener estancias fructíferas en el extranjero hay que aprender, dominar y entender algo más que únicamente las estructuras sintácticas, morfológicas y léxicas.

2. El concepto cultural

Seguimos diciendo que los conceptos cultura y lengua son algunas de las cuestiones más importantes actualmente, pero en nuestra opinión es positivo detectar que muchos investigadores se ocupan de estos dos aspectos; lo cual demuestra que nuestro objetivo es interesante y vale la pena; al mismo tiempo, no podemos rechazar la idea de que las conclusiones serían iguales en muchos momentos aunque indudablemente el proceso y la metodología son diferentes. La relación entre ambas metas es diversa y distinta dependiendo del vasto mundo lingüístico y cultural. Diferentes protagonistas en este campo, tales como Byram, Hains, Lynch y Winston y Meyer, han aludido en varias ocasiones el tema objeto de nuestro estudio.

Gerd Wotjak, en uno de sus artículos, hizo mención al mismo tema argumentando que todos los objetivos trabajan para descodificar el funcionamiento de todo lo implícito, relativamente codificado y compartido tanto en los comportamientos verbales como en los no verbales, utilizando la cultura como herramienta en la enseñanza. Asimismo, transmitir en el aprendizaje contenidos culturales teniendo en cuenta que pueden ser reutilizados en situaciones de comunicación con nativos, tratando al mismo tiempo de no olvidar las diferencias entre los sistemas de referencia y lo ajeno, y también, desarrollar las capacidades que permitan implicarse más profundamente en el descubrimiento del otro, como algo que redefine la propia identidad.

3. ¿Cuál es la legítima relación entre la cultura y lengua?

Partiendo de la base de que el individuo es el núcleo de la sociedad y el protagonista de los hechos culturales, lo tomaremos como referencia para interpretarlos, así como para darles significado y negociar el significado de los mismos. Desde este punto de vista, ampliaremos la enseñanza de la cultura considerando el camino seguido por el aprendiz en su comprensión del otro.

Normalmente, el estudiante cuando está aprendiendo una lengua pone en marcha nuevos puntos de referencia que le permiten integrar otras funciones de la lengua estudiada; ante todo se apoya en lo que se podría llamar intercultural; todo esto para comprender, desde el inicio, que el conocimiento de la lengua extranjera y los hechos culturales que va descubriendo constituyen un fenómeno en evolución que conduce a diferentes interpretaciones.

Si hablamos de la lengua, claramente nos referimos no solo a elementos de orden lingüístico, sino también, a todo un sistema de acción social que conlleva significados culturales, entre ellos se puede encontrar el código cultural. Interpretar la realidad a modo de comportamientos y de pensamientos determina la forma en que los individuos definen sus valores y establecen sus ritmos de vida, como afirma Guillén Díaz (2005: 838):

Se trata de una gramática cultural oculta, que si no se domina, da lugar en la comunicación a casos de incomprensión, conflicto, choques culturales y malentendidos. Se pone en evidencia que la simple adquisición del sistema lingüístico no asegura la comprensión, por lo que no es posible disociar en el plano de la comunicación la lengua de la realidad que subyace, es decir, del bagaje cultural: la cultura.

El punto de vista de Martín Morillas (2004), también podría aplicarse a un tipo de encuentro entre personas que provienen de entornos socioculturales y sociolingüísticos distintos, a los que les ha sido transmitido unos valores, creencias, conocimientos, y

unas formas de pensar, hablar, sentir y actuar propias de un entorno sociocultural determinado. Ese encuentro intercultural puede ser de muchas clases, entre ellas, casual o formalizado. Este autor señala:

La educación es la impartición formativa e informativa del bagaje cultural de una comunidad, así como de sus prácticas comunicativas, afectivas, y cognitivas, posibilitándose así la transmisión generacional del proyecto sociocultural de la comunidad; esa transmisión informativa y formativa que conlleva la movilización pedagógica de unas estrategias para fomentar, capacitar y desarrollar formas y modos de pensar, valores, ideas y creencias, así como para afianzar lo viejo y permitir la apertura a lo novedoso, se realiza por unos profesionales mediante unas prácticas interactivas-comunicativas, más o menos formales y reguladas socialmente.

La interculturalidad adopta múltiples caras y facetas; por ejemplo, cuando una persona viaja a un país diferente al suyo, o cuando invita a su casa a personas de un país extranjero con diferente cultura; asimismo, las posibilidades surgen de formas muy diversas: conocer a un extranjero en un viaje, o, simplemente, estudiar una lengua segunda extranjera, etc.

El concepto flota también implícitamente en el aire; está en las películas extranjeras, en las noticias de los periódicos o en las opiniones de personas con acceso a otras culturas (corresponsales, escritores, intelectuales, profesores, viajeros, etcétera.). Esta interculturalidad implícita es muy propia de la vida moderna, con su movilidad, su flujo y sus cruces constantes; gracias a ella, las sociedades se exponen a nuevos entornos en los que se perciben, se constatan, se cruzan, se oponen, se aprenden y se transmiten comportamientos, prácticas, ideas, conocimientos, valores, creencias, y actitudes culturales diversas.

La transferencia puede ser positiva o negativa. En el aprendizaje de una lengua, tanto la propia como una extranjera, se pone muy claramente en juego esa relación de transferencia entre comunicación-valoración-educación. En el lenguaje se refleja la cultura, pues es el medio simbólico primordial de representación de la cultura. El lenguaje (como práctica comunicativa) es también la base donde la cultura se crea, donde todos los contenidos (económicos, sociales, simbólicos, institucionales, etc.) dejan su huella subjetiva y más directa y transmisible.

Por muestra utilizamos el ejemplo del libro *La enseñanza de idiomas en los cien años* de Aquilino Sánchez (2009), mencionando la “siesta” o la “tapa” como cultura española en los manuales de lengua, que no cabe duda que ambas realidades son muy significativas desde el punto de vista cultural. Conocer los rituales que los españoles aplican (ir de tapas) constituye un acto en el que las relaciones sociales cobran gran protagonismo. El hecho mismo de ir de tapas no tiene incidencia directa en el código lingüístico, sin embargo, ir de tapas, desde el punto de vista lingüístico-comunicativo, implica determinadas funciones lingüísticas que exigen el uso de frases funcionales útiles para ofrecer algo, invitar a alguien a algo, pedir información de la calidad de los productos, preguntar el precio, pagar la cuenta juntos o por rondas, etcétera. Binotti (2000: 36) sostiene que:

Asimismo el lenguaje es el instrumento comunicativo que posibilita la aptitud práctica de todo lo que supone cultura. No sorprende pues, que sea en el aprendizaje de una lengua extranjera donde, pedagógicamente hablando, mejor pueda observarse la existencia de un encuentro-desencuentro intercultural. Al ir aprendiendo una lengua no nativa, empezamos a notar que los nativos, a veces no “piensan”, “sienten”, “razonan”, y “creen” como nosotros (los aprendices) lo hacemos, que lo hacen de forma diferente, total o parcialmente. De esa forma notamos los límites y los puentes entre la cultura de la lengua que queremos aprender y la propia.

Sin duda, las diversas expectativas de comportamiento que nuestra propia cultura nos impone, a veces pueden entrar en conflicto con las de miembros de otra cultura, produciéndose situaciones de incompreensión, ambigüedad e incluso rechazo.

Queremos decir con todo ello, que aprender una lengua extranjera no es solo aprender su gramática, su pronunciación, o su vocabulario. Aprender una lengua extranjera es una lección continua. Es aprender la manera de ver el mundo, de acercarse a él, de comportarse hacia los demás, de comprender y apreciar su cultura. Desde el punto de vista educativo, y por usar un símil, puede decirse que en la clase de lengua extranjera se “cuece” mucha interculturalidad, y que en esa “cocina” pueden prepararse “platos” interesantes y motivadores. En ese entorno el profesor puede ayudar a anticipar y desactivar las interferencias culturales (y no olvidemos que cuando decimos

'culturales' queremos decir también: 'mentales') que animan los encuentros interculturales.

Obviamente, eso quiere decir que la clase de idiomas puede ser una clase donde se estudien y se reflexione sobre las diferencias y similitudes en cuanto a creencias, valores, actitudes, etc., relativas a los hablantes de la otra lengua-cultura, a fin de aprender sobre “ellos” y sobre “nosotros”, sobre sus identidades y sobre nuestras identidades, incluyendo perspectivas, valoraciones, formas de ser, etcétera.

Vívelo y Taylor representan la línea antropológica, que define la cultura como un amplio conjunto de creencias, pensamientos, conceptualizaciones, valores, hábitos, esto pone en evidencia que, cada lengua y en concreto, el léxico que la integra, refleja la manera como sus hablantes han conceptualizado la realidad, en este sentido no hay nada en la lengua que no lleve vínculo cultural. Las palabras más inocentes desde el punto de vista cultural encierran una determinada visión del mundo. Por ejemplo el término “pan” no significa lo mismo en todo el mundo, en Europa es algo complementario a la hora de la comida, mientras en África significa mucho más: supone en muchos casos la diferencia entre la vida y la muerte.

En la implantación didáctica hay que tener en cuenta que la cultura abarca todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, así como las reacciones de los individuos con respecto a sus hábitos. (García 1999).

4. Una cultura motivada

El estudio de una segunda lengua proporciona la habilidad de comprender nuevas ideas y opiniones diversas, de mostrar comprensión y tolerancia frente a actitudes distintas a las propias, además desarrolla el pensamiento creativo, gracias a la observación comparativa de las estructuras y funciones de la lengua materna y de la segunda lengua (Closset 1951); en conclusión, esto ayuda al enriquecimiento intelectual con las características culturales inseparables de la civilización y de la sociedad.

Los investigadores como Byram, están de acuerdo con la idea de que es imposible enseñar una lengua sin hacer continua referencia a la cultura de sus hablantes; él prestó atención al hecho de que al no proporcionar informaciones culturales explícitas en la clase, el estudiante no tendrá la oportunidad de reflexionar sobre los contrastes y similitudes entre su cultura nativa y la extranjera. Y así Byram insistía en que el análisis de los aspectos sociales y culturales de la lengua orientaba a estudiantes en el proceso de aprendizaje y lo transformaba de receptor pasivo en agente activo de su propio estudio.

Incorporar la cultura como rasgo importante en la enseñanza y, sea donde sea el lugar, las consecuencias son iguales. El por qué de lo que acabamos de afirmar es que estamos en un mundo de constantes movimientos migratorios y las relaciones entre los diversos pueblos diariamente aumentan más, por lo cual, el enfoque intercultural, busca formar individuos conscientes de las diferencias que los separan de los miembros de otras comunidades lingüísticas y culturales, favoreciendo la tolerancia y las aptitudes para descubrir las similitudes que los unen a los otros.

Ureña y Manuel Cruz con su experiencia en el campo de la educación en las Islas del Caribe (en las cuales habitan gentes de diferentes orígenes, nacionalidades y múltiples lenguas entre español, alemán, inglés, francés,..), pretendían llamar la atención sobre la falta de la existencia de proyectos de producción adaptados a las realidades culturales en la enseñanza, explicando que la comunicación entre los humanos se engloba en dos elementos: por un lado, la lengua que es el código, las propiedades específicas del idioma que se habla, el sistema cultural; o es un conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que conforman parte de la comunicación social; y por otro, la cultura, las normas, los valores, las prohibiciones y las maneras de ser.

Respectivamente a lo anterior, las relaciones de las comunidades con lengua forman la cultura; a través de ella se crea la vida social, convirtiéndose la lengua en el vehículo de la comunicación social. Una comunicación interactiva y dinámica del lenguaje, supone una transferencia de información de un emisor a un receptor en contextos socioculturales. Es decir, que los dos interlocutores tienen el mismo canal de

comunicación; un canal que facilita las interpretaciones colectivas en una sociedad humana y cultural con sus diferentes circunstancias.

Durante el proceso del aprendizaje de un idioma extranjero, el alumno se ve expuesto a un continuo conflicto entre las reglas y hábitos adquiridos en su propio idioma -su lengua materna- y las estructuras propias del idioma extranjero que se propone aprender (Thiemer 1980).

Según los conceptos anteriormente expuestos, en el aprendizaje de una lengua extranjera como sistema de símbolos, el estudiante no puede desligar del conocimiento de la lengua las manifestaciones culturales de la comunidad lingüística que utiliza esa lengua como vehículo de comunicación y de identificación colectiva. Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje de una lengua en una comunidad sociocultural concreta, siempre debemos de tener en cuenta una serie de puntos, tales como los siguientes:

- ◆- El alumno como centro activo en el aprendizaje
- ◆- La relación entre la lengua materna y extranjera.
- ◆- Las diferentes nociones de interferencia e interlengua.
- ◆- Los errores productivos y cometidos.
- ◆- El desarrollo de las estrategias sociales, comunicación y aprendizaje.
- ◆- Las actividades relacionadas con el aprendizaje.
- ◆- La formación cultural entre dos medios.

Trabajar la cultura en clase significa estudiar referentes socioculturales, normas culturales o hábitos sociales que están implícitamente reflejados en la forma de comunicarse y cuyo desconocimiento puede provocar interferencias en la comunidad o malentendidos. El desarrollo de la interculturalidad como capacidad de aceptar la diferencia y descubrir una nueva cultura por medio de la lengua, posibilita poder ver la propia como si de una nueva se tratara. Este es uno de los objetivos de la didáctica actual y se considera un elemento importante en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

El concepto intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras, parte de reflexiones pedagógicas que resultan al analizar con mayor exactitud la perspectiva de la persona que aprende. En el

aprendizaje se analizan factores como las tradiciones y costumbres, el conocimiento del mundo, las vivencias y las relaciones entre ambas culturas (Melero 2000).

Las experiencias culturales del mundo son elementales, independientemente del círculo al que pertenece la persona y forman parte de su vida. Si en la clase aparecen estos temas, se pueden encontrar estructuras básicas que se han ido formando por la experiencia y constituye la base de la comparación intercultural. Por ejemplo, comer o beber en establecimientos públicos, o algo perteneciente a la vida que pueda informar de algunos hábitos y plantee elementos culturales que puedan evitar el malentendido.

La organización de enseñar el español como lengua extranjera en cuanto a los aspectos culturales dependerá siempre del contexto y de las necesidades de los aprendices. Para lograr esa meta que implica a los alumnos, es importante que el profesor haga un diagnóstico previo de los intereses culturales de los alumnos. Tradicionalmente, todos los contenidos de enseñanza han sido siempre impuestos desde arriba sin contar con la participación de los alumnos dentro del enfoque curricular técnico (Nunan 1988). Esta forma de actuar se traduce, con frecuencia, en una falta de interés y de motivación. Hoy en día se pretende que el currículo de enseñanza esté centrado en el alumno. Rix (1990: 130) sugiere la “identificación y utilización de las preocupaciones culturales de nuestros alumnos” a la hora de enseñar cualquier aspecto cultural. Otros autores proponen la enseñanza de tres tipos de cultura en el aula de ELE:

- a) La Cultura con mayúscula, es aquella que se refiere a grandes acontecimientos, grandes personajes de ficción o históricos.
- b) La cultura con minúscula o lo que se refiere a la cultura para entender el comportamiento y el carácter del hombre; también se hace referencia a la cultura para actuar en la sociedad.
- c) La cultura referida al conocimiento de algunas comunidades, ciudades o barrios específicos (Sanz 1991: 3).

Cada comunidad tiene rasgos culturales específicos, con su forma de pensar, hablar, comer, bailar y vivir, que hacen de ella una singularidad cultural. Es necesario, por lo tanto, ayudar a los alumnos a descubrir la especificidad cultural. Desde nuestro punto de vista el docente podría hacer uso de fotografías, películas y programas de televisión o de radio que serían un gran estímulo para conocer mejor algunos aspectos concretos de la

cultura meta. Es preferible que el material empleado esté elaborado en la lengua extranjera con el fin de que los aprendices se den cuenta de la combinación que existe entre los elementos lingüísticos y los aspectos socioculturales que se infunden en un acto de comunicación dado. Con el vídeo se vería en una escena de comunicación entre los hablantes nativos, el lugar que ocupa el gesto como rasgo cultural, y la forma de cada persona de intervenir en las conversaciones. Las películas o grabaciones televisivas usadas en el aula de ELE han de ir seguidas de discusiones, debates y comentarios por parte de los estudiantes en torno a las dimensiones culturales de la lengua estudiada, objeto de observación en el aula mediante el vídeo. Este ejercicio tiene la finalidad de potenciar la capacidad crítica de los alumnos.

5. El docente y su papel cultural en la enseñanza

El papel del profesor es importante para que los alumnos aprendan a valorar y a apreciar su propia cultura como algo suyo. En una clase de español, sería necesario realizar un análisis comparativo de las culturas (la cultura propia y la cultura objetivo), para descubrir con los alumnos las ventajas e inconvenientes de cada cultura objeto de análisis.

Se puede pedir a los aprendices que hagan una descripción de las fiestas de su país, la comida, el régimen político, su arte, su música, etc. Cada alumno deberá hablar libremente de lo que le ha gustado o disgustado, sorprendido o escandalizado, en su análisis de esos aspectos culturales de su sociedad; a continuación el profesor presenta también las fiestas, comidas, bailes, música y costumbres de los españoles según estén en una región u otra de España, analizando cada aspecto de ambas sociedades. Los alumnos han de decir igualmente qué es lo que les ha gustado o chocado en la cultura española o qué les ha sorprendido. Pero la comparación no consiste en decir que una cultura es mejor que otra; sino que se trata de hacer descubrir modos de vida, de vivir y de pensar diferentes según cada sociedad. Cada cultura tiene su importancia y sentido en su propio contexto social.

Según venimos viendo lo importante no será cuántos contenidos culturales proporcionan al alumno en el aula de lengua extranjera, sino la forma en la cual éstos acceden a ellos, cómo los adquieren y cómo pueden aplicarlos. Según la UNESCO (1955):

Actualmente una persona instruida necesita poseer una capacidad de comunicación lo más amplia y rica posible. Esto es algo indiscutible y admitido por todos. Y no solo está la necesidad de una mejor y mayor capacidad de comunicación dentro de la propia comunidad, sino más allá del ámbito directo e inmediato. El enriquecimiento personal, el desarrollo cultural y la comunicación internacional son tres elementos del progreso humano que aparecen íntimamente unidas entre sí.

El artículo tres y cuatro del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994: 25) apunta a que debemos proceder en el aula siguiendo una *interrogación intercultural* orientada a desarrollar en el alumno:

- La sensibilización y consciencia de las diferencias culturales para la *identificación*, supone una sensibilización de la propia cultura y del funcionamiento de la sociedad en general.
- La interpretación y conocimiento de los elementos culturales para la *apropiación*, supone comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, al mismo tiempo que clasificar, categorizar, opinar y explicar las percepciones sobre los objetos culturales para elaborar y estructurar los significados.
- La comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva es necesaria para la *empatía*.

El desarrollo de la interculturalidad en el tratamiento de los contenidos culturales, requerirá que:

- El alumno accede a esos contenidos culturales con un corpus de materiales y documentos sociales del mundo hispánico suficientemente rico.
- El profesor plantea actividades enraizadas en la cultura de referencia del alumno, en las que éste pueda observar por sí mismo los contenidos culturales y le permitan comportarse como un actor social en intención, para lo cual deberá

movilizar las operaciones de: *Búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexión, interpretación y descripción.*

Y como paso final queremos referir al trabajo hecho por Ortí Teruel, titulado *Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes* y que ha sido presentado componente como Memoria del Máster en Formación de Profesores de español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona Virtual. El objetivo final del mismo es la mejora de la comunicación intercultural; se parte del estudio de la competencia intercultural de arabohablantes e hispanohablantes para aproximarse a la descripción de los modelos comunicativos-culturales de ambas culturas en interacciones orales cara a cara.

Concretar el concepto de la comunicación intercultural y ponderar la importancia del concepto de cultura en el aprendizaje de ELE y de las múltiples definiciones del concepto, han tomado como referencia la que se presenta Sánchez Lobato (1999): *La cultura es un sistema de símbolos, significados, signos y normas transmitidas históricamente hasta el presente. El hombre es capaz de interpretarlos.* En este sentido, se ha considerado oportuno exponer de manera resumida la relación que se viene estableciendo entre el concepto de cultura y el aprendizaje/enseñanza de ELE. Desde la perspectiva didáctica de la lingüística aplicada para la enseñanza de segundas lenguas el papel que juega el conocimiento de la cultura meta se destaca como primordial. El aprendizaje de una lengua extranjera implica el desarrollo de la dimensión cognitiva, lo que determina la forma de interpretar e intervenir en la realidad. La relación que mantiene una comunidad lingüística con la realidad la diferencia e individualiza frente a otras sociedades.

Por otro lado, tal y como ha afirmado Coseriu (1986), las lenguas existen y se desarrollan, al margen de sus razones y leyes internas como sistema, por fenómenos de índole social relacionados con la vida del hombre: el desarrollo del pensamiento, del arte, de la vida social, la civilización, la política, las costumbres, etc. Así pues, el aprendizaje de conocimientos culturales característicos de la cultura meta es fundamental para alcanzar el dominio de la lengua extranjera. Se puede abordar el estudio de la cultura a partir de diferentes puntos de vista y disciplinas: desde la historia, la antropología, el arte, la lingüística, la etnolingüística....

El aprendizaje de la cultura meta se considera fundamental desde el enfoque comunicativo; se observa que prácticamente en todas las propuestas didácticas de ELE se hacen referencias al aprendizaje de la cultura meta. Es un concepto tan amplio que abarca aspectos muy heterogéneos; desde el estudio de la literatura. De este modo, se ha establecido la correlación del aprendizaje cultural-lingüístico. Desde el sentido amplio sobre el concepto de cultura, se distinguen tres dimensiones interrelacionadas:

- a) La *cultura académica* engloba: las artes plásticas, la historia, la literatura, la música, etcétera. Es lo que Miquel y Sans (1992) denominan la *Cultura con mayúscula*.
- b) La *cultura comunicativa* alude a la capacidad para adaptarse comunicativamente y adoptar el modelo comunicativo más adecuado según el contexto sociocultural. Miquel y Sans (1992) la denominan la *Kultura* (con k). Se relaciona con el desarrollo de la competencia comunicativa, concretamente de la competencia sociolingüística y pragmática.
- c) La cultura que alude al conocimiento sociocultural compartido que tienen los hablantes de una comunidad sobre las costumbres, hábitos, comportamientos cotidianos, tradiciones, condiciones de vida, ritos, creencias y convenciones sociales. Miquel y Sans (1992) la denominan *cultura a secas*.

La comunicación intercultural depende tanto del interlocutor de segunda lengua, como del hablante nativo. Se debe tener en cuenta que los problemas comunicativos en interacciones multiculturales surgen por la falta de conocimientos y de experiencia como hablantes con otros modelos comunicativos diferentes al propio. Se demuestra que la experiencia acumulada en intercambios comunicativos multiculturales facilita la fluidez y el éxito comunicativo. Para que la sociedad intercultural no sea incomprensible, es necesario que también los integrantes de la sociedad de acogida amplíen sus conocimientos sobre las culturas extranjeras y se adapten.

Sin embargo, es imposible alcanzar la competencia intercultural si el hablante nativo no está dispuesto a conocer y a aceptar otros modelos comunicativos diferentes. Así pues, para facilitar la comunicación oral entre interlocutores procedentes de diferentes culturas es primordial también para los hispanohablantes desarrollar su competencia sociolingüística y pragmática en la lengua materna; para ello, les ayudará conocer el modelo comunicativo que siguen los interlocutores extranjeros, junto con el proceso de aprendizaje de la cultura meta. Todo ello contribuye a deshacer prejuicios y estereotipos negativos.

Para llegar a una conclusión, la enseñanza de idiomas está en un profundo cambio que comenzó por los años setenta con la definición de la competencia comunicativa. De igual forma que están cambiando las estrategias de enseñanza (enfoque basado en tareas, basado en proyectos, basado en contenidos, aprendizaje experiencial, etcétera.), también han cambiado los objetivos y los componentes de la competencia comunicativa. Así, la competencia cultural viene a traer nuevos aires a la enseñanza de idiomas. Se recuperan objetivos educativos generales, presentando una definición más coherente desde el punto de vista antropológico. Además, se relaciona la asignatura de lenguas extranjeras con otras áreas curriculares (transversalidad). Se trata de educación que promueva un compromiso común hacia el mundo y hacia las personas; es motivar a la gente a estar alerta de sus acciones y cómo estas afectan a otros. El aprendizaje intercultural es un paso necesario en la promoción del respeto, la tolerancia y la justicia.

En el plano individual, el impacto de una experiencia intercultural se manifiesta en el mejoramiento de gran número de características personales en los estudiantes y en los miembros de familia y comunidad que interactúan con ellos. Un proceso de esta índole potencia a las personas para desarrollarse en muy diversos ámbitos sociales y profesionales. Todo esto para enriquecer a la sociedad y la cultura propia.

6. Aspectos culturales entre la primera y la segunda cultura

En las relaciones interculturales se producen malentendidos más allá de los fallos lingüísticos. Generalmente, el profesor es una figura clave para la correcta dirección de las actividades que impliquen un conflicto cultural porque se intenta que estos profesores también actúen como mediadores interculturales. Sin embargo, es posible que se produzcan malentendidos entre los propios alumnos o con el profesor en el tratamiento de ciertos temas que supongan una actuación sociocultural determinada. Fuera del aula, lo observaríamos en actividades cotidianas de la vida real (comprar en una tienda, pedir información, asistir al médico, acudir a la policía u otras instituciones, etcétera.).

Cuando una actividad comunicativa no es exitosa, se suelen crear sentimientos negativos o de rechazo porque entendemos que nuestro interlocutor no ha sabido interpretar nuestra intención comunicativa o no ha sabido responder adecuadamente a nuestros estímulos. Si se trata de una cultura diferente a la nuestra, los estereotipos suelen producirse con más facilidad porque en nuestra sociedad muy frecuentemente nos basamos en conocimientos obtenidos de otras personas, por lo que a veces lo que se cree que ocurre es lo contrario: el hecho de que interactuemos con unas culturas determinadas sobre las que ya tenemos ideas preconcebidas obstaculiza la comunicación porque limitan nuestra mirada, limitándola a la diferencia. Se supone que las personas dedicadas a trabajar con estudiantes de otra cultura son más conscientes del tipo de choques que puedan surgir y cuentan con más estrategias de resolución que cualquier otra persona fuera de ese contexto.

El hecho de que se incluyan aspectos socioculturales tiene una doble cara en las clases de lengua extranjera. Por una parte, los aspectos de la vida diaria presentados les pueden ser útiles para cubrir sus necesidades básicas, y en definitiva, para su integración. Por otro, la diferencia de aspectos culturales entre la primera y segunda cultura, puede producir una incomprensión o rechazo. Todo depende de cómo se gestione esta información en la clase o el tipo de dificultad sociocultural que origine la actividad.

Las condiciones de los estudiantes y su motivación para integrar en la segunda cultura son variadas. Por eso hay que saber: ¿Cómo se gestiona la información? ¿Cuál es la relación entre interlocutores (distancia-proximidad, poder-igualdad)? ¿Cuál es la situación comunicativa (qué cabe esperar): personalidad/impersonalidad, tono de voz, turnos de palabra, gestos, actuaciones, etc.? El tipo de actividades cotidianas en las que la comunicación puede complicarse más probablemente son las que impliquen un mayor conocimiento de los valores culturales de cada interlocutor, es decir, las expectativas, la gestión del acto comunicativo, etcétera.

7. Los malentendidos, el choque cultural y los estereotipos

Al igual que existen diferencias estructurales en las lenguas, también existen diferencias entre los hablantes (Leaky 2000). Según Leaky (2000) somos en tal medida producto de la cultura que nos dio forma, que con frecuencia no somos capaces de reconocerla como un artefacto de nuestra propia fabricación, hasta que nos vemos enfrentados a una cultura muy diferente. Y en ese momento de contacto es cuando pueden manifestarse malentendidos culturales, incluso cuando se comparte un mismo código lingüístico. Cuando esto ocurre, la comunicación se rompe, y por tanto, el interés de continuar interactuando con la otra persona podría cesar. Nuestras expectativas sobre la reacción de nuestro interlocutor han quedado anuladas con lo que nuestra visión del otro cambia, obteniendo una serie de creencias y prejuicios sobre esa persona y la cultura que representa (Miquel y Sans 2004).

Integrarse no significa abandonar la cultura de origen sino aprender a desenvolverse en la segunda cultura de acuerdo a sus reglas de actuación sociocultural, de tal forma que no se produzcan choques culturales importantes que obstaculicen la comunicación entre comunidades. Pero la realidad suele ser otra, ya que, por una parte, la cultura de acogida a veces parece reclamar unas normas que se entienden como imposición más que integración y por otra, la finalidad puede no estar dirigida hacia un estilo de vida donde se combinen las dos culturas y su deseo de vivir en la segunda cultura sea simplemente funcional y pragmático.

La identidad de cada uno se forma a partir de las relaciones sociales que se establecen a lo largo de la vida (Bermejo 2003). Cuando hablamos otra lengua y experimentamos su forma de vida, estamos adoptando una serie de costumbres e incluso maneras de ser y hacer que combinan las dos culturas (Rodríguez 2004). Según Hall las experiencias personales inciden en la perspectiva con la que se valora e interpreta el mundo, ya que las personas procedentes de otras culturas cuentan con un bagaje cultural propio que influye en su percepción de las cosas.

Según Galindo (2006) en la enseñanza de segundas lenguas los “fallos comunicativos” debido a la carencia de competencia sociocultural en otra cultura han sido menos estudiados que los aspectos gramaticales. Muchas veces, nos encontramos con malentendidos lingüísticos, los cuales son más fáciles de captar y menos conflictivos, ya que se espera que cuando hablamos con un extranjero es lógico que haya problemas de comunicación en cuanto a errores léxicos, fonéticos o lingüísticos. No solo la sociedad está más acostumbrada a reparar este tipo de conflictos, sino que es más fácil detectar un problema gramatical como decir “los vasos estaban rotados” y entender que lo que se quiere decir es “rotos” (Galindo 2006).

Otras veces, los problemas comunicativos tienen una base más profunda. García Parejo (2004) menciona la típica imagen del iceberg, donde la lengua está en la superficie y es visible a todos y la cultura se encuentra sumergida debajo del agua. Los aspectos culturales, por tanto, son más difíciles de detectar porque uno no es consciente de estas diferencias. Los malentendidos se deben a que el aprendiz de la L2 ha expresado sus frases desde su realidad de primera cultura y ha aplicado patrones, que no tienen sentido en la segunda cultura, como por ejemplo aspectos formales, de cortesía, temas, significados implícitos.

8. El choque cultural

Los malentendidos culturales pueden tener efectos negativos como el “choque cultural”. Entendemos como choque o malentendido cultural el resultado de la interacción entre interlocutores que utilizan diferentes mecanismos para resolver

problemas de comunicación y que se basan en las normas de su cultura (Schumann 1976). Oberg (1960), acuñó el término de “choque cultural” y lo definió así:

El choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales incluyen las múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria: cuándo debemos estrechar la mano y qué debemos decir al saludar a las personas, cuándo y cómo dar la propina, (...) cuándo aceptar y cuándo rechazar una invitación, cuándo debemos bromear y cuándo debemos hablar en forma seria. Estas señales pueden ser palabras o gestos expresivos adquiridos durante el periodo de nuestra socialización. Son parte de nuestra cultura, como lo es nuestro lenguaje y creencias.

Son muchas las circunstancias que llevan a una persona a aprender una lengua de otro país. Unos lo hacen voluntariamente, otros por buscar otras salidas. Inicialmente, este suceso, puede ser excitante y comenzar como algo interesante, conocer personas nuevas, nuevos lugares, otra cultura, idioma y entorno social, pero después de un tiempo la ilusión de lo nuevo pasa; algunas personas pueden experimentar problemas que en las consecuencias pueden ser dolorosas o confusas y esto es lo que ha asegurado Vivas Márquez (2006): “el choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social”.

Según la psicología social Geert Hofstede (2005) el choque cultural se produce cuando estás en un entorno diferente y supones que las personas se comporten igual que en tu casa. Pero si estas personas se comportan de forma completamente diferente, de pronto, los conocimientos que tenemos sobre cómo comportarnos sirven de poco. Tienes que volver a aprender cómo reaccionar. Se podría decir que vuelves a ser niño. Y esto puede ser una experiencia desagradable. Te sientes inseguro y puede que sientas un malestar.

Para buscar en la causas de choque cultural Cortés (2002), alude que son varias las causas:

- Enfrentamiento de culturas internas: la persona que entra en contacto con una nueva cultura se da cuenta de que todo lo aprendido hasta ahora no le sirve en la nueva cultura.
- Fracaso en la comunicación: en la comunicación todo es nuevo, la lengua, los gestos, los símbolos, el espacio.
- Pérdida de signos y códigos: los símbolos y códigos que siempre ha usado de una forma subconsciente en su entorno cultural han de ser ahora medidos y controlados para hacerse entender en la nueva cultura. Signos que se usan en la vida diaria como cuando nos saludamos, nos presentamos, cómo comportarse en público, cuándo hablar, cómo y cuándo dar una propina, cómo comportarse en una clase, cuándo y dónde comer etc. deben aprenderlos en el nuevo contexto.
- La crisis de identidad: la persona se siente perdida ante las diferencias culturales. Valorará a la segunda cultura de una manera negativa ya que se siente enojado, perdido, estresado ante tanto cambio. Pensará de una forma etnocéntrica valorando su primera cultura de una forma positiva y desechando la segunda. Por ejemplo, es evidente el choque cultural que pueden tener ciertas culturas occidentales ante las miradas que se dan en la cultura del mundo árabe. El sentirse observados de una manera tan directa les hace sentirse incómodos y pueden incluso llegar a pensar que quienes lo observan son unos descarados y maleducados. Pero lejos de la verdad, en estos países mirar directamente a una persona es sumamente normal y cotidiano.
- El choque cultural no hay que considerarlo únicamente como algo negativo sino que hay que entenderlo como un proceso natural que se pasa al hablante extranjero ante la impotencia de no poder comprender, controlar o presentir los comportamientos y conductas de la segunda cultura, no obstante, en ocasiones, superar este choque cultural no es fácil y hay que tener en cuenta diferentes puntos. Primero es necesario comunicarse, pero no solamente es necesario intercambiar información sino también intercambiar emociones, sentimientos, crear en definitiva una relación de empatía (Rodrigo 1999). Teniendo empatía nos podremos poner en el lugar del otro, entender lo que le pasa, lo que sienten.

También es necesario ser optimista, ser abierto y tener una disposición a cambiar. De igual forma, no se ha de juzgar de prisa una situación cultural antes de ello sería

bueno reflexionar y pensar si cabría otra explicación (Hofstede 2005). En definitiva el estudiante extranjero para alcanzar sus expectativas debería aprender a vivir con los elementos del nuevo contexto que podrán ser controlables a través del aprendizaje y le permitirán obtener una experiencia intercultural positiva (Brislin 1986) en Cortés (2002).

El choque cultural lleva, entre otras cosas, a los malentendidos totalmente normales y frecuentes cuando un individuo entra en contacto con una nueva cultura. Los malentendidos pueden producirse en cualquier situación y en cualquier contexto, normalmente se dan justamente en este día a día de las relaciones interpersonales con miembros de la segunda cultura. Casos el atribuir varios significados a un mismo mensaje es fuente también en ocasiones de malentendidos, en otros casos los malentendidos vienen dados por situaciones donde el lenguaje no verbal entra también en juego.

9. Los estereotipos y prejuicios

Encontramos un gran número de estudios realizados por Van Dijk, que no solamente describen las ideologías y formas de racismo establecidas en el discurso mediático sino también en otro tipo de discursos, como en los libros de texto. A pesar de los esfuerzos de los profesionales en la didáctica de lenguas, muchas veces en las tareas incluidas en los manuales subyacen contenidos culturales que, si no se conducen adecuadamente, pueden llegar a provocar visiones estereotipadas de un país y sus hablantes, es decir, generalizaciones tipificantes con las que se relaciona a una cultura y cuya base es simplista y muchas veces injusta o engañosa. Todos estos estudios han recogido datos procedentes de textos (periódicos, libros, etc.) o de medios audiovisuales (televisión, radio, etc.). En ellos se destaca la influencia que estos medios pueden tener en la creación de ideologías o prejuicios de una sociedad.

Van Dijk (2003) considera que los medios de comunicación aparentemente dan las pruebas que los nativos de una sociedad necesitan para fundar sus creencias. Se encuentran discursos del tipo “lo lees cada día en el periódico”, con el fin de encontrar una base ideológica que destaca los actos de criminalidad de la noticia.

En la literatura revisada para este proyecto encontramos algunos estudios realizados con estudiantes Erasmus como los de Alonso-Marks y Oroz-Bretón (2005) y Coleman (1998), cuyos resultados mostraban la pervivencia de estereotipos en estudiantes de L2 tras haber pasado un tiempo en la C2. Son acercamientos más semejantes al nuestro porque se intentan detectar los prejuicios, creencias o estereotipos que la gente tiene y crea a través de sus experiencias interpersonales con otras culturas. Sin embargo, los estudios citados son de corte cuantitativo y eso limita la perspectiva que se quiere dar aquí, es decir, describir los estereotipos que se crean en el discurso real de las personas en la sociedad en vez de recoger datos de las respuestas a cuestionarios, que en sí mismos ya contienen categorías estereotipadas.

La creación de estereotipos puede, entonces, surgir por nuestra forma de hablar o comportarnos ya que en la comunicación se transmite nuestra identidad y nuestra imagen, que supuestamente también representa la de nuestra comunidad de habla (Martín Rojo 2003), pero “cada persona no es representante de su país, sino de sí mismo” (Areizaga 2006). Además toda cultura se transforma porque la realidad cambia a través del tiempo, por lo tanto, las concepciones que podamos tener sobre una sociedad concreta pueden no ser las más exactas. Sin embargo, solemos guiarnos por tópicos asociados a un cierto tipo de sociedad.

10. Malentendidos culturales

Las acciones humanas se rigen por significados sociales: intenciones, motivos, actitudes y creencias (Hammersley y Atkinson, 1994). En los actos comunicativos, se interpretan los estímulos y se moldean las acciones de nuestro interlocutor. En los intercambios comunicativos con otras culturas, cada participante cuenta con convenciones o protocolos diferentes del acto comunicativo: organización y conexión de la información, presuposiciones, tratamiento de los temas, el énfasis o tono diferente para las cosas, etcétera. (Gee, 2005).

Los malentendidos se dan, por tanto, cuando en las interacciones interculturales cada hablante aporta sus acciones específicas y valores convenciones diferentes para

cada contexto, por ejemplo, decir o no palabrotas, tratamiento de tú/usted, las pautas de conducta, la gestión de turnos, las diferencias en la información sobreentendida o explicitada, el espacio personal y social y la sistematización del tiempo, maneras de argumentar, formas de bromear, etcétera, (Oliveras, 2000). Generalmente estas pautas no están claramente formuladas y su incumplimiento puede dar lugar “a conflictos de mayor o menor grado”. Por tanto, “existen reglas no explícitas que rigen el uso de la lengua y que ocasionan malentendidos que pueden ser caldo del cultivo de rechazos sociales y resentimientos entre hablantes, por ejemplo, la mala educación de los hablantes no nativos que no saben modular sus peticiones o qué expresiones de protesta requiere una situación; o el desasosiego de los hablantes no nativos que no saben interpretar expresiones protocolarias como ‘hasta luego’ (sin intención de verse pronto) o ‘nos llamamos’ sin fijar fecha, que a menudo no se materializa en un contacto telefónico” (Llobera 1995). Miquel y Sans (2004) ejemplifican algunas situaciones en las que, debido a la falta de los parámetros culturales de la sociedad de acogida, muchos aprendices de la L2 se sienten fuera de lugar. Como ejemplo, la diferencia entre la cultura británica y la española en cuanto al ofrecimiento para tomar algo. Según Miquel y Sans (2004), los británicos no suelen insistir cuando ofrecen comida o bebida porque asumen que sus invitados aceptarán la invitación a la primera. Sin embargo, los españoles están acostumbrados a que se les insista al menos un par de veces antes de aceptar algo.

Cuando estos hábitos culturales se encuentran en un mismo contexto, aparece la sorpresa, el choque o el malentendido. No obstante, Oliveras (2008) cree que estos choques son necesarios para el aprendizaje y la adquisición de la conciencia cultural sobre las diferentes prácticas, ya que a veces es más un problema de los interlocutores, por no ser conscientes de estar interactuando con personas de otras formas de actuación, que por la propia diferencia cultural.

En el estudio que Miquel (1997) realizó a través de encuestas, se comparaban las formas de hacer de un grupo de españoles y otro de norteamericanos. A partir de sus respuestas y otras observaciones, estableció ocho categorías de diferencias de actuación en las que se tenían en cuenta los actos de habla o actos comunicativos específicos de cada cultura. Esta clasificación nos ayudará a entender algunas razones de los choques culturales entre nuestros informantes y los nativos de la segunda cultura:

1. Actos de habla existentes en una lengua pero no en otra, por ejemplo, brindar (aquí se estaban comparando la cultura española y la árabe).
2. Actos de habla asociados a una actuación cultural que no existe en algunas lenguas al no tener prevista esa actuación, por ejemplo, parte del ritual de abrir un regalo.
3. Actos de habla existentes en dos lenguas, pero que se asocian de manera diferente, por ejemplo, despedirse asociado a aconsejar.
4. Actos de habla existentes en dos lenguas, pero que se usan en contextos y finalidades diferentes, por ejemplo, los cumplidos.
5. Actos de habla existentes en dos lenguas, pero que se usan de modos diferentes, por ejemplo, presentar a alguien.
6. Actos de habla existentes en dos lenguas, pero con frecuencias diferentes, por ejemplo, auto-presentarse.
7. Actos de habla que requieren información sociocultural previa, por ejemplo, saludar.
8. Actos de habla existentes en las dos culturas pero con presuposiciones diferentes, por ejemplo, los cumplidos o también invitar u ofrecer algo.

Otra parte de la comunicación que suele crear malentendidos es la no verbal, ya que cada comunidad tiene sus propios códigos culturales (MCER). En la enseñanza de segundas lenguas esta parte no se ha empezado a tener en cuenta hasta principios del siglo pasado (Cabañas 2006). Aunque existen algunos materiales que contienen los elementos no verbales del español como por ejemplo el *Repertorio de signos no verbales en español* de Cestero (1999) y el *Diccionario de gestos con sus giros más usuales* de Coll et al. (1990). Cabañas (2006) cita a Poyatos (1994) quien creó el concepto de “culturema” para expresar la influencia de la cultura en los elementos no

verbales de una L2. Son significados asociados a la cultura porque la interpretación de las expresiones lingüísticas se hace dentro de un contexto y cultura determinados (Galindo 2006).

11. Ejemplos de estudios sobre el campo cultural

11.1. M. Byram

Byram es uno de los destacados en los estudios culturales como parte del programa de lengua extranjera ya que ha comprobado que algunas representaciones de la lengua parecen reflejar la cultura de esa lengua y, por consiguiente, para ser usuarios competentes de la lengua de que se trate, los alumnos han de ser conscientes de su dimensión cultural. En la introducción de *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Byram (1988: 10) afirma que su primer paso consistirá en establecer que la disciplina *Cultural Studies* tiene derecho a formar parte de la enseñanza de una lengua, no simplemente como una parte añadida sino como parte integral con sus objetivos y métodos:

The first stage of my argument will seek to establish that Cultural Studies has a rightful place as part of language teaching, not just as an adjunct to language learning, not just as a means of creating better communication but as an integral component with appropriate aims and methods.

La primera etapa, desde mi razonamiento, va a tratar de establecer que los estudios culturales tienen un lugar que le responde como parte de la enseñanza de idiomas, no solo como un complemento al aprendizaje de idiomas, ni como medio para crear una mejor comunicación, sino como un componente integral con objetivos apropiados y métodos.

Byram (1988) pretende dar una serie de pautas para que los alumnos tengan la posibilidad de escapar de su propia cultura para experimentar otra con la seguridad de que volverán a la propia con una perspectiva nueva:

This book [...] explores some theoretical avenues and reports some empirical investigation of how learners can be given the opportunity and encouragement to escape from their own habitat and

culture, however briefly and in full acceptance that they will return to it – but with a new perception of it and themselves.’

Este libro [...] explora algunas avenidas teóricas y algunos informes de investigación empírica de cómo los estudiantes pueden tener la oportunidad y el estímulo para salir de su propio entorno y su cultura, aunque sea brevemente y con la aceptación plena de que van a volver a ella -, pero con una nueva percepción de ella y de sí mismos.”

Byram a pesar de toda su experiencia, justifica que va a tomar una parcela de lo que él llama *Cultural Studies* (1988: 2) y advierte que no tiene un modelo ni una teoría sino que solo va a examinar dimensiones teóricas y prácticas:

The purpose of each of the following chapters is then to take an aspect of what I shall call Cultural Studies and to examine its theoretical and practical dimensions. In some ways this is premature because I am not in a position to offer a model or theory of Cultural Studies in anything approaching a complete form.

El propósito de cada uno de los siguientes capítulos es entonces (pues) para tomar un aspecto de lo que llamaré los Estudios Culturales y para examinar sus dimensiones teórica y práctica. En cierto modo esto es prematuro porque no estoy en condiciones de ofrecer un modelo o teoría de los estudios culturales en algo parecido a una forma completa.

Admite que la mayoría de los profesores ya tiene su propio método aunque no sea tan efectivo como quisieran o no produzca los resultados que esperan:

For most teachers already have their own intuitive and practice influenced theories and their practices are already part of foreign language teaching [...] There is no guarantee that their practices are leading to the results which they aim for, results which have been determined on intuitive grounds [...] we are still in the early stages of theoretical discussion of Cultural Studies.

Para la mayoría de los profesores ya tienen sus propias teorías influenciadas, intuitivas y prácticas que ya son parte de la enseñanza de idiomas extranjeros [...] No hay garantía de que sus prácticas están conduciendo hacia los resultados a los cuales aspiran, resultados que se hayan determinado en criterios intuitivos [...] todavía estamos en las primeras etapas de la discusión teórica de los estudios culturales.

Asimismo, reconoce que existe una gran cantidad de publicaciones asociadas a la cultura pero los profesores ven la cultura de manera sobra o como algo añadido, no

como algo central, como una destreza más: “no obstante, hay una literatura bien desarrollada sobre la cuestión de la enseñanza sobre el país, la cultura o civilización asociada a un idioma”.

A pesar del volumen de publicaciones no existen objetivos, métodos, evaluación, en una palabra: no existe una teoría y sin teoría no puede haber una práctica efectiva:

Since their major concern is with language, they see the rest as ‘background’ or ‘context’ which has a low priority in their concerns and stimulates little thought about aims, methods, evaluation, assessment and all the things which are discussed at length with respect to language teaching [...] practice does not and cannot in fact exist without theory.

Dado que su mayor preocupación es con el lenguaje, ellos ven el resto como "Antecedentes" y "Contexto" que tienen una baja prioridad en sus preocupaciones y estimula la poca reflexión sobre los objetivos, métodos, evaluación, análisis y todas las cosas que se discuten en detalle con respecto a la práctica el idioma [...] enseñanza no puede y no puede, de hecho, existir sin teoría.

Por último, causa impresión leer lo siguiente al final de la introducción:

[...] if there is one single purpose to this book it is not to provide a complete and neat account of a closely defined issue but rather to essay a number of independent approaches to an important and complex topic.

[...] Si hay un único objetivo con este libro no es dar una explicación completa y ordenada de una cuestión estrechamente definida, sino el ensayo de una serie de criterios independientes para un tema importante y complejo.

Al describir la competencia intercultural, Byram (2001) incluye cinco factores imprescindibles: las actitudes, el conocimiento, la interpretación y la relación, la conciencia cultural crítica y la educación política. Afirma que cualquier individuo que tenga un mínimo de competencia intercultural será capaz de identificar las relaciones que se establecen entre las diferentes culturas y que será capaz de actuar de intermediario tanto para sí mismo como para otros en la resolución de conflictos. El autor está describiendo puntos fundamentales de la cultura ya que confiamos en que creando ciudadanos culturalmente competentes estaremos completando las destrezas comunicativas con una serie de destrezas intelectuales con el fin de abrir nuevos

enfoques y permitir que los alumnos alcancen tanto los niveles de preparación como la formación cultural que será necesaria en el futuro.

11.2. El modelo de C. Kramersch

Kramersch (1993) ha hecho importantes contribuciones al campo de la integración del componente cultural en la enseñanza de idiomas, distingue dos definiciones de cultura, una que proviene de las humanidades y otra de las ciencias sociales, es decir, una se centra en la manera en que un grupo social se representa a sí mismo y la otra definición en las creencias, actitudes, comportamientos, sobre todo en su libro “*Context and Culture in Language Teaching*”. Su modelo propone enseñar la cultura a través de la lengua porque “*learning a language is learning to experience both a social and a personal voice*” (Kramersch 1993: 233). Es consciente de que el aprendizaje y la enseñanza de cultura son tareas interdisciplinarias no exentas de peligros:

I adopted various disciplinary frames, from various branches of linguistics (psycholinguistics, sociolinguistics, anthropological and educational linguistics) [...]. Such an interdisciplinary approach has been fruitful, but it has had its risks.

Adopté diversos marcos disciplinarios, de diversas ramas de la lingüística (psicolingüística, la sociolingüística, la lingüística antropológica y educativa) [...]. Este enfoque interdisciplinario ha sido productivo, pero ha tenido sus riesgos.

El riesgo más importante, ya que puede causar daño no solo al alumno sino también a su interlocutor, es el de los malentendidos. Un malentendido puede generar conflictos de dimensiones insospechables según el contexto en el que se encuentre el alumno. Algunos ejemplos de malentendidos que con frecuencia surgen entre los alumnos que están aprendiendo el inglés se ocasionan por errores léxicos por ejemplo: I'm hot (*Estoy caliente*, por *tengo calor*). Podemos encontrar cinco aspectos que ofrece el modelo que desarrolla Kramersch (1993: 244), estos son:

- *La conciencia del contexto mundial*: Hay que ser conscientes de que al ser usuarios de una nueva lengua estamos inmersos en un contexto mayor.

- *El conocimiento local*: Para ser usuarios competentes hemos de desarrollar conocimientos que son pertinentes al lugar al que nos hemos trasladado. Hemos de aprehender unas normas de comportamiento y expresión que pueden ser muy distintas de las nuestras.
- *Habilidad para escuchar*: Los usuarios de una nueva lengua deben desarrollar la capacidad de escuchar. Esa capacidad es aún más importante para el profesor, que raras veces está acostumbrado a escuchar los silencios del alumno, sus suposiciones y sus creencias.
- *La autonomía y el control*: Se refiere a la dificultad que supone llegar a un equilibrio entre el deseo del alumno de hacer suyo una lengua (cada alumno llega a la clase con unos objetivos específicos para el aprendizaje de esa lengua extranjera) y la responsabilidad del profesor para que adquiera además un comportamiento lingüístico y sociocultural adecuado.
- *Una cultura ecológica*: Quizás la tarea más difícil con la que se encuentra el profesor en determinados contextos es la de conservar una variedad de estilos, propósitos e intereses entre los alumnos que se ajusten al currículo pero que a la vez respeten los objetivos políticos e institucionales sin imponer las estructuras de dominio y hegemonía.

12. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y el concepto cultural

El interés de la Unión Europea, que promueve atender a las necesidades sociales y culturales en materia educativa, se manifiesta en la labor que lleva realizando un grupo de especialistas, durante los últimos diez años, con el fin de desarrollar un proyecto de política lingüística para la unificación de directrices en lo que se refiere al aprendizaje y enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. El documento no pretende “establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que

tendrían que emplear” (MCER 2002: 11), sino expresar la preocupación que siente el Consejo de Europa “por mejorar la calidad de comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales” (MCER 2002: 11).

Los contenidos que incluye el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) son, entre otros: definición de los fines, objetivos y funciones del MCER con respecto a la lengua, ilustración del enfoque adoptado, exposición de los niveles comunes de referencia, establecimiento de categorías de uso de la lengua, definición de la competencia comunicativa, estudio de los procesos y las tareas de aprendizaje y enseñanza de la lengua, análisis de la influencia de la diversidad lingüística en los diseños curriculares y por último, estudio de los fines de la evaluación. Los programas del MCER se centraron normalmente, en las competencias del alumno y el conocimiento sociocultural y conciencia intercultural. Este conocimiento determina el *saber hacer* o las destrezas y habilidades prácticas e interculturales, fija la competencia existencial o *saber ser* indicando una serie de factores que configuran la identidad propia: Nuestro punto de vista con respecto a la necesidad de fomentar en el alumno la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando éstos cuando sea necesario (MCER 2002: 104). Las inquietudes con respecto a la cultura, la comprensión y el camino hacia una sociedad del entendimiento se ven reflejadas en la normativa que regula la acción educativa española en el exterior (BOE núm. 297 de 13 de diciembre de 2006, Orden ECI/3788/2006) y en las que se ofertan programas como funcionarios docentes en el exterior (BOE núm. 297 de 13 de diciembre de 2006, Orden ECI/3789/2006) o la convocatoria del premio “Sello europeo para las iniciativas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras 2006”, (BOE núm. 164 de 11 de julio de 2006, Orden ECI/2232/2006) que pretende fomentar la realización de actividades de investigación en aspectos pedagógicos, y, la elaboración de estudios y trabajos innovadores en las enseñanzas de idiomas.

Una conclusión a la que se puede llegar tras el esbozo de los modelos anteriores es que hemos de buscar nuevos caminos para la enseñanza y el aprendizaje. La sociedad está cambiando a un ritmo tan acelerado que la enseñanza en general y sobre todo la enseñanza de lenguas extranjeras no puede solucionar problemas actuales con herramientas antiguas.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA Y ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

1. ¿Qué tipo de materiales son los más adecuados para dar respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje?

En nuestro caso consiste de forma general, en el análisis de los factores de orden sociocultural que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua con alumnos árabes, como parte esencial dentro del proceso de adaptación e integración de estos alumnos en el medio social. Todo ello nos permitirá crear un Plan de Intervención específico que comprenda los factores, contexto socioeducativo y cultural e identidad con el fin de adecuar nuestras prácticas educativas y mejorar la enseñanza de la L2 en contextos multiculturales. Redundando en la idea anterior, el conocimiento de los aspectos que a continuación planteamos nos ayudará a aclarar la naturaleza del objetivo de esta investigación y nos proporcionará un fundamento para clasificar los hechos relevantes respecto al contenido.

Desde el punto de vista de Vigotsky (1986) la experiencia social se interrelaciona, mientras que el lenguaje social da forma al lenguaje individual. Asimismo, plantea la importancia que posee el lenguaje como un instrumento que posibilita la producción de una inteligencia social mediante el intercambio de experiencias entre individuos, puesto que de esta forma es posible aprender de las experiencias ajenas y compartir a través del lenguaje las vivencias y los conocimientos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para alumnos ajenos al sistema educativo nativo español tiene una naturaleza específica, por lo que los planteamientos metodológicos en dicho proceso son únicos y originales. Por tanto. Según Boyzon-Fradet (1993: 39):

(...) se trata de encontrar una vía estrecha entre la didáctica de la lengua materna y la lengua extranjera. Un primer paso está realizado con las investigaciones sobre la enseñanza de segundas lenguas que precisa más específicamente las necesidades lingüísticas de los aprendices confortados a situaciones de inmersión y en contextos escolares.

Por ello, algunas investigaciones, entre ellas la del autor Roulet (1980), proponen el término de lengua integrada para denominar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para estudiantes extranjeros. Puesto que, no solo hay que integrar la metodología de la enseñanza de la lengua materna y las segundas lenguas, sino que es preciso considerar las enseñanzas de la *lengua materna* y de la *segunda lengua* como un proceso unificado en el cual se debe dar en igualdad de condiciones factores como el estudio de los diferentes elementos necesarios para la constitución y el funcionamiento de la lengua. Desde el enfoque metodológico de la *lengua materna* y a su vez se deben desarrollar las competencias necesarias relacionadas con los actos de habla tanto a nivel oral como escrito. Por lo que es evidente la complementariedad que ofrecen ambas

didácticas desde sus diferentes enfoques. Los enfoques actuales para la enseñanza de segundas lenguas se fundamentan en la comunicación como objetivo esencial del aprendizaje, la lengua es un instrumento para el uso con y a través de una comunidad o grupo que habla el segundo idioma. En la enseñanza de la lengua extranjera de esta comunidad lingüística se ubica en el aula, en la interacción con los compañeros y el profesorado, etcétera.

Todo ello, desde el punto de vista didáctico, pone de manifiesto la necesidad de analizar los diferentes enfoques y estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de las lenguas segundas y/o extranjeras, al mismo tiempo que evidencia también la necesidad de abordar una reflexión específica sobre el aprendizaje transversal de la lengua, como lengua vehículo de las áreas curriculares.

Por tanto, nos parece necesario desarrollar de forma precisa un mapa conceptual que nos permita aproximarnos al origen y evolución de las diferentes corrientes metodológicas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, con este objetivo tendremos que referirnos a una combinación de marcos teóricos de lenguaje y enseñanza. El estructuralismo de Saussure y la gramática generativa de (Chomsky 1965) son algunas de las nociones teóricas que han guiado tanto la metodología de la enseñanza como el desarrollo de currículo, así como la elaboración de materiales y la evaluación.

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras que se inicia en el pasado siglo veinte surge en torno a las nociones propuestas por Saussure y, que establecen que la lengua representa un grupo limitado de combinaciones de fonemas. Esta teoría fue expandida por la psicología conductista según la cual el idioma se adquiere formando

hábitos, por medio del uso de unas reglas predeterminadas, y combinando las categorías gramaticales.

El modelo de Harris (1969) establece que la competencia en una determinada lengua consiste en el conocimiento y uso de estructuras individuales que se desarrollan en torno a los siguientes factores: el primero comprende la competencia en relación con las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir); el segundo está relacionado con el conocimiento de la fonología/morfología, gramática, vocabulario y el desarrollo de la fluidez en general. Estos fundamentos se utilizaron para desarrollar las metodologías de corte estructural –audiolingüe, audiovisual– que aíslan los patrones lingüísticos de la conversación natural, y se basan en la estructura y la repetición, y donde el contexto y el significado no tienen gran importancia.

No obstante, surgen diferentes problemas conceptuales que plantean la necesidad de modificar los marcos teóricos mencionados anteriormente. En este sentido, la gramática generativa de Chomsky (1965) incorpora la creencia de que los patrones lingüísticos surgen del conocimiento adquirido y son almacenados en nuestras mentes. Como resultado de estas ideas presentadas por Chomsky, la metodología de la enseñanza de idiomas se modifica nuevamente para reflejar el concepto de ejecución. Es en 1980 cuando Canale y Swain incorporan el concepto de ejecución comunicativa de Chomsky, al que añaden además otras tres competencias: Sociolingüística, estratégica y de conversación. En 1981, Krashen recoge este modelo conceptual introduciendo un componente cognoscitivo, el monitor, como elemento esencial del aprendizaje. Por otro lado, en 1986 Cummins y Swain toman en consideración factores sociolingüísticos que enfatizan la importancia del contexto para facilitar el aprendizaje y el entendimiento.

La evolución de dichos paradigmas genera una serie de incógnitas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, que finalmente se traducen en una serie de interrogantes relacionados con las diferencias existentes entre el aprendizaje de la primera y la segunda lengua y con la influencia que pueda tener la edad del aprendiz en dicho proceso. En este sentido, las teorías de Bley-Vroman (1988) establecen que los adultos poseen habilidades generales para la adquisición de idiomas siempre que exista un ambiente apropiado; reconocen por tanto la influencia del ambiente y destacan la importancia del contexto para alcanzar el aprendizaje.

Asimismo, White (1990) indica que cuando se aprende una segunda lengua, el aprendiz tiene que ajustar los parámetros establecidos por su primer idioma. En segundo lugar, es evidente como hemos señalado con anterioridad, que en el medio del aprendizaje de la segunda lengua no puede aislarse del proceso general de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas. Por ello, será necesario un planteamiento multidisciplinario basado en el desarrollo de enfoques significativos que activen de forma paralela los esquemas de conocimiento de las materias de estudio y la integración sistemática de las actividades para la enseñanza de la segunda lengua.

Para ello, siguiendo a Rummelhart (1980), se debe fundamentar en los supuestos cognitivos del aprendizaje que sea significativo. Por tanto, debemos partir de que el esquema mental previo es la base para el procesamiento y el entendimiento del nuevo conocimiento. Durante el proceso de aprendizaje de conceptos de una materia dada, el estudiante utiliza los esquemas desarrollados en aprendizajes anteriores para construir nuevos esquemas mentales o ampliar los ya existentes. Esto podría considerarse cierto tanto en el aprendizaje del contenido de las áreas curriculares como en el aprendizaje del idioma, y en él influirían tanto las bases lingüísticas adquiridas en el medio familiar

y social como las experiencias aprendidas a través de las actividades educativas que incluyen contenidos, destrezas de las materias, de pensamiento y de la lengua.

El estudiante que aprende, tanto un idioma como una materia académica, necesita una representación mental de la relación entre su conocimiento previo y los atributos del conocimiento que va a adquirir. Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan tanto esquemas apropiados del idioma como de las materias académicas. Estos esquemas representan la base del aprendizaje. Por ello, resulta imprescindible que los planteamientos metodológicos para la enseñanza de la segunda lengua integren objetivos, contenidos y planifiquen actividades que reúnan estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales, todos ellos adecuados a la naturaleza del aprendiz.

Ciertamente, llegado este momento en nuestra reflexión surge el siguiente interrogante: ¿qué tipo de materiales existen para dar respuesta a este proceso de enseñanza-aprendizaje? Confrontando teoría y práctica, de un lado un gran número de investigaciones y de otro la abundante práctica docente que hemos desarrollado a lo largo de la última década con alumnos de lengua extranjera recién llegados, parece evidente señalar como acertadamente indica Blondeau (1993: 127-128):

Hasta el momento los únicos útiles puestos a disposición de los profesores de segundas lenguas son aquellos utilizados en la enseñanza de la lengua extranjera...La utilización de estos métodos por los profesores de “estructuras de acogida” está muy generalizada. En primer lugar facilita el trabajo y la preparación al profesorado, procura a los alumnos una sensación de seguridad, facilita la autonomía de trabajo de los alumnos...

(...) Los manuales de enseñanza de lengua materna son menos adecuados: tienen un lenguaje muy difícil y un léxico demasiado abundante, mucha cantidad de contenidos y uso de metalenguajes.

Por lo tanto, si bien es cierto que las metodologías utilizadas para la enseñanza de lenguas extranjeras pueden constituir una herramienta válida para la enseñanza de la segunda lengua, es indudable que la utilización de manuales específicos pueden servir de gran ayuda en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque sea necesaria una adecuación de las mismas en relación con los siguientes factores:

- El ritmo de aprendizaje.
- La situación de inmersión lingüística dentro y fuera del medio de aprendizaje.
- El número de horas semanales de clases específicas para facilitar la progresión en el aprendizaje y acelerar el ritmo del mismo.
- Los fines específicos para los que se aprende la lengua, para así poder alcanzar el currículo normativo.
- Las características de cada aprendiz, los niveles de los estudiantes; desde alumnos analfabetos hasta alumnos con una buena información.

Debemos señalar que muy recientemente han sido publicados algunos materiales de enseñanza de español como segunda lengua específicamente diseñados para alumnos extranjeros. Estas iniciativas no dejan de ser parciales y es necesario seguir desarrollando el campo de la investigación y la elaboración de materiales específicos que cubran las necesidades derivadas de la preparación de alumnado extranjero con desconocimiento del español como segunda lengua en el medio de aprendizaje. Por ello, para realizar dicha adecuación debemos tener en cuenta los siguientes aspectos: el tratamiento dado al desarrollo de las destrezas de lectura, la expresión oral y escrita y la comprensión oral; la introducción de textos literarios y didácticos; y el tratamiento de los temas interculturales y de civilización.

En el aula donde la comunicación se controle de una forma específica se debe destacar el uso del segundo idioma para el aprendizaje a través de los materiales. Por ello, cualquier planteamiento metodológico para la enseñanza del segundo idioma se debe tener en cuenta los siguientes factores:

- La lengua es el vehículo principal para la instrucción y el aprendizaje, es decir, el idioma relaciona lo que se dice (contenido) con el mecanismo que se usa para decirlo (expresión).
- El aprendizaje lingüístico está estrechamente relacionado con el contenido utilizado en la instrucción, el segundo idioma es un medio para aprender los contenidos académicos.
- La naturaleza específica del aprendiz, el contexto y los conocimientos previos elementos culturales, lingüísticos, destrezas transferibles adquiridas en L1 y transferibles a la L2: lectura, escritura, etc. que el alumno aporta, representan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.
- La comunicación y el desarrollo de conceptos en el aula requiere fundamentalmente de destrezas de competencia académica y lingüística, determinadas áreas curriculares requieren conocimiento de léxico y de símbolos específicos.
- La planificación de estas actividades requiere el trabajo conjunto del profesorado de apoyo (compensatoria, cualquier apoyo específico para la enseñanza de la segunda lengua) y los profesores de las distintas materias, y el análisis de las necesidades del aprendiz: lingüísticas, personales, socioculturales y académicas.

Podríamos concluir señalando que la mayoría de los estudios realizados, entre ellos los de Boyzon-Fradet (1997) en Francia y Siguan (1999) en España, coinciden en señalar la similitud existente entre los factores asociados a las dificultades de aprendizaje de la segunda lengua y el fracaso asociado a dos grupos de alumnado que mantienen una condición específica, pero comparten determinadas características comunes, como es el hecho de pertenecer a medios social y económicamente desfavorecidos. Aunque las razones de las dificultades de aprendizaje de uno y otro no son idénticas, en ambos casos las dificultades lingüísticas son un factor decisivo. Al mismo tiempo, podemos aseverar que los alumnos bilingües confrontados a unas exigencias lingüísticas absolutamente necesarias para el aprendizaje presentan una serie de dificultades comunes a todas las áreas del currículo y que se refieren a las necesidades de comprensión de la lengua específica utilizada en el aula; y que por lo tanto, resulta ineludible el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de los distintos componentes del discurso/texto.

De igual modo, los alumnos abordan el aprendizaje de las diferentes materias del currículo con un bagaje de adquisiciones, conocimientos, experiencias lingüísticas y pautas culturales muy diverso; es por ello por lo que su manera de reaccionar a las exigencias y por tanto sus necesidades de aprendizaje se diferencian de las del resto del alumnado. Ante esta situación, el estudiante debe responder con una serie de estrategias básicas que permitan reforzar el aprendizaje y desarrollar rápidamente el nivel de adquisiciones lingüísticas de estos alumnos. Por ejemplo: el aprendizaje debe estar siempre contextualizado en relación con experiencias de tipo visual o auditivo muy concretas, de forma que el aprendizaje resulte accesible al mismo tiempo a través de la palabra y los sentidos. Por otra parte, el profesor debe potenciar el desarrollo de las estrategias lingüísticas y cognitivas de este tipo de alumnado mediante la presentación

de modelos y la sistematización de las adquisiciones lingüísticas, puesto que únicamente de esta forma, el alumno podrá trabajar las distintas áreas del currículo en su propio registro y nivel de adquisiciones lingüísticas.

Las dificultades surgidas son evidentes, el choque entre unos planteamientos determinados y la realidad impuesta por un medio muy específico ha estado continuamente presente. Las limitaciones de toda índole se han hecho patentes, materializándose en la escasez de recurso humano y económico, en la falta de formación y en el desencanto docente ante una realidad educativa complicada, en las dificultades de tipo organizativo impuestas por las características de un espacio institucional determinado, que hace, siguiendo a Carbonell (2001), de la innovación educativa una auténtica aventura, un apasionante viaje plagado de dificultades, paradojas y contradicciones, pero también de posibilidades y satisfacciones.

2. Teorías previas

Para hacer frente, con el necesario rigor, a una propuesta de intervención dentro del marco de educación, en el terreno de la enseñanza-aprendizaje, del español como segunda lengua para alumnos aprendices, nos parecía necesario definir previamente los criterios que nos llevaron, dentro de una concepción determinada de la noción de *currículo*, a seleccionar el diseño de un Plan como forma específica de intervención.

En primer lugar, el concepto *currículo* es flexible, amplio y, a veces, impreciso, debido a que puede significar realidades muy diferenciadas según el enfoque con el que

se encuadre el término, sobre todo cuando nos movemos dentro de un marco de educación sistemático. El currículo, según Contreras (1990: 97), puede referirse:

- I. Al corpus de contenidos que deben de ser enseñados y aprendidos.
- II. A lo que se transmite y se enseña.
- III. A si debe incluir también los componentes metodológicos o, por el contrario, debe limitarse únicamente a los contenidos.
- IV. A si es considerado como un proceso abierto y flexible o como una realidad estancada e invariable.

A la luz de los planteamientos anteriores, siguiendo a Gimeno Sacristán (1998 y 2002), tomamos el currículo como un proceso donde se entrecruzan agentes y ámbitos diversos que lo moldean: el contexto didáctico, el contexto exterior, el contexto psicosocial, la estructura del centro, el contexto del sistema educativo, el contexto político y económico y los procesos ocultos, etcétera. Todo ello hace que el currículo real, aquel que se lleva a la práctica, sea el resultante de la interacción de todos estos campos.

3. Actividades curriculares. Ámbitos que modelan el currículo y contexto didáctico

- Prescripción de mínimos
- Ordenación: especialidades, ciclos
- Planes de centro
- Elaboración de textos, guías
- Desarrollo de la enseñanza

- Evaluación de alumnos y/o currículos
- Innovación curricular

Materiales didácticos próximos al aula. Organización y ambiente del centro. Estructura del sistema educativo. Contexto exterior.

- Influencias sociales, económicas y culturales
- Regulación política y administrativa
- Producción de medios didácticos.
- Participación de la familia.
- Ámbitos de elaboración del conocimiento

En este orden de cosas, cabría preguntarse ¿cuál es el papel de los profesores dentro de este proceso multifuncional que es el currículo? ¿Qué margen de autonomía tienen para intervenir en una situación didáctica determinada? ¿Dónde comienzan sus límites de actuación a nivel individual y como miembro de una colectividad? La definición de estos interrogantes ha constituido el punto de partida para la elaboración de un planteamiento coherente que pueda ser llevado de inmediato al terreno de la práctica.

El diseño para el profesor, además de su participación en la elaboración y desarrollo de todo el proyecto de centro, significa acciones como hacer planes de unidades amplias o de “lecciones” más concretas, guiones de contenidos, ponderar y seleccionar estos últimos, preparar actividades o tareas, planificar trabajos fuera del ámbito escolar, acomodar el espacio y mobiliario del aula en la medida de sus posibilidades, prever la utilización de recursos o lugares de uso común del centro, decidir pruebas de evaluación, considerar estrategias de trabajo dentro del aula y fuera de ella para diferentes tipos de alumnos y ritmos de aprendizaje, distribuir el tiempo escolar y actividades

semejantes. Son tareas enmarcadas en una institución, en una jornada concreta y con múltiples alumnos que atender. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 2002: 309.)

A la vista de esta realista definición de tareas y funciones del docente, dentro del campo de actuación de los profesores/investigadores quedaba perfectamente delimitado. Se trataba, por tanto, de desarrollar un Plan de Intervención específico fundamentado en un análisis del contexto y de las características del alumnado tras definir:

- El ámbito de las decisiones administrativas a nivel de contenidos, de forma de educación, etc. que determinan la forma de intervenir en un ámbito educativo determinado.
- Las prácticas organizativas y la estructura del centro educativo.
- Las características psicosociales, culturales y lingüísticas que definen al grupo de alumnos con el que interactuaremos, se concretara en unos objetivos y en unos contenidos (puestos en práctica a través de un diseño metodológico centrado en el desarrollo de actividades), que dieran respuesta a las necesidades de aprendizaje de la segunda lengua desde un planteamiento educativo globalizador e integral.

Algunas de estas propuestas, las desarrolladas por Villalba Martínez *et. al.* (1999) y Villalba Martínez y Hernández García (2001) –ambas muy similares en sus concepciones teóricas y planteamientos metodológicos, desarrollan planteamientos en términos de déficits lingüísticos en relación con el desconocimiento de la lengua e intentan generalizar un diseño curricular para la enseñanza del español como segunda lengua aislado:

- Del contexto normativo, ya que no hace referencia a los criterios que permitirán la evaluación del alumno y su progresión dentro del currículo normativo.
- Del contexto psicosocial, puesto que no considera la gran variedad de situaciones personales y sociales que pueden abarcar a un colectivo de alumnado tan amplio y con tanta diferencia de edad.
- Del contexto administrativo y político que enmarca las determinaciones en relación con la forma de educación de este alumnado (clase de apoyo de inmersión lingüística, aula de referencia).
- Del contexto didáctico.

Asimismo, olvida todo los procesos ocultos que componen el currículo y que son determinantes en la vida del espacio educativo (el aula) y en el desarrollo de cualquier práctica didáctica, de igual modo, aísla todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el que se desarrolla, asimilándolo al de una clase de español como lengua extranjera. Basándonos en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002), la realidad del currículo no se muestra en realizaciones documentales, prescripciones o libros de texto, sino en la interacción de diferentes contextos prácticos, y es precisamente en uno de ellos, donde el profesor puede individualmente interactuar mediante la creación de un Plan de Intervención específico adecuado al momento y a la situación educativa sobre la cual quiere intervenir, única y exclusivamente como experiencia.

4. Situación de partida en la innovación educativa

La intención es entrar de lleno en la realidad impuesta por la vida del aula y del espacio educativo, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve mediatizado por

(...) La inmediatez de la vida de la clase, los signos pasajeros en los que el profesor confía para determinar sus movimientos docentes y para evaluar la eficacia de sus actos (...) [en el cual] Las actividades que se supone acompañan a los procesos de pensamiento racional (...) no son muy sobresalientes en el comportamiento del profesor cuando pasa rápidamente de un alumno a otro y de una actividad a la siguiente. (Jackson 1975: 173-180.)

En algunos casos el problema surgía por la falta de disciplina que, a veces, se fundamentaba en la dificultad para entender las medidas de los malos entendidos, choques culturales, convivencias... Ante situaciones determinadas era difícil, definir cuál debía ser la actuación, a veces las reacciones justificando actitudes que eran por el mero hecho de que eran nuevos, pero, en determinadas ocasiones se reacciona, ante situaciones que estaban empapadas en fuertes prejuicios que nos llevaban a pensar que todos los problemas se fundamentaban en cuestiones de tipo cultural. Pero indudablemente el problema está en la lengua, en las necesidades y dificultades lingüísticas de los alumnos. Y realmente hay una urgente necesidad de comunicación, sobre todo en lo que se refiere al nivel expresivo tanto para poder defenderse como para no reírse o provocar risa cuando se cometen fallos.

Hay que plantearse un proyecto educativo que recogiera todo este abanico de necesidades, donde tuvieran cabida las mismas y las adaptaciones curriculares que permitieran abordar efectivamente la enseñanza del español como segunda lengua y, consecuentemente, los objetivos de todas las áreas curriculares. Todo ello, enfocado a

través de un programa específico y materializado en la integración de los alumnos en un ambiente libre y flexible donde recibieran, por parte de un profesorado formado y experto de herramientas didácticas adecuadas, la atención educativa necesaria para su rápido progreso.

Evidentemente, este es nuestro deseo a largo plazo, se trataba de buscar alternativas urgentes a una realidad que se imponía. Además, la implicación en esta tarea no implica a todos los docentes por igual, evidentemente los profesores que impartían sus clases se sentían mucho más inmersos en la situación e incluso estas clases se encontraban determinadas por la personalidad de cada docente, sus convencimientos, sus expectativas y su formación. Por ello, los comienzos se caracterizaron por el predominio de iniciativas individuales, en las cuales la naturalidad, la exploración y los errores y grandes dosis de afectividad e intuición fueron en un principio nuestras mejores herramientas de trabajo.

5. Factores que intervienen en la elaboración y diseño del plan de intervención

Diseñar la práctica es algo más amplio que atender a los objetivos y contenidos del currículo, porque supone preparar las condiciones de su desarrollo a la vez que también se atiende a éste. Es concretar las condiciones en las que se realizará el currículo, y ello supone establecer un puente para plasmar las ideas en la realidad, un eslabón que conecta las intenciones y la acción. De acuerdo con las ideas que orienten ese puente, el proceso de enseñanza y aprendizaje puede variar considerablemente. (Gimeno Sacristán 1988: 340)

Partiendo de los planteamientos expuestos en la cita anterior, para emprender una intervención didáctica coherente es necesario definir las condiciones en las cuales esta

será llevada a la práctica. En nuestro caso, se trata de establecer un puente entre el análisis cualitativo y los factores relacionados con el contenido, en el cual se desarrolla la práctica docente. Todo ello, para que la respuesta educativa que procede del plan de intervención esté adaptada al contexto, a la situación única en la cual estábamos interviniendo. Por tanto, es dentro de este marco global de intervención, donde se enmarcan los planteamientos metodológicos en los que descansa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, la originalidad de los mismos se encuentra definida por su adecuación a una realidad específica determinada.

6. El contenido socioeducativo y el alumnado

Después de tanta experiencia, la intuición docente resultó determinante. De la puesta en marcha de pequeñas y grandes medidas, de la toma de decisiones ajustadas y a modelos de intervención educativa que diera respuesta a las necesidades que surgían en el centro educativo a consecuencia de la presencia de alumnado. Para ello, la actuación docente se adaptó a la realidad del contenido, desde los diferentes ámbitos que modelaban la intervención en la educación, integrando a los alumnos en el aula referencia que les correspondía y observando las ventajas de estos planteamientos inclusivos: los alumnos que realizaban una integración plena aprendían lengua y se ponían en contacto con las nuevas prácticas culturales. Pero también los fuertes inconvenientes que podían liberarse si la inclusión no se realizaba de una manera coherente, originando situaciones que creaban desencanto docente: los profesores tenían que desarrollar el currículo normativo de su área específica, pero lo realmente difícil es hacerlo con unos estudiantes que desconocían totalmente la lengua.

Lo importante, se trata de buscar una solución que sea capaz de unir las ventajas e inconvenientes de las prácticas inclusivas. Es a través de la creación de colecciones flexibles y como dirigir estos alumnos con desconocimiento de la lengua de comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay que poner en marcha determinadas medidas de actuación desde el eje educativo. Para ello, los institutos tienen que remodelar sus estructuras, adecuando espacios y creando nuevas aulas donde pudieran desarrollarse los grupos flexibles. También incorporando nuevos recursos humanos y liberando al profesorado de carga lectiva para poder intervenir en los grupos, etcétera, y asimismo elaborado materiales componiendo horarios para que pudieran desarrollarse los despliegues, poniendo en marcha actividades donde se manifestó el carácter multicultural como un criterio de calidad, además del diseño y la práctica de diferentes medidas, facilitando la comunicación a través de la presencia de mediadores que conocían la lengua y servían de puente para la comunicación. Realizando actividades con carácter intercultural en las cuales se sintieran implicados, para así desterrar los prejuicios existentes en torno a estos alumnos y valorar la multiculturalidad como un elemento enriquecedor.

Finalmente, en relación con las actitudes de los alumnos, la necesidad de sacar a la luz todo el abanico de manifestaciones que se integran dentro del currículo oculto: el rechazo, las manifestaciones racistas, las posturas xenófobas producto de la intolerancia que genera el desconocimiento de lo diferente; intentamos transmitir, de forma transversal, destrezas y valores que de una manera explícita fomenten la idea de que las diferencias no tienen nada que ver con la superioridad de unos grupos humanos sobre otros. Para ello integramos dentro de una serie de proyectos que aplaca el conocimiento y el contacto intercultural y la creación de un periódico intercultural, exposiciones sobre costumbres y tradiciones de las distintas nacionalidades.

Por tanto, nuestros criterios de actuación se basaban en la necesidad de establecer planteamientos didácticos que conjugasen el conocimiento de las nuevas pautas culturales y lingüísticas del país meta, todo ello se concretaba en:

- La necesidad de reflexionar e investigar, en el aula, sobre las diferencias culturales y los conflictos que puede originar su desconocimiento y el choque entre ellas, con el fin de crear un clima intercultural de tolerancia y cooperación. Con diferentes tipos de actividades donde se dieran a conocer las pautas culturales –valores, normas, conductas, tradiciones, estilos de vida, etc.
- Las diferencias relacionadas con los estilos de aprendizaje y la influencia que las pautas culturales tienen en ellos, la diversidad de contenidos, dependiendo del país de origen, se llevaba a plantear la necesidad de realizar un diagnóstico previo, que se permitiera valorar los conocimientos ya adquiridos, y no asimilar la diferencia como un déficit, retraso o falta de capacidad.
- Otra cuestión fundamental, se relaciona con las políticas educativas y las actitudes ante las lenguas de las culturas. Siguiendo a Lovelace (1995):

Cuando los mayores son incapaces de hablar a sus hijos, no pueden transmitirles sus valores, creencias, formas de entender el mundo a la sabiduría sobre cómo asumir sus propias experiencias. No les pueden enseñar el significado del trabajo, o las responsabilidades personales, o lo que significa ser una persona ética en un mundo en el que hay demasiadas opciones y muy pocas orientaciones.

Ante dicha situación, la respuesta educativa que se plantea consiste en brindar la posibilidad de asistir y organizar unas clases de lengua y cultura para abrir las fronteras de la mente.

7. Niveles de conocimiento del español como segunda lengua en el medio educativo

(...) no se debería olvidar que el proceso de aprendizaje de una lengua es continuo e individual. Ni siquiera dos usuarios de una misma lengua, ya sean hablantes nativos o alumnos extranjeros, tienen exactamente las mismas competencias ni las desarrollan de la misma forma. Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario (...). (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001).

La cita anterior cobra una especial relevancia cuando se trata de un contexto tan específico, un entorno de aprendizaje donde la segunda lengua vehicula todo el proceso de enseñanza, en el cual los conocimientos a nivel cultural y lingüístico deben incardinarse con los conocimientos científicos y técnicos, con un tipo de alumnos que aprenden la lengua en unas circunstancias determinadas por su especial situación a nivel afectivo y social. Por ello, el enfoque, a la hora de determinar el grado de competencia comunicativa y lingüística, debía fundamentarse no solo en los conocimientos lingüísticos previos:

(...) también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Una escala de un marco común debe estar libre de contexto para que incluyan resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos. (Common European

Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Consejo de Europa, Estrasburgo 2001.)

Desde esta perspectiva, la situación de partida estaba directamente determinada por la *diferencia*, que, evidentemente, era un factor decisivo a la hora de establecer niveles o grados de conocimiento de la segunda lengua; dichas diferencias, se fundamentaban en la condición propia de cada uno de los aprendices en relación con sus experiencias entre el país de origen y el país meta, así como los factores de tipo cognitivo, afectivo y social. Dicha situación, en relación con las competencias generales de los alumnos, quedaría definida de la siguiente forma:

8. Habilidades y destrezas

En este sentido, resultaba fundamental, a la hora de establecer el planteamiento metodológico que guiaría el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, partir de la destrezas y habilidades ya adquiridas en la lengua de origen, puesto que comprender en la lengua materna es el factor más influyente en el aprendizaje de la lectura en la segunda, e igualmente, cuanto mejor adquirida esté la lengua materna desde un punto de vista académico más efectivo será el aprendizaje de la nueva.

En estas afirmaciones anteriores es donde empiezan a surgir grandes dificultades a la hora de determinar los niveles, porque existían grandes desigualdades entre los alumnos.

9. Competencia existencial

Los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento que guarda íntima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna. En realidad, ambas partes se desarrollan relacionadas entre sí. (...) Las características fundamentales de este modelo se desarrollan totalmente durante la primera infancia, pero el modelo continúa desarrollándose por medio de la educación y de la experiencia durante la adolescencia y también en la vida adulta. La comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Strasbourg 2001).

Tras el análisis, ha quedado de manifiesto las diferencias marcadas por la característica de la personalidad y la identidad definida por parámetros individuales y culturales. Por tanto, resultaba evidente que, a la hora de determinar el grado de competencia comunicativa y lingüística en español, debería tener en cuenta el grado de influencia que presentan, en dicha determinación, los factores que determinan la identidad de los alumnos.

Entonces nuestra pregunta siempre sería: ¿Cómo podríamos elaborar una prueba estándar, que no fuera discriminatoria respecto a las diferencias en cuanto a competencias generales se refiere, ya adquiridas anteriormente por parte de nuestros alumnos?

10. Capacidad de aprender

Las diferencias que presenta el alumno en relación con la capacidad de aprender se basaban en las características individuales de tipo cognitivo y afectivo, pero igualmente se incardinaban en el desarrollo que de las mismas se hubiera hecho desde la práctica familiar y escolar. Así por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de análisis o síntesis, o la capacidad de observación, también se encontraban mediatizados por diferentes acercamientos a la realidad, desde diferentes visiones pertenecientes a sociedades, donde la interpretación se antepone a la capacidad de síntesis.

11. Definición de metas y objetivos

Finalidades, metas, objetivos, propósitos, son términos que en castellano se intercambian para querer significar la intención de las acciones, su guía orientadora y el logro al que se aspira por hacer algo. Generalmente “finalidad” hace alusión a formulaciones más amplias, mientras que “metas” y “objetivos” se suelen referir a aspiraciones concretas. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 2002: 318.)

Resulta evidente para todos aquellos que poseemos una prorrogada práctica en el aula, que para diseñar una intervención docente determinada resulta necesario partir de un esquema flexible y global, en el cual es preciso partir de un diseño previo y de objetivos, que no responde en la mayoría de los casos a la verdadera práctica docente que se centra en los contenidos, las actividades, el contexto y las características del alumno al que va dirigido.

Por tanto, la realidad del contexto educativo, la variedad y pluralidad del alumnado, la diversidad de fines y metas de nuestra intervención docente, así como, la multiplicidad y transversalidad en los contenidos y actividades, nos llevaron a plantearnos la imposibilidad de determinar previamente todas las consecuencias educativas previsibles (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1999: 319) de la práctica educativa y materializarlas en el diseño de objetivos educativos concretos enunciados desde un punto de vista que a su vez se incardinaran en unos contenidos globales relacionados con el aprendizaje del español como segunda lengua. Por ello, en primer lugar se plantea una reflexión en relación con las capacidades que pretendía desarrollar con las siguientes capacidades:

- a) Comprender y expresar correctamente en lengua con sus mensajes orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.
- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, respetar y valorar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza.

- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos objetivos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

En segundo lugar, se plantea una serie de metas y fines educativos interrelacionados con los anteriores principios y como consecuencia:

- a) La intervención tiene como meta fundamental el desarrollo, siguiendo al profesor Jiménez Romero (1994), la adopción de la resolución de conflictos como hilo conductor de nuestro planteamiento metodológico, para evitar los tópicos culturalistas, y por consiguiente la consecución de un centro educativo como lugar de encuentro multicultural.
- b) Partiendo de que el concepto educativo supone mucho más que la simple transmisión de contenidos académicos, por lo tanto debemos desarrollar de forma integral las potencialidades –habilidades y destrezas manuales e intelectuales– cualidades y hábitos de trabajo, no solamente las relacionadas con un área de conocimiento determinado, sino la de todos los alumnos independientemente de su origen, cultura o lengua.

Por consiguiente, tanto a la hora de formular los objetivos como en la selección de unos determinados contenidos, no solo se plantea el desarrollo específico de una serie de destrezas y estrategias encaminadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. Efectivamente, hubiera resultado realmente sencillo

hacer una selección de objetivos siguiendo un determinado modelo metodológico para la enseñanza de lenguas extranjeras en función de las necesidades de aprendizaje detectadas, pero un planteamiento de estas características resultaba excesivamente simplista para ajustarse a un contexto complejo y a un grupo de alumnos con unas necesidades de aprendizaje tan particulares.

12. Disposición de contenidos

El currículo es una selección cultural y en su desarrollo los profesores, junto a los medios didácticos, como los textos y guías del profesor, ponderan los contenidos que se deben tratar en las tareas académicas. Las directrices administrativas sobre los currículos, aunque son exhaustivas, no proponen ni imponen el contenido preciso de temas, tópicos y aplicaciones y ejemplificaciones que, día a día, serán objeto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 2002: 320.)

Resulta evidente que la determinación y selección de los contenidos que debe integrar en la intervención educativa resultaba extremadamente compleja. En primer lugar, dicha complejidad se fundamentaba por las características propias que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua:

- El escaso o el no profesional de diseño curricular regulado para la enseñanza del español como segunda lengua a alumnos de situaciones específicas, debido en gran parte a la situación de transitoriedad que supone el proceso en el que se encuentran inmersos y que se orienta a la consecución de los contenidos de los currículos normativos para el área de Lengua.

- La complejidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua multipolar, donde las necesidades comunicativas y de socialización se unen al aprendizaje de la lengua con fines académicos.
- A la situación provocada por una falta de reconocimiento de la lengua y cultura propias.
- La diversidad de instrucción previa de los alumnos que dificulta la acotación de contenidos, puesto que estos pueden ser homogéneos únicamente cuando el aprendizaje académico previo no sea necesario para la consecución de dicho contenido.

En segundo lugar, la limitación de los contenidos que va a integrar en el planteamiento didáctico debía fundamentarse en las orientaciones cognitivas y metodológicas que definíamos en los fines y metas, así como en la secuencia de contenidos adaptados a la enseñanza del español como segunda lengua.

13. Orden de contenidos

1. Usos y formas de la comunicación oral

1.1. Conceptos

Situaciones de comunicación oral en la segunda lengua en el entorno propio con hablantes nativos (contenido social y educacional).

- a) Intenciones comunicativas: funciones habituales en la interacción cotidiana: dar y pedir información, presentarse, resolver dificultades de la interacción, describir, exponer, narrar, etc.
 - b) Elementos que configuran la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, tema, etc.
 - c) Vocabulario relativo a temas habituales de la vida cotidiana: países, nacionalidades, relaciones de parentesco, amistad, juegos, deportes, vida cotidiana, la educación, la salud, el trabajo, las costumbres y metalenguajes de los hechos lingüísticos.
 - d) Estructura: frase y texto.
- Rutinas (expresiones de uso frecuente, idiomáticas y formulas básicas de interacción social).
 - a) Intenciones comunicativas: mostrar acuerdo y desacuerdo, pedir permiso, pedir y comprobar que algo se ha entendido, aclaraciones, etc.
 - Reglas que rigen el discurso (comprensión y producción).

- b) Intenciones comunicativas: adaptación del discurso a los cambios que se producen como consecuencia de la interacción: gestos, formas de pedir la palabra, interrupciones, expresiones consideradas tabú, etc.

- c) Elementos que dan cohesión al discurso: concordancia, reacción adecuada a los mensajes, reglas sociales que rigen a la comunicación.

1.2. Procedimientos

Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes y que se encuentran determinados por distintos contextos: profesores, compañeros, medios de comunicación, etcétera.

- a) Interpretación de los mensajes: distinción entre datos y opiniones, intencionalidad, rasgos de humor e ironía, implícitos diversos, etcétera.

- b) Identificación de los elementos relevantes atendiendo a los distintos códigos: gestual, icónico, verbal.

- c) Producción de mensajes orales comprensibles para los interlocutores, integrando de forma correcta los distintos elementos de los mismos con intenciones comunicativas

- d) Organización coherente de las ideas expresadas.

- e) Adecuación de las características formales de la expresión, vocabulario, estructuras, entonación.
- f) Adecuación de los elementos no lingüísticos: gestos, posturas, dibujos, gráficos.
- g) Pronunciación comprensible y entonación adecuada.
- h) Participación activa en intercambios orales para: expresar gustos y deseos, recabar información, dar opiniones, relatar experiencias, explicitar las concepciones sobre el funcionamiento de la segunda lengua y sobre hechos culturales propios. Haciendo uso de estrategias de comunicación para que esta sea fluida y eficaz.
- i) Utilización creativa del lenguaje para expresar lo que se desea.
- j) Utilización de estrategias lingüísticas (pedir aclaraciones, uso de la descripción de la palabra que se ignora, utilización de palabras similares en lengua materna...) y no lingüísticas (gestuales, sonidos, soportes visuales, etcétera.).

1.3. Actitudes

- Tendencia a superar las dificultades que surgen en la comunicación oral por falta de recursos lingüísticos.
- Atención a los mensajes orales emitidos en la segunda lengua por: los profesores, compañeros, etcétera.

- Participación reflexiva y creativa en las diferentes situaciones de comunicación oral en las que se interviene.
- Reconocimiento del error como parte del aprendizaje.
- Toma de conciencia de la capacidad de entender un mensaje oral, globalmente, sin necesidad de entender todas y cada una de las partes del mismo.

2. Usos y formas de la comunicación escrita

2.1. Conceptos

Algunas de las situaciones de comunicación escrita más usuales son:

- a) Intenciones de comunicación más usuales en la expresión escrita: expresar sentimientos, dar y pedir información, formular peticiones, describir, narrar, expresar deseos, hacer predicciones de futuro, imaginar, etc.
- b) Vocabulario relativo a los temas habituales: el barrio, la familia, el tiempo libre, el trabajo, la diversidad de costumbres y valores culturales.
- c) Elementos que configuran la situación de comunicación: interlocutores, tema, contexto físico y cultural.
- d) Estructuras lingüísticas fundamentales para expresar las intenciones comunicativas mencionadas.

Entre los principios y características del discurso podemos encontrar los elementos que dan cohesión, tales como concordancia o el uso de los marcadores.

Acerca de la estructura y los elementos formales de los textos escritos cabe destacar los siguientes puntos:

- a) Presentación, ortografía, signos de puntuación
- b) Tipo de texto, distancia en el espacio y el tiempo
- c) Fórmulas de cortesía habituales (cartas, felicitaciones, documentos, etc.),
- d) Rasgos fundamentales del texto literario.

2.2. Procedimientos

Seguidamente recogemos algunos de los procedimientos que pueden emplearse, son:

- Comprensión de textos relacionados con las actividades del aula (instrucciones, comentarios, avisos, etcétera.).
- Comprensión global de textos escritos (con ayuda del profesor y del diccionario) relacionados con la experiencia y el bagaje cultural de los alumnos: textos humorísticos, relatos cortos, comentarios críticos, científicos (relacionados con las distintas disciplinas), literarios y lingüísticos (temas relacionados con la reflexión sobre la lengua).
- Extracción de informaciones específicas a través de textos auténticos: billetes, guías, catálogos, programas, etcétera.

- Producción de textos escritos con el fin de satisfacer necesidades personales: invitaciones, peticiones, cartas, formularios, cuestionarios, etcétera.
- Producción de textos escritos sencillos y comprensibles con una adecuada estructura lógica: introducción, desarrollo y conclusiones: descripciones, narraciones, comparaciones, descripciones sobre la lengua.

2.3. Actitudes

- Interés y curiosidad por conocer las ideas expresadas en textos escritos en la segunda lengua.
- Interés por realizar intercambios comunicativos escritos en la segunda lengua.
- Superación de las limitaciones propias sacando partido de los recursos lingüísticos disponibles.
- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un texto escrito sin necesidad de entender todos los elementos del mismo.

3. Reflexión sobre la lengua

3.1. Conceptos

3.1.1. Elementos básicos del español como segunda lengua y su funcionamiento

- a) Nociones generales: existencia, presencia, cantidad, número, cualidad, forma, tamaño, color, edad, gesto, material, condición física, etc.
- b) Léxico referente a las situaciones de comunicación más habituales y a los intereses específicos de los alumnos y a algunos campos característicos de la realidad sociocultural.
- c) Fonología: sonidos distintos en relación con la lengua materna.
- d) Ortografía y puntuación.
- e) Elementos morfológicos: su valor semántico y su funcionamiento dentro de los discursos (sustantivos, adjetivos, verbos, etcétera.).
- f) Elementos sintácticos: estructura de la oración, orden dentro de la oración, oraciones simples y compuestas, etc.
- g) Marcadores del discurso y otros recursos de conexión.

3.2. Procedimientos

- a) Utilización de los conocimientos adquiridos en los nuevos sistemas de producción de significación, como instrumento de control y autocorrección para mejorar la eficacia comunicativa.
- b) Utilización consciente de las estrategias para aprender una segunda lengua: parafrasear, utilizar palabras equivalentes de la lengua materna, captar el sentido global, etcétera.
- c) Análisis consciente de aquellos aspectos sintácticos y morfológicos que ponen de manifiesto formas distintas a la nuestra de organizar la realidad: género y número, relaciones temporales, etcétera.

3.3. Actitudes

- a) Interés por conocer el funcionamiento de la segunda lengua y aprecio por la corrección en el uso.
- b) Confianza en la capacidad personal para progresar y llegar a adquirir un buen nivel.

4. Aspectos socioculturales

4.1. Conceptos

- Aspectos de la cultura y la sociedad española en la cual se encuentran inmersas, que resultan fundamentales para alcanzar una elevada competencia lingüística y comunicativa y de la sociedad y cultura árabe que deban ser destacados y contrastados.
 - a) Reglas y hábitos de la vida cotidiana (horarios, actividades habituales, expresión y gestos de cortesía, gustos y modas, etcétera.).
 - b) Reglas y hábitos del Instituto: convivencia, disciplina, reglas de cortesía, etcétera.
 - c) Relaciones humanas: profesor-alumno, entre los alumnos, padres e hijos y entre los diferentes sexos.

4.2. Procedimientos

- Análisis contrastivo de aspectos socioculturales entre los dos países: España-el mundo árabe.
- Utilización de materiales auténticos con el fin de obtener información sobre temas socioculturales.
- Utilización de las nuevas reglas y hábitos de conducta aprendidos en el país de residencia, sin por ello olvidar aquellas procedentes de su país de origen.

4.3. Actitudes

- Respeto y valoración crítica de las pautas culturales y las formas de vida de los países.
- Valoración y utilización de los comportamientos sociolingüísticos y socioculturales que facilitan las relaciones de convivencia: formulas de cortesía, gestos, tono de voz, turno de palabra, etcétera.

Para la definición de los conceptos de las necesidades de comunicación y uso de la lengua en situaciones de la vida cotidiana; para ello es preciso definir una serie de funciones básicas de la lengua junto con el léxico y la gramática adecuada su tratamiento, igualmente se introduce reflexiones sobre reglas y elementos que manejan el discurso, así como sobre el funcionamiento de la lengua.

Los procedimientos están organizados partiendo de los contenidos conceptuales, tienen en cuenta el nivel de desarrollo del alumno y en ellos se reflejan el desarrollo de estrategias y destrezas de aprendizaje de la segunda lengua. A través de los contenidos se pretende crear un clima favorable para el aprendizaje superando las barreras personales y los condicionantes socio-afectivos esenciales a la situación de los alumnos.

4.4. Definición de tareas

Dentro de las gestiones de unidades didácticas que se plantea, el diseño de actividades y la tipología de tareas utilizadas para elaborar la aplicación didáctica se fundamentan en la siguiente concepción:

Las tareas son una característica de la vida diaria de los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Consejo de Europa, Estrasburgo 2001.)

Por ello, el diseño se fundamenta en torno a los siguientes factores: la combinación de prácticas que permitan, de forma paralela, el desarrollo específico de contenidos y de procesos de aprendizaje de la segunda lengua; todo ello, mediante la participación activa de los aprendices, la relación con la idiosincrasia cultural, social, académico y lingüística del alumnado, la adecuación a las capacidades afectivas y cognitivas de los estudiantes.

5. De qué partimos para desarrollar una tarea en el aula

De igual modo pensamos que todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas como, por ejemplo: el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana. Con el fin de realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje y de los exámenes, el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático). Además, la personalidad y las actitudes individuales inciden también en la realización de la tarea. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Consejo de Europa, Estrasburgo 2001.)

Por tanto, para el diseño de las secuencias de actividades y tareas, hay que tener en cuenta la igualdad en el dominio de competencias relativas a destrezas orales y escritas, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la necesaria reflexión sobre la lengua fundamentada en las prácticas gramaticales en torno al uso, siempre desde una perspectiva funcional. Para ello, partimos de que:

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Consejo de Europa, Estrasburgo 2001.)

Atendiendo a los postulados anteriores el corpus de actividades y tareas que tiene que desarrollar se estructura en torno a los siguientes bloques relacionados con el perfeccionamiento de destrezas y estrategias comunicativas:

a) Tareas de comprensión y expresión oral

Las actividades de expresión oral no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos nocio-funcionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en su proceso de interacción y comunicación. (Gelabert et. al. 2002: 36.)

Por tanto, se agrupan las actividades relacionadas con el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral, estas se han graduado en diferentes niveles de acuerdo con los estudios realizados por Gelabert (2002) que desarrolla:

Tipos de actividades:

- Comprensión global de un texto oral.
- Comprensión de detalles particulares del texto.
- activación conjunta de procesos implicados en la actividad de comprensión auditiva.
- Atención particular a alguno de estos procesos.
- Atención a las estrategias de comprensión auditiva.

Parece evidente, que debido a la condición del alumnado y al contexto específico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje aprendices confrontados a una situación de inmersión lingüística y con necesidad urgente de alcanzar una competencia comunicativa suficiente para poder desenvolverse en el entorno próximo– la ejercitación en las destrezas de la lengua oral resulta absolutamente fundamental, sobre todo en los primeros estadios. Por tanto, la situación de inmersión lingüística en la que se encuentran se reviste de unas características peculiares de la tipología de actividades relacionadas con la comprensión y expresión oral (comprender y hablar es una necesidad básica para este alumnado). Para ello, el modelo metodológico propone el desarrollo siguiente:

- Diálogos dirigidos.
- Diálogos abiertos.
- Narración.
- Exposiciones para practicar elementos del discurso.

- Narraciones de hechos pasados.
- Descripciones orales de personajes y objetos.
- Expresión de opinión, sugerencias.
- Entrevistas.
- Debates.

b) Tareas de comprensión y expresión escrita

La destreza de la comprensión lectora busca desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de los mensajes escritos porque leer es un proceso activo que requiere del lector la activación de estrategias y la aplicación de técnicas. Dado que las estrategias son conductas susceptibles de ser aprendidas, los profesores de ELE deben intervenir en su desarrollo para que los estudiantes descodifiquen los mensajes escritos con mayor eficacia, contribuyendo así al proceso general de su aprendizaje de español (Gelabert et. al. 2002: 24).

Partiendo de estas señales, nos parecía fundamental desde los primeros estadios de aprendizaje estructurar la presentación de actividades introduciendo paulatinamente textos graduados de menor a mayor dificultad y seleccionados para tal fin entre los diferentes géneros textuales – literarios, didácticos, científicos–. Teniendo en cuenta, para su presentación, las distintas fases del proceso lector y que siguiendo a Díaz-Plaja (1989: 344) podemos resumir en:

a) Adquisición del código fonético:

- Lectura ágil (en voz alta o silenciosa).
- Interpretación correcta de letras y palabras.

- Entonación adecuada de los signos de puntuación.

b) Comprensión:

- Comprensión de palabras en su contexto.
- Comprensión de estructuras sintácticas.
- Comprensión del desarrollo del texto según su escritura.
- Capacidad de analizar o sintetizar las ideas centrales.
- Captación de los matices.
- Conciencia de los valores contextuales y relación con conocimientos propios del tema.
- Hábito y necesidad de la lectura.

Tras la presentación de dichos textos, las actividades elaboradas para la comprensión son variadas: en primer lugar, se contextualiza el léxico de la lectura, con el soporte del diccionario –bilingüe y/o monolingüe; en segundo lugar, se desarrollan las actividades propiamente de comprensión (obtener la idea general, preguntas de comprensión, resumen del texto, poner otro título, extraer las ideas principales, poner un principio un final, etcétera.); en tercer lugar, se planifican actividades lingüísticas de profundización y reflexión sobre el idioma, de opinión o de búsqueda de información.

Las actividades de expresión escrita están destinadas a la presentación y/o la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos nocio- funcionales, pero también a ejercitarse en el uso formal de la lengua escrita (Gelabert et. *al.* 2002: 24).

En consecuencia, las destrezas de comprensión y expresión escrita resultan fundamentales. La lengua es el medio para el aprendizaje de las distintas materias, en

este sentido, parece evidente la necesidad de desarrollar la vertiente instrumental de la lengua. Con esta finalidad se incluye la práctica de las técnicas de trabajo intelectual, mediante pautas claras y concretas de adiestramiento en la búsqueda, selección y síntesis de la información a través de la ejercitación con diferentes tipos de textos relacionados con: las diferentes materiales; potenciando el uso de manuales, diccionarios y enciclopedias, entre otros.

6. Criterios para la secuenciación de las actividades y tareas

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea. Esto supone, por una parte, tener en cuenta las competencias específicas del alumno y los factores que inciden en la dificultad de la tarea y, por otra, saber manipular los parámetros de la tarea para adaptarla a las necesidades y a las capacidades del alumno. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Strasbourg 2001.)

Tomando como referencia el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001) para desarrollar una secuenciación coherente que facilitase el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionamos las distintas tareas a desarrollar atendiendo a las dificultades basadas en las características de tipo afectivo, cognitivo y lingüístico que presentan los aprendices, ya que:

El enfoque a la hora de abordar una misma tarea puede variar considerablemente de un individuo a otro. Por ello, la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que este adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de

factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Strasbourg 2001).

En primer lugar, entre las características cognitivas más relevantes, que influían en la ejecución de las tareas de aprendizaje, destacan las dificultades relacionadas con los estilos de aprendizaje que, de forma consciente e inconsciente, determinaban la realización de aquellas prácticas que presentaban un modo de ejecución diferente al ellos estaban acostumbrados: actividades comunicativas que requerían un elevado grado de interacción, trabajo en equipo, negociación, deducción y generalización de hipótesis, etcétera. De igual modo, resultaban determinantes a la hora de ejecutar una determinada tarea:

Los conocimientos socioculturales pertinentes; por ejemplo: conocimiento de las normas y las variaciones sociales, las convenciones y las formas, los usos lingüísticos adecuados al contexto, las referencias relativas a la identidad nacional o cultural, las diferencias distintivas entre la cultura del alumno y la cultura que es objeto de estudio y la conciencia intercultural. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Strasbourg, 2001.)

Los factores de tipo lingüísticos influían directamente en el proceso de ejecución de las tareas de aprendizaje, ya que:

El nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos tales como la extensión de vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Strasbourg 2001.)

Y ello es debido a que una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. Por tanto, un factor puede ser compensado por el otro a la hora de seleccionar tareas para fines pedagógicos.

El planteamiento metodológico pensamos que es esencial que ven que lo aprendido es útil y lo sería también en el futuro. Para conseguirlo tenemos en cuenta tres marcas básicas de referencia: el aula, el mundo que nos rodea y el propio alumno con sus intereses y motivaciones. Por ello, en la presentación de todas nuestras tareas y actividades seguimos la siguiente secuencia: 1) nos motivamos, 2) descubrimos, 3) preparamos y 4) mostramos.

7. Materiales

Al hablar de los medios que desarrollan el currículo como mediadores del mismo o vehículo de ideas o concepciones diversas para la práctica, se plantea la exigencia de realizar el análisis en dos niveles: un nivel de determinaciones explícitas para la práctica formuladas en los materiales curriculares, que se aprecia en la simple lectura de las mismas, y en un nivel de determinaciones implícitas que han de extraerse a partir del análisis de los mismos, de su contenido, de las orientaciones para los profesores, de las actividades sugeridas a los alumnos. Acostumbrarse a descubrir y discutir estas determinaciones es un buen recurso para reflexionar sobre la propia práctica. (Gimeno Sacristán 1988: 195.)

Dos son las consecuencias que extraemos de la cita anterior y que son determinantes para la selección de los materiales didácticos que emplean en el

desarrollo del plan educativo: en primer lugar, la actuación didáctica se encuentra determinada por una prescripción curricular específica relativa al área de Lengua española, que constituye una meta a alcanzar por los alumnos, en segundo lugar, y como consecuencia de lo primero, no existe ningún medio de desarrollo del currículo adaptado –material didáctico, otro tipo de materiales u orientaciones y un largo etcétera– a dicha situación específica que pasa por el aprendizaje de la lengua con un carácter de segunda lengua.

Esta realidad nos lleva a plantear la necesidad de realizar un profundo análisis de los diferentes métodos que para la enseñanza del español como lengua segunda lengua existen, en función de los propios planteamientos didácticos y metodológicos, los fines y objetivos planteados, la selección de contenidos y su consiguiente secuenciación en unidades didácticas. La realización de dicho análisis, siguiendo Gimeno Sacristán (1988: 176-195), se fundamentó en torno a los siguientes ejes:

- 1) Adecuación al alumno.
- 2) Declaración explícita de intenciones pedagógicas.
- 3) Coherencia con la metodología.
- 4) Extensión.
- 5) Valor del contenido explícito e implícito.
- 6) Cobertura de aspectos relevantes.
- 7) Estructura explícita del material.
- 8) Currículo oculto: valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, valoración de las diferencias, tratamiento de los conflictos sociales, etc.
- 9) Tareas didácticas que debe completar el profesor: explica, resume, discute, organiza el trabajo, preguntas y respuestas, etcétera.
- 10) Estrategias didácticas.

- 11) Recursos que sugiere utilizar: materiales auténticos, libros, periódicos, etc.
- 12) Tipos de objetivos educativos cubiertos. Destrezas, valores, actitudes, hábitos, etcétera.

8. Evaluación del plan de intervención

La complejidad que reviste el proceso de evaluación, en el cual se encuentran implicados multitud de agentes y variables. Ello se lleva a plantear un esbozo previo de análisis, sobre el cual es el fundamento que constituye el proceso de evaluación, y todo ello, porque:

(...) creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de valorar los, es evidente que habrá que tratar no solo con problemas de índole técnica (cómo obtener información, con que pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos; cómo conviene expresar los resultados. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 2002: 343).

En primer lugar, ¿cómo definimos la evaluación?; para ello abarcando aspectos del contenido educativo, de la personalidad de los alumnos y efectos educativos, no solo relativos a la enseñanza del español como segunda lengua sino a la evolución global y formativo, como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje: “manejable por los profesores como recurso de conocimiento y guía de la actividad normal de enseñar, tiene su defensa en el sentido común y en los paradigmas de investigación que tengan como primera preocupación mejorar las prácticas reales de educación”. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 2002: 385).

En segundo lugar, ¿qué son objetos de evaluación?, la globalidad de integrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua: la adecuación del método de mediación, de los recursos, el profesorado y los alumnos.

En tercer lugar, ¿qué proceso hay que seguir?, se encuentra determinado, como señalábamos anteriormente, por la concepción formativa y continua de la evaluación, “como un proceso inherente a la dirección consciente de los procesos educativos, sin que por ello haya que estar rellenando constantemente boletines de notas, informes sobre el progreso de los alumnos, hoja de observación o lo que fuere”. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 2002: 351).

Igualmente, comienza con un diagnóstico inicial, que se sirve para establecer las necesidades previas de aprendizaje y conocer las condiciones personales, que nos permiten establecer un punto de partida para el posterior desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente, que el planteamiento metodológico de investigación/acción requería de la reflexión propia de la evaluación formativa, ya que se trataba de conocer, durante todo el proceso de desarrollo el método de mediación, las dificultades y progresos que se presentaba en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y de esta forma introducir correcciones y poder mejorar determinados aspectos. Por tanto una evaluación constante que se basaba en la recogida de datos diaria, nacida del contacto con los alumnos dentro y fuera del aula.

En cuarto lugar, ¿qué tipo de información exige? y ¿qué métodos de información requiere? Se fundamenta en metodologías cualitativas, que, aunque desterradas como poco científicas y faltas de rigor desde parámetros positivistas, hoy en día son admitidas como procedimientos valiosos para comprender los hechos educativos (Cook y

Reichardt 1986), ya que permiten obtener informaciones globales y completas de los alumnos que facilitan la explicación de comportamientos y la valoración de actitudes.

Para ello, partiendo de “(...) todas aquellas estrategias que pueden utilizarse para organizar e interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes”, Bordieu (1988: 22), utilizando diarios de observación de clase donde recoger los progresos de los alumnos desde un punto de vista global, no solamente a nivel de aprendizaje de lengua, sino en relación con todos los procesos personales y afectivos que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, cómo el nivel de autoestima de un determinado alumno. El aprendizaje de una lengua no se reduce únicamente a la dimensión lingüística, ya que, aprender una lengua es aprender un comportamiento y una cultura. En este sentido es evidente que el aprendizaje lingüístico, ya sea de la lengua de origen o de una segunda lengua, está íntimamente relacionado con el proceso de construcción de la identidad, puesto que no nacemos con una identidad única y definida, la construimos y transformamos a lo largo de nuestra vida.

Cada uno de nosotros somos depositarios de dos herencias: una, vertical, nos viene de nuestros antepasados, de las tradiciones, cultura, normas valores y lenguas de nuestro pueblo; la otra, horizontal, es producto de nuestra época, de nuestros contemporáneos, de la situación en la cual estamos inmersos de las lenguas que aprendemos y utilizamos en diferentes situaciones. Tener una competencia lingüística elevada es una condición necesaria, pero no suficiente para garantizar la capacidad de codificar y decodificar el sentido de una frase, los gestos, la entonación... “Las características no lingüísticas de una lengua son factores que deben ser integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Abdallah Pretceille 1992: 74). Por eso el aprendizaje de una lengua no

puede quedar inmerso exclusivamente en los aspectos puramente lingüísticos porque entonces la comunicación no será totalmente efectiva, ya que:

Estos rasgos, actitudes de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo. Como se ha señalado con frecuencia, las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe, Strasbourg 2001.)

Desde el punto de vista de aprendizaje de la lengua, se señala la necesidad de desarrollar paralelamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua como objeto de estudio y como herramienta de aprendizaje. Identificar las situaciones que permiten este contacto constituye uno de los pilares básicos sobre los cuales investigar, de forma que se abran nuevos caminos para el desarrollo de estrategias didácticas específicas. Ya que la dificultad principal, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, para los alumnos, está constituida por el aprendizaje de las destrezas escritas, tan necesarias en el medio educativo, puesto que sirven de referencia para la adquisición de todas las disciplinas.

CAPÍTULO IV

LA MOTIVACIÓN COMO FACTOR FUNDAMENTAL EN LA ENSEÑANZA

1. Introducción

Tal como anunciamos en nuestra primera manifestación, este estudio es el Análisis de la enseñanza del ELE en Irak: dificultades y soluciones, afirmamos que el factor primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera, es la motivación. Si nuestros alumnos gozan de un alto nivel de motivación, existen muchas probabilidades de que alcancen resultados satisfactorios en su proceso de aprendizaje y viceversa. Lamentablemente, el grado de motivación de la mayoría de los estudiantes iraquíes de español como lengua extranjera, deja bastante que desear, afirmación que se apoya en los resultados de la encuesta que hemos analizado. Ante esta situación desventajosa, sentimos la necesidad de averiguar los orígenes de esa falta de interés por el estudio y, sobre todo, nos proponemos buscar modos de ampliar el deseo de aprender español, principalmente, creando situaciones de comunicación en las que los estudiantes experimenten el placer de entender y expresarse en esta lengua extranjera.

Empezamos por los pasos principales para definir qué es la motivación, como el interés y el deseo por aprender la lengua española y las culturas asociadas a ella. Filológicamente, la motivación está relacionada con el movimiento, esto es, con la fuerza motriz. Luego, la motivación es el conjunto de razones y circunstancias que mueven a una persona a aprender E/LE. Se suele distinguir entre “motivación intrínseca”, debida a razones de tipo personal o particular (vulgarmente diríamos que “sale de uno mismo”) y “motivación extrínseca”, debida a razones externas al apprehendiente, es decir, transferida de otras personas. Desde una perspectiva socio-psicológica, Gardner y Lambert (1972) también distinguen dos tipos de motivación: “integradora”, la que lleva a un individuo a aprender una lengua para relacionarse con sus hablantes e integrarse en su comunidad de habla, e “instrumental” (por un interés práctico), la que hace que un individuo conciba la LE como un instrumento para conseguir un fin, por ejemplo, encontrar un buen empleo.

¿Qué tipos nos parecen más eficaces a nosotros? En realidad, las categorías “intrínseca” / “extrínseca”, o bien “integradora” / “instrumental” son conceptos ambiguos y, en cualquier caso, no constituyen más que los extremos de unos perpetuos. Si estudiamos la motivación de cualquier estudiante, probablemente concluiremos que responde a la combinación, en mayores o menores proporciones de varios tipos. Por otro lado, el tipo de motivación de una persona puede variar con el tiempo. Por ejemplo, un estudiante iraquí que empieza a estudiar ELE porque le interesa el cine o el fútbol español o las canciones hispanas (motivación intrínseca / integradora), al cabo de un cierto tiempo puede llegar a plantearse el estudio de esta lengua como una formación con interesantes salidas profesionales (motivación instrumental). El caso complementario es el típico del alumno árabe, que, como buen hijo, empieza a estudiar ELE porque sus padres se lo han aconsejado (motivación extrínseca), pero al final la

lengua y la cultura españolas acaban gustándole, y entonces sigue estudiando por su propio interés (motivación intrínseca / integradora).

Después de esto preguntamos, por qué la lengua y por qué hay que enseñar y motivar a los estudiantes de segunda lengua, por qué: cada alumno árabe o iraquí que aprende español se convierte en un mediador entre dos lenguas y constituye un nuevo nexo entre dos grandes culturas de la humanidad. Es así cómo hilo a hilo se van tejiendo y reforzando los lazos humanos y culturales.

2. Estrategias de aprendizaje y la motivación

Para reconocer el papel de las estrategias en el aprendizaje de idiomas y su importancia es necesario tener una visión ampliada de los porqués y finalidades del aprendizaje de una lengua. Por ende, el fin último del aprendizaje de idiomas es la adquisición de la competencia lingüístico-comunicativa y tal hecho se logra por medio de la elección adecuada de actividades por parte del docente y por el uso apropiado de las estrategias de aprendizaje por parte del discente. Así, cuando el aprendiz consciente o inconscientemente elige estrategias que se ajustan a su estilo de aprendizaje, estas se tornan sus «herramientas útiles» para activar y regular todo el proceso y obtener resultados estables... Consecuentemente, el profesorado debe tener el compromiso de ayudar a su alumnado seleccionando las estrategias más adecuadas a sus características con vistas a optimizar resultados para hacerlos significativos y de calidad (Alonso Tapia y Cartula Fita 2003), también lo garantiza al afirmar que los aprendices tienen

excelentes destrezas para superar muchos problemas de aprendizaje, no obstante, necesitan aprender cómo hacerlo y entender el porqué de hacerlo.

La motivación es el componente afectivo más estudiado por los investigadores de lenguas extranjeras y el que guarda mayor relación con el uso de las estrategias. Además, es sabido que es el componente afectivo que congrega la conjugación perfecta entre emociones y cognición, es decir, “puede ser representada a partir de un estado de activación cognitiva y emocional” (Williams y Burden 1999: 128). En este sentido, el concepto de motivación se relaciona estrechamente con el de las estrategias de Oxford que también intenta compaginar lo cognitivo con lo emocional. Dicho concepto conlleva una decisión consciente de actuar y da lugar a un período de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas. Así, el uso de las estrategias de aprendizaje lleva el fomento de la motivación y viceversa: es decir, si el estudiante está motivado tratará de desarrollar estrategias; si ya las posee, las utiliza y si le funcionan crece aún más su motivación. Martínez Lirola (2005: 26) también afirma que la motivación es uno de los aspectos psicológicos más importantes en el proceso educativo pues los que están más motivados aprenden más y con más eficacia:

La motivación o deseo de aprender es un factor fundamental en el aprendizaje; podemos considerarla como uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo. Se trata de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Nos atrevemos a afirmar que los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La motivación puede depender de factores externos (influencia de otras personas o algún suceso), o internos (interés o curiosidad) de modo que podemos clasificarla en intrínseca o extrínseca; en integradora o instrumental. Arnold y Brown (2000) defienden

la postura de que el desarrollo de la motivación intrínseca revierte en un mayor éxito por parte del alumnado fomentándose así tanto su potencial de autonomía como la competencia de aprendizaje. También se ha probado que la motivación externa (el elogio) acrece igualmente la motivación intrínseca (sentido personal que cada quien delega a los estímulos externos). Consideramos que la motivación extrínseca también puede funcionar como una eficaz “estrategia de control afectivo” cuando el alumnado las utiliza conscientemente. Gardner (2007), afirma que las distinciones de clases de motivación no son lo verdaderamente relevante sino su calidad e intensidad en sentido amplio, al incorporar las actitudes, los factores cognitivos y, desde luego, el componente afectivo. Por ejemplo, Morales y Smith (2008) demuestran que la estrategia del uso de imágenes mentales y visuales aliada al factor motivacional constituye un importante elemento de aprendizaje afectivo. Así, son muchos los autores que tratan del tema de la motivación en el aprendizaje de idiomas. Merecen una mención destacada los artículos de Gardner (2007) o los de Savaiva y Bernaus (2008).

Consideramos que para ampliar el concepto de «competencia de aprendizaje» o el potencial de autonomía del estudiante habría que incrementar la “automotivación”, para que el alumno fuera capaz de buscar sus propias fuentes motivacionales lo que llamaríamos “competencia motivacional”, que podría adquirirse mediante el uso de las estrategias de aprendizaje y por el descubrimiento de otras de carácter personal según sus estilos cognitivos, personalidad, diferencias, cultura y valores, por ejemplo.

3. Interacciones entre la motivación y otros factores

En nuestra perspectiva surge más de una veintena de factores que condicionan el proceso pedagógico. Ese conjunto de factores aislados ya configura una situación compleja, pero la complejidad aumenta al tener en cuenta la interacción entre unos y otros factores. Ilustremos esta cuestión con un par de ejemplos en los que interviene la motivación (Zoltán Dornyei 2001).

Ejemplo 1: la motivación condiciona la atención; ésta facilita el aprendizaje. De todos los estímulos sensoriales (sonidos, ruidos, imágenes, olores, etc.) de nuestro entorno, cada individuo, según sus propias necesidades e intereses (motivación), selecciona y atiende (atención) a unos y descarta los demás. Así, el alumno con una mayor motivación por el E/LE presta más atención al adulto (input) que se halla en su entorno (por ejemplo, en las paredes del aula) o que se le ofrece directamente (por ejemplo, el discurso del profesor), ya sea por el canal escrito, o bien por el audiovisual. Esta mayor atención día a día, lógicamente, favorece el desarrollo de su competencia comunicativa.

Ejemplo 2: la motivación facilita el éxito; este consolida y acrecienta la motivación. En igualdad de condiciones (inteligencia general, aptitud para las lenguas extranjeras, etcétera), un alumno con una mayor motivación tiene mayores posibilidades de éxito que cualquier otro compañero de clase con una menor motivación. La reacción humana más lógica es que el hecho de alcanzar el éxito revierta en beneficio de la propia motivación, así como de la autoestima: “Ya soy capaz de expresarme en español; además, lo hago bien, porque los demás me entienden y me responden, y yo también los entiendo. Esto de aprender español no es tan difícil; me gusta, me lo paso bien, me resulta conveniente. Voy a estudiar más.” El incremento de la motivación constituye en potencia un incremento del éxito, y viceversa.

4. Las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas

Se refiere a las características relevantes del individuo que influyen en la manera de responder ante cualquier situación (Gardner y MacIntyre 1993). Diversos métodos de enseñanza de idiomas, como el enfoque comunicativo y el enfoque natural de Krashen ya tienen en cuenta la afectividad. Esta importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas la vemos también reflejada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas que incluye estas variables en los factores que determinan la adquisición de la competencia “existencial” (saber ser):

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. (Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas del Consejo de Europa, capítulo 5, apartado 1.3.).

Aunque aquí no se denominan variables afectivas, sino factores relacionados con la personalidad, hemos comprobado que este conjunto de conceptos corresponden con la clasificación que varios autores han propuesto sobre los componentes de la afectividad en el aprendizaje de idiomas. Algunas de las clasificaciones de las variables afectivas que han establecido diversos autores son las siguientes. Siguiendo a Gardner y MacIntyre (1993), los factores afectivos del aprendizaje son: - actitudes y motivación, - ansiedad, - sentimientos de seguridad, - personalidad y - estilos de aprendizaje. Acerca de los factores intrínsecos de la afectividad-factores de personalidad, encontramos el referente en Brown (1994) quien sostiene que estos son: - autoestima, - inhibición, -

ansiedad, - empatía, - extroversión y – motivación. Por último, los factores individuales de la afectividad, siguiendo a Arnold (1998) son: - límites del yo, - estilos de aprendizaje, - ansiedad, - inhibición, - memoria, - extroversión-introversión, - autoestima y - motivación: intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora. Como vemos todos coinciden en considerar la motivación como un factor individual de la afectividad en el aprendizaje de idiomas. Consideramos que son igualmente importantes todos los factores, pero dado la amplitud del tema, nos hemos ajustado al análisis de la motivación.

Los aspectos afectivos pueden mejorar el aprendizaje del idioma, si el alumno siente ansiedad o inseguridad es muy difícil que logre alcanzar su potencial óptimo de aprendizaje; por otro lado, al estimular diferentes factores emocionales positivos, como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita el proceso. Por tanto, existe una clara relación entre afectividad y enseñanza de idiomas, la preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje, y el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir a educar a los alumnos emocionalmente. Asimismo, dado el efecto positivo de las variables afectivas en el aprendizaje, consideramos que puede ser de gran ayuda conocer cómo se pueden trabajar estos factores en la clase. Entre las diferentes variables que se han clasificado como afectivas, hemos elegido la motivación, porque la consideramos primordial para el aprendizaje de los alumnos, pero no podemos ignorar que todas estas variables están interrelacionadas y que es imposible estudiar una de ellas aisladas de las otras.

5. La actitud y la motivación, dos caras de la misma moneda

De la actitud que tiene el hablante cuando está aprendiendo, depende en gran medida el aprendizaje exitoso o la persistente dificultad para lograrlo. Rod Ellis (1985), reconocido lingüista, estudió de cerca este fenómeno con alumnos de una segunda lengua y señaló que el comportamiento de las personas está gobernado por intereses y necesidades específicas que influirán en cómo estas se desenvuelven en la segunda lengua. Expresiones positivas o negativas dan cuenta de impresiones lingüísticas sobre otra lengua, como por ejemplo la dificultad o facilidad para aprender, el nivel de importancia otorgado, el estatus social, entre otras. Las actitudes de quien aprende inciden de manera relevante a la hora de analizar la adquisición de una segunda lengua. Las investigaciones acerca de este tema utilizan diferentes métodos o estudios basados en estadísticas y con la experiencia, muchos docentes nos señalan que este es un tema que tiene que ser observado de cerca, de manera cualitativa, entendiendo el contexto en el que el alumno está inmerso mientras aprende una segunda lengua, y considerando cómo inciden las motivaciones y por consiguiente la actitud del hablante. En este mismo contexto y según Gardner y Masgoret (2003) los términos actitud y motivación en relación con el tema que nos ocupa. La motivación es la combinación de actitud, aspiraciones y esfuerzo que se va a poner al aprender una segunda lengua. La pregunta es si estos elementos se hallan separados o están indudablemente unidos. Según Brown (2000) la actitud es la escala de valores que el individuo tiene hacia esa otra segunda lengua que se está aprendiendo, también hacia la propia cultura.

En una visita realizada a un centro de emigrantes en la ciudad de Granada se llama (*Granada acoge*), el objetivo era observar cómo diferentes personas de todo el mundo aprendían ese idioma como segunda lengua. La variedad de alumnos era enorme; entre estas personas había árabes y estaban en proceso de adquirir una segunda lengua. Había algo en la actitud de los alumnos que llamaba la atención: entendían el español,

completaban los trabajos escritos de manera semejante, pero al hablarlo no se desenvolvían todos de la misma manera. Estos alumnos tenían en común el árabe como lengua materna, además del mismo nivel de español, pero había algo más en ese proceso de aprendizaje, algo que iba más allá de lo cognitivo. Veamos esto reflejado en ejemplos:

Uno de los alumnos, Mohammed, era muy tímido y no deseaba estar en España. Aunque sabía que su estancia era transitoria, soñaba con volver a Marruecos, y me decía que necesitaba vivir cerca de su familia. Durante nuestro diálogo en español dudaba mucho, tardaba en responder y su pronunciación estaba muy marcada por el árabe. Sus respuestas eran básicas, no desarrollaba los temas, simplemente respondía lo preguntado. Según Savignon (1997), la actitud en el hablante va a influir en la manera en que el individuo se acerca a esa otra lengua. No es lo mismo cuando el alumno tiene una actitud positiva o negativa, puesto que la actitud es la variable más penetrante en el campo de la adquisición de una segunda lengua. En esta actitud se ve reflejada una cadena de valores y creencias que el hablante tiene hacia esa segunda lengua que está adquiriendo, hacia esa otra cultura que está adoptando.

Otro es el caso de Fátima, quien respondió a mis preguntas en español de manera mucho más segura que Mohammed; desarrollaba los temas y hablaba todo lo que podía, contando su vida y sumando anécdotas. Su pronunciación era casi perfecta, Gardner y Masgoret (2003) señalan que los individuos que quieren ser identificados con los hablantes de la segunda lengua van a estar más motivados a aprender esa lengua que los que no están interesados.

Era casi imperceptible la primera lengua que Fátima hablaba. Su seguridad, su actitud y por ende su motivación al hablar español eran muy claras. Ella quería ser

aceptada como parte de la cultura española, había llegado para quedarse y sabía que necesitaba hablar como la gente de la ciudad para lograr su objetivo. Mohammed y Fátima llevaban la misma cantidad de meses viviendo en España. Compartían la misma clase y la expresión escrita de ambos era semejante. En la institución no se contaba con información acerca de cuánto español habían aprendido cada uno en su país, pero más allá de eso, lo que sí era observable era la diferente actitud ante el aprendizaje de esta segunda lengua.

6. La motivación y las competencias

Motivación deriva del verbo latino *movere* que significa moverse, poner en movimiento, estar listo para la acción. La motivación es una predisposición general que dirige el comportamiento hacia la obtención de lo que se desea. Arnold (2000) ha afirmado sobre su importancia:

La importancia que ha venido ganando el estudio de la motivación y de otros factores afectivos en el campo de la enseñanza, se podría explicar mediante el hecho de que incluso las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, debido a las reacciones negativas que pueden acompañar el aprendizaje.

De este modo, esta autora opina que la comprensión de la función que la afectividad cumple en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas resulta importante por varios motivos:

- ❖ En primer lugar, la atención de los factores afectivos en el aula puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la lengua objeto, por lo que es necesario no solo tratar de solucionar problemas causados por emociones negativas, sino también crear emociones positivas facilitando el aprendizaje.

- ❖ Por otro lado, la atención a la afectividad en el aula de lengua puede contribuir a educar a los alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad, para lo cual hay que interesarse por su naturaleza y necesidades tanto cognitivas como afectivas.

En el campo de la educación, la motivación es uno de los factores afectivos que más preocupa a los profesores, ya que como Williams y Burden apuntan, lo más sensato es pensar que el aprendizaje ocurre si queremos aprender. De ahí que la enseñanza de una lengua resulte una labor muy difícil si en el aula hay alumnos desmotivados. Estos alumnos ocasionan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque en muchos casos no presentan aspectos determinantes del aprendizaje de una segunda lengua. En cambio, los alumnos motivados muestran interés en las actividades, sienten una auto-eficacia alta, se esfuerzan para ser exitosos en el aprendizaje, persisten en las actividades y, normalmente, utilizan estrategias eficaces de aprendizaje.

El valor de la motivación reside no solo en su capacidad para potenciar los mecanismos de la adquisición que son fundamentales para el desarrollo del conocimiento de la segunda lengua, sino que también ocupa un papel importante en el ámbito sociolingüístico, es decir, en el desarrollo de la competencia comunicativa. La motivación planteada por el profesor es un agente importante e innegable en el proceso del aprendizaje de una segunda lengua, pues es el factor que potencia el aumento de las competencias de la segunda lengua en todos los niveles lingüísticos. Una forma normal

de definir los procesos de producción y comprensión lingüísticos es describirlos como: conjunto de operaciones cuya activación requiere esfuerzo que crean el desarrollo de la adquisición de la segunda lengua.

Como hemos demostrado, la motivación en diferentes circunstancias es un rasgo significativo en el aprendizaje, que además de su importancia, llega a incidir en los niveles de competencia general, así pues, como señalan Wenden y Rubin (1987):

En la adquisición de segunda lengua que sea tanto de memoria a corto plazo como de memoria de a largo plazo y su motivación, los alumnos que han demostrado tener altos niveles de motivación despliegan mecanismos que facilitan la memorización estableciendo vínculos con conocimientos previos, generando asociaciones, creando contextos como oraciones donde las palabras nuevas tengan pleno sentido o recreando la situación.

Pero hagamos un repaso sobre la influencia de lo anterior en el desarrollo de las diferentes competencias:

6.1. La competencia comunicativa

Para llegar a un nivel alto de segunda lengua hay que adoptar las normas de la misma, un nivel en el que el conocimiento de la segunda lengua se detiene en la adquisición de los patrones culturales, contenidos claves para utilizar la segunda lengua en los contextos socialmente apropiado. De esta forma podemos conocer diferentes registros lingüísticos y las normas de la interacción en el segundo idioma.

Para buscar una semejanza entre las competencias lingüísticas y los patrones socioculturales, hay ciertos comportamientos verbales que tienen una interpretación estable en una comunidad lingüística que lo define y lo formaliza. Esto se refiere a

elementos paralingüísticos (conjunto de signos no verbales que acompañan la comunicación lingüística, complementan la comunicación y refieren a significados cuyo desconocimiento lleva a un cierto grado de inconcordancia entre ambas lenguas, incoherencia que suele dar lugar a una mala interpretación las verdaderas intenciones del hablante). Un ejemplo pragmático a este respecto lo constituyen expresiones utilizadas y frecuentes en la lengua española y la lengua árabe, como por ejemplo la expresión de “tío”, en la sociedad española lleva doble sentido primero, se utiliza entre los jóvenes como un dicho para el trato íntimo o cuando están familiarizando a sus iguales. Y el segundo como para referirse a la relación familiar. Pero en la lengua árabe se dedica solo a los tíos carnales de la familia y a los mayores de edad, a pesar de que no tienen ningún parentesco sanguíneo con la familia, eso se utiliza para dar un valor e importancia social. Otro ejemplo, es “sonarse la nariz”, en España es normal hacerlo delante de un grupo o delante de la gente, pero en el mundo árabe está mal visto. O la manera de sentarse cruzando las piernas y tener los zapatos dirigidos hacia una persona, en España es normal mientras, en el mundo árabe en general es un gesto ofensivo hacia la persona que tiene los zapatos dirigidos hacia él.

Estudiar los patrones bifurcados entre hablantes de español como primera y segunda lengua para estudiantes árabes en España, durante su estancia en España, apuntan que gran parte de los sujetos en cuestión se mostraban confusos respecto del desarrollo de contenidos pragmáticos y de esquemas culturales relacionados con la cultura española, ya que entienden que ciertas normas ponen en peligro sus conceptos de identidad propia, puesto que, la intención es adaptar a las normas de la cultura de la segunda lengua y la confianza en uno mismo, para evitar el riesgo de ser mal interpretado.

En definitiva, debemos ser conscientes de que nuestra cultura nos enseña qué ver y qué ignorar, pero una persona recién asomada a otra cultura no sabe qué ver, ni generalmente, cómo interpretar lo que ve. Está a la deriva en un mar de datos y generalmente tratará de interpretar dichos datos proyectando sobre ellos sus propias experiencias.

6.2. La competencia estratégica

Cuando hablamos de competencia estratégica nos referimos al uso funcional de las estrategias de comunicación verbal y no verbal utilizadas por el aprendiz para solucionar las dificultades comunicativas provocadas por un conocimiento limitado de la lengua. En su proceso los estudiantes tendrán que hacer uso de recursos adicionales para que la comunicación se desarrolle con cierto grado de eficacia. Esto ocurrirá estimulando este proceso con una estrategia de comunicación y aprendizaje, y desarrollando recursos y elementos léxicos que no tienen claros, transportando desde la primera lengua aquellos elementos que desconozcan en la segunda lengua. Se trata de un acercamiento a la segunda lengua que, como objetivo, hay que aprender. Además, el aprendiz sabe que la lengua que tiene que aprender es también una lengua natural que cubre las mismas necesidades comunicativas y expresivas que la primera lengua y que, al igual que su primera lengua, estará integrada por elementos léxicos con significados individuales que se combinan sintácticamente formando oraciones para producir significados más complejos.

Para el aprendizaje de un nuevo idioma, y en la medida en que este supone un reto cognitivo de cierta importancia, también nos servimos de una variada gama de recursos

y mecanismos lingüísticos, medios estos que nos facilitan tanto el conocimiento de la nueva lengua como la utilización productiva de la misma en situaciones de comunicación. Esta serie de recursos tienen el término genérico de estrategias de aprendizaje. En palabras de Oxford (1990), se pueden definir como las acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones. Al mismo tiempo, hablamos de estrategias de comunicación cuando nos referimos a los medios de los que se sirven los aprendices de una segunda lengua para comunicarse en dicha lengua superando las limitaciones.

En ambos procesos de aprendizaje y comunicación se utilizan distintos tipos de estrategias; unas veces recurriendo a los propios conocimientos lingüísticos y del mundo² y otras, a las experiencias como hablantes de una primera lengua y en otras ocasiones estableciendo asociaciones mentales o intentando buscar semejanzas entre ambas lenguas.

De interés para el docente es que estos comportamientos pueden impulsarse en cierta medida a través de técnicas pedagógicas o métodos concretos de enseñanza de

² Según el modelo de Bailystok, E. (1981), se proponen cuatro categorías de estrategias de aprendizaje fundamentales. Estrategia de inferencia: en la cual se da una utilización de claves conceptuales en la adivinación Estrategia de monitorización: donde el aprendiz hace una revisión de la comprensión. La práctica formal: el aprendiz realiza actividades de gramática y otras para mejorar su aprendizaje. La práctica funcional: Esto es cuando el aprendiz practica fuera de los contextos didácticos. Este autor menciona que las estrategias de aprendizaje pueden ser útiles en la ganancia tanto del conocimiento lingüístico explícito en cuanto a forma y función y conocimiento lingüístico implícito, el cual es requerido para producir lenguaje espontáneo.

segunda lengua, con lo que cobra fuerza la posibilidad de que gran parte del comportamiento cognitivo del alumno tenga lugar en función de las características creadas por el profesor.

6.3. La competencia lingüística

Se caracteriza por la capacidad de un hablante para producir e interpretar signos verbales. El conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico le permiten a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones.

El conocimiento y el empleo se vinculan con dos modalidades diferentes de la lengua: la lengua como sistema de signos y la lengua en funcionamiento, en uso. El siguiente paralelo nos ilustra mejor estas dos modalidades, estos dos ámbitos de la lengua:

<u>Conocimiento</u>	<u>Empleo</u>
La lengua como sistema de signos	La lengua en funcionamiento
Dominio o ámbito del signo	Dominio o ámbito de la frase
El signo tiene un valor genérico y conceptual	El sentido de la frase implica la referencia al contexto y a la actitud del locutor
Es una propiedad de la lengua	Es el resultado de una actividad del locutor que pone en acción la lengua

Estas dos modalidades de la lengua están presentes en toda actividad comunicativa de carácter lingüístico. Entonces, al conocer la forma gramatical se facilitaría el aprendizaje y así se dispondría no solo de la montura del código lingüístico, además obtendría la capacidad limitada de generar muestras de segunda lengua. Saber esto provoca y motiva muchos sistemas educativos y supone un concepto del aprendizaje basado en las propuestas que dotan al proceso de un alto grado de ordenación.

La programación adecuada para la competencia gramatical, con el fin de una adquisición satisfactoria en el proceso educativo actual muestra una forma clara en el suceso de la motivación en el desarrollo cognitivo de la segunda lengua. La aparición de estrategias de motivación implican el uso de las denominadas estrategias de riesgo, que suponen la generación de hipótesis lingüísticas que el sujeto estima como oportunas en función de que constate que su uso es correcto. Aún más, los alumnos motivados no solo generan más estructuras, sino que modelan y experimentan aquellas que por su grado de elaboración sintáctica o su distancia con los equivalentes en la primera lengua resultan más complejas, por ejemplo, es el caso del uso de las formulas pasivas y los subjuntivos para los alumnos árabes. Para constatar este hecho solo es necesario hacer a los alumnos abordar temas con alto grado de significación personal, con lo que se percibirá que cubren una mayor variedad de las estructuras y acaban moviéndose por todo el marco del sistema verbal de la segunda lengua, produciendo mensajes que requieren una mayor elaboración sintáctica y una mayor diversidad de tiempos, más complejos, adoptando por tanto distintos estilos discursivos (Clasher 1999).

Tal comportamiento se reproduce en el nivel léxico ya que los alumnos motivados tienden a mostrar un vocabulario activo más extenso, extremo que puede confirmarse si

se mide el número de palabras léxicas utilizadas por número de palabras eficaces en sus usos.

6.4 El aula y la motivación

El fracaso de los estudios puede empezar en el aula porque es el espacio dinámico, donde el alumno pretende alcanzar con éxito sus estudios, ser valorado y obtener recompensas de ello; sin embargo, no lo logra si sufre alguna experiencia de vergüenza o humillación, o en otro caso, cuando el aprendiz se encuentra en un ambiente agradable, donde él es tomado como persona que siente, piensa y desea, entonces dirigirá sus energías para aprender (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 1998). Desde algunas perspectivas del análisis en el terreno de la lingüística aplicada como la investigación en el aula considera la clase como marco con forma propia para establecer las constantes motivacionales tanto individuales como grupales.

Siguiendo a Alonso Tapia (1997), la evolución metodológica del aula en la época moderna ha estado orientada en torno a dos principios:

- La concepción de la lengua en relación con su uso.
- El alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El primero se encuadra en una nueva noción de la lengua, resumido en el principio de que en el aula de idiomas el significado procede del uso, que desde su base se centra en la explotación de los aspectos comunicativos y discursivos del lenguaje.

Según el punto primero, ha enfrentado a profesores y alumnos no a una consecuencia de estructuras sino a una creación lingüística definida socialmente, para lo

que es necesario renovar los contenidos que dan forma a los programas de los cursos de idiomas. Y en consecuencia comienzan a incorporar nuevas unidades funcionales conceptualizadas como actos de habla centrados en los valores pragmáticos de la lengua.

El segundo principio supone que el alumno con sus circunstancias, intereses, conocimientos para el aprendizaje de la lengua es un elemento articulado en el desarrollo de los catálogos del aprendizaje, que se convierte de esta forma en lo que llamado proceso que se actualiza en la secuencia de la dinámica del aula y los principios del aprendizaje.

Resulta fácil entender que ambos principios, suponen explícita o implícitamente la intención de atraer al alumno a una participación activa en el aprendizaje, de forma que encontrase en la dinámica del aula un entorno sensible a sus propósitos comunicativos. Se pretende en definitiva proporcionar al alumno un entorno confortable en el que sus motivos no se vean amenazados por la rigidez de una concepción cerrada de la lengua. Desde una perspectiva teórica, se hace una mayor aprobación a la participación de los alumnos y al final a un consentimiento a la motivación.

7. El modelo de Dörnyei

Uno de los investigadores que más ha estudiado la motivación en el aprendizaje de idiomas en los últimos años ha sido Dörnyei. Siguiendo la línea de las últimas investigaciones, para Dörnyei (1998), la motivación es un constructor multidimensional

que se ve afectado por factores situacionales y en el que también tienen importancia los aspectos cognitivos.

En un reciente intento por comprender los distintos componentes implicados en la motivación de segundas lenguas, Dörnyei (1994) propone una categorización en tres niveles: el nivel del lenguaje, que comprende varias orientaciones y motivos relacionados con aspectos tales como la cultura y la comunidad, y la utilidad del idioma que incidirá en las metas que se planteen a los alumnos y en las elecciones que realicen. El nivel del alumno, que supone las características individuales que el alumno aporta a su aprendizaje. Las características principales de este nivel son la necesidad de logro y la seguridad en sí mismo. Y finalmente, el nivel de situación de aprendizaje que incluye componentes relativos al curso, al profesor y a la dinámica del grupo.

El nivel más desarrollado es el nivel de situación de aprendizaje. Dentro de este nivel queremos destacar los componentes referidos al curso en el que se incluyen el syllabus, los materiales de enseñanza, método de enseñanza y tareas de aprendizaje, y puede ser descrito dentro del marco de cuatro condiciones motivacionales propuestas por Keller (1983): - interés intrínseco, - la relevancia de la instrucción para las necesidades personales de los alumnos, valores o metas, - las expectativas de éxito y - la satisfacción en la resolución de una actividad y las recompensas intrínsecas y extrínsecas asociadas a ella.

Los componentes específicos del profesor conciernen a la conducta del profesor, a la personalidad y al estilo de enseñanza, e incluyen el motivo de afiliación para agradar al profesor, el tipo de autoridad (autoritaria o democrática), y la socialización directa de la motivación de los alumnos (modelado, presentación de la tarea y retroalimentación). En sus últimos estudios, Dörnyei (2001) resalta la importancia de la motivación del

profesor, en la que incluye varias variables: valores, creencias, actitudes y conductas, el nivel general de compromiso hacia los alumnos y su aprendizaje. Esta relación entre profesor y alumnos es interactiva e interdependiente, sin embargo, otorga más importancia a la actuación del profesor, ya que es considerado el líder del grupo.

Esta idea de la responsabilidad del profesor en la motivación de los alumnos es muy positiva para la didáctica, ya que entonces, considerada la motivación como una variable modificable, puede ser manipulada por el profesor de tal manera que se encamine a facilitar el aprendizaje de los alumnos; con una serie de estrategias adecuadas, aumentar la motivación en el aula está al alcance de los profesores. No obstante, a pesar de la importancia que tiene el profesor en la motivación de sus alumnos, Dörnyei defiende la postura del “motivador suficientemente bueno”. Sería una ingenuidad pretender dominar a la perfección todas las estrategias motivadoras y conseguir motivar a todos los alumnos al máximo. El autor aclara que pretender ser lo bastante bueno para acercarse a una enseñanza motivadora es ya una meta más que suficiente para cualquier profesor.

Finalmente, los componentes específicos referidos al grupo incluyen la orientación de metas, el sistema de normas y recompensas y la estructura de clase (competitiva, cooperativa o individual). En referencia al carácter dinámico de la motivación, Dörnyei (2001) destaca la importancia del contexto. Unas variables motivadoras en un determinado grupo, de una cultura y edad concreta, por ejemplo, no funcionarán igual en otro grupo de diferentes características y esto habrá de tenerse en cuenta a la hora de aplicar las estrategias concretas de motivación.

Otra característica del modelo de Dörnyei, es el estudio de líneas de actuación para el profesor que permita aumentar la motivación en sus alumnos. En un intento de

aportar sugerencias prácticas a los profesores de idiomas, Dörnyei y Csizér (1998) establecen diez pautas para motivar el aprendizaje de sus alumnos:

1. Establece un ejemplo personal con tu propia conducta.
2. Crea una atmósfera agradable y relajada en el aula.
3. Presenta la tarea adecuadamente.
4. Desarrolla una buena relación con los estudiantes.
5. Incrementa la autoconfianza lingüística del alumno.
6. Haz las clases interesantes.
7. Promueve la autonomía del alumno.
8. Personaliza el proceso de aprendizaje.
9. Incrementa la orientación de metas del alumno.
10. Familiariza al alumno con la cultura de la lengua meta.

8. Razones de los estudiantes para trabajar en clase

Para nosotros, el alumno es un sujeto activo del aprendizaje y si el aprendizaje es significativo existirá una actitud y aptitud favorables por parte del alumno. Si tales cosas se producen, existirá motivación. Resumiremos brevemente las razones o justificaciones que intervienen en la motivación de los estudiantes para seguir su proceso:

1. Deseo de dominio y experiencia de la competencia.

Cuando el profesor se encuentra con alumnos que manifiestan este tipo de motivaciones, es fácil concluir que se trata de personas inteligentes. La pregunta que deberían hacerse los profesores es qué características debería tener la actividad docente para que los alumnos comprendan que lo que está en juego realmente es la adquisición de competencias y no otra cosa.

2. Deseo de aprender algo útil.

El no saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia puede resultar desmotivante incluso para aquellos alumnos que buscan aprender o adquirir competencias, pues se considera mejor ser competente en algo que resulta útil, que en algo que no se sabe para qué sirve.

3. Deseo de conseguir recompensas.

A menudo se piensa que lo que motiva a los alumnos no es el aprendizaje sino lo que podemos conseguir con él. Y si bien es cierto que facilita el que los alumnos lleguen a interesarse más por la tarea que por la recompensa, cuando el nivel inicial de interés es muy bajo o cuando es necesario alcanzar cierto nivel elemental de destreza para disfrutar con su realización, esta motivación puede ser útil.

En este sentido, el elogio constituye una recompensa social al esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre las motivaciones intrínsecas, al mismo tiempo, el elogio puede tener un valor informativo. En otras condiciones, las recompensas pueden tener efectos no deseados, en tanto que un elogio puede ser considerado una forma de control. Por otra parte, si la recompensa fuera algo tangible, puede generar un efecto negativo de modo que los alumnos solo trabajen por ella.

4. Necesidad de la seguridad que da el aprobado.

La necesidad de conseguir una meta extrínseca al propio aprendizaje estimula un esfuerzo que tiende a afectar los resultados visibles más que al aprendizaje, considerando que este no implica tanto memorizar como aprender. Se ha comprobado que la proximidad de un examen produce un detrimento del nivel de rendimiento en aquellos casos en los que la tarea, aunque atractiva para el sujeto, requiere no solo la aplicación de reglas conocidas sino el descubrimiento de las reglas mismas de la solución. El que la preocupación por los resultados de las evaluaciones no fomente el interés de los alumnos por aprender y desarrollar las capacidades y competencias que constituyen el objetivo del currículo escolar no significa que tal preocupación no deba tenerse en cuenta a la hora de decidir qué hacer para motivarlos hacia el aprendizaje.

Por lo general, los objetivos que más se evalúan exigen de los alumnos, principal aunque no exclusivamente, recordar reglas de solución de problemas y capacidad de aplicarlas de modo más bien mecánico. Consecuentemente, será preciso reflexionar sobre las implicaciones de los modos de evaluar para determinar cómo modificarlas a fin de que contribuyan a facilitar la motivación por el aprendizaje.

5. Necesidad de preservar la autoestima.

El miedo al ridículo, a perder la estima personal frente a los demás, produce una inhibición de la tendencia espontánea a pedir aclaraciones cuando no se sabe, con perjuicios obvios en el aprendizaje. Asimismo, una preocupación excesiva por la estima personal, puede llevar a un alumno a prevalecer formas de estudio inadecuadas para el aprendizaje en profundidad.

6. Necesidad de autonomía y control de la propia conducta.

La preocupación por actuar de forma autónoma puede tener consecuencias positivas en lo que refiere al proceso del aprendizaje. Pero para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal es necesario:

1. Que el alumno perciba que posee las competencias cuya adquisición es el objetivo de trabajo universitario, facilita la posibilidad de elegir.
2. Que el alumno perciba que el aprendizaje lleva de hecho el ejercicio y la adquisición de competencias.

Si solo se percibe lo primero y no lo segundo, los alumnos no vivirán el trabajo estudiantil como algo que merece ser vivido como propio y lo rechazarán. Lo que se plantea a los profesores es que muestren el trabajo de la enseñanza como una actividad liberadora y potenciadora de la autonomía personal y no como una actividad impuesta que solo beneficie a otros.

CAPÍTULO V

DESARROLLAR LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DESDE EL PUNTO DE VISTA COMUNICATIVO PARA LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDA LENGUA

1. Objetivos y motivos

1. Comprensión y expresión: se refiere a los métodos y actividades de enseñanza para el desarrollo de habilidades lingüísticas.
2. Poseer y comprender conocimientos en el área de la didáctica de la lengua, especialmente saber aplicar sus conocimientos mediante la elaboración y defensa de argumentos.
3. Tener capacidad para expresar juicios y formular respuestas a problemas concretos.
4. Saber comunicar información, ideas, problemas y soluciones.

5. Desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje que les permitan emprender estudios posteriores con cierta autonomía.

El objetivo de este apartado es manifestar el proceso que lleva al estudiante a transformarse en una persona competente, preparándole a introducirse en Entorno social y material que le rodea, Resaltando la importancia de los factores culturales y lingüísticos que puede variar a lo largo del proceso. Se valora el desarrollo de las habilidades comunicativas como factor primordial en las nuevas condiciones de enseñanza y por consecuencia propiciar el desarrollo de las competencias lingüísticas trayendo consigo además el cuidado y conservación el idioma como un elemento de identidad.

En muchos sistemas educativos se lleva a cabo un seguimiento del aprendizaje de los alumnos para ofrecer respuestas a algunas de las preguntas de interrogación relacionada con el aprendizaje. Los análisis comparativos pueden ampliar y enriquecer la perspectiva al proporcionar un contexto más amplio en el que interpretar los resultados. Estos análisis pueden aportar una orientación para las tareas educativas de los centros educativos y para el aprendizaje de los alumnos, así como información para detectar los puntos fuertes y débiles en el sistema. Unidos a los estímulos apropiados, pueden motivar a los alumnos hacia un mejor aprendizaje, a los profesores hacia una mejor docencia.

2. El papel de la competencia comunicativa

En la enseñanza de lenguas extranjeras, un aspecto fundamental que define el carácter didáctico de la acción de los profesores es el concepto mismo de lengua que estos poseen. Otro aspecto fundamental es el conocimiento sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Según Rod Ellis (1985), en su enseñanza siempre existe un fundamento teórico, una teoría de aprendizaje manifestada explícitamente (como tal teoría) o no (como una serie de creencias implícitas). La labor fundamental de la disciplina *Adquisición de Segundas Lenguas* consistiría, entre otras cosas, en lograr que seamos conscientes de nuestro conocimiento implícito sobre el aprendizaje de segundas lenguas.

Tanto el saber sobre la lengua como el saber sobre el aprendizaje de segundas lenguas influyen en la forma en que afrontamos su enseñanza. Por tanto, lingüística y didáctica de lenguas pueden estrechar vínculos porque necesitamos una explicitación tanto de uno como de otro saber. Pudiendo dar un mayor énfasis a una o a otra disciplina, lo cierto es que se ha asumido, hasta un grado estable de consenso, la importancia y la necesidad de que el profesor sea consciente de las teorías que pertenecen a los distintos objetos disciplinares (la lengua, su aprendizaje y su enseñanza). En la enseñanza de lenguas, estas teorías siempre están presentes, de manera más o menos explícita, en la forma en que los profesores preparan las clases, interactúan con los estudiantes, seleccionan determinadas actividades, etcétera.

La lingüística ha proporcionado dos tipos de fundamentos a la enseñanza de la lengua: teóricos (ideas sobre la naturaleza del lenguaje, tanto desde el punto de vista psicológico como social) y descriptivos (información sobre las propiedades de las

lenguas concretas, tanto como abstracciones formales como en la realización del uso) (Widdowson 1990). Se ha supuesto que, en general, la descripción, y no tanto los aspectos teóricos, es la que ha contribuido de forma más directa a la enseñanza de lenguas (Halliday *et al.* 1964; Corder 1973). Indudablemente, las descripciones de la lengua sirven como fuente de información, ofrecen los inventarios que formarán el contenido lingüístico de los sílabos. Desde este punto de vista, se ha asumido que los profesores no necesitan conocer la teoría lingüística subyacente a estas descripciones, y que éstas son fácilmente reconocidas, de forma eminentemente intuitiva, por todos los hablantes de la lengua meta. De ahí, probablemente, nace la idea de que cualquier hablante nativo, por el mero hecho de serlo, cumple con los requisitos necesarios para ser profesor de su lengua materna como lengua extranjera.

Las descripciones, apunta Widdowson (1990), pueden referirse a tipos de elementos lingüísticos en abstracto o bien a muestras de elementos lingüísticos tal y como ocurren en contextos de uso. Mientras que aquellas presentan un conjunto de estructuras y le dan a cada una un peso descriptivo idéntico, las *descripciones muestras* pueden señalar que algunas de éstas ocurren raramente, o están restringidas a un limitado rango de elementos léxicos, confinadas a determinados contextos, o asociadas a significados muy puntuales. Los dos tipos de descripciones obedecen, pues, a dos perspectivas distintas sobre la lengua: la *descripción tipo* considera la lengua como conocimiento abstracto, mientras que la *descripción muestra* la ve más como comportamiento real.

Hasta qué punto estas descripciones son complementarias es algo que está directamente relacionado con la relación entre competencia y actuación, siendo un tema de debate que Widdowson refiere con dos ejemplos sencillos acerca de la reflexión de una u otra perspectiva: Por un lado, se sostiene que las descripciones tipo son

insuficientes como fuente de referencia para la enseñanza. La lengua presentada pedagógicamente debería ser una proyección de la que ocurre realmente.

Por otro lado, pueden preferirse las abstracciones de la descripción tipo en ocasiones en que puedan activar eficazmente los procesos de aprendizaje. Así, los ejemplos de uso poco frecuente parecen tener una cierta realidad psicológica para hablantes nativos como unidades de conocimiento, a pesar de su anormalidad como unidades de comportamiento. Esta realidad intuitiva de tales estructuras se ha mantenido también por el hecho de que generaciones de profesores de lenguas han reconocido que los ejemplos tipo juegan un papel relevante en las primeras etapas de aprendizaje (Widdowson 1990). Frente a este debate, Widdowson sostiene que las descripciones no pueden determinar lo que hacen los profesores. Su actuación debe estar referida a una decisión pedagógica, pero esta debe a su vez fundamentarse en una comprensión de las exaltaciones teóricas que subyacen a las distintas descripciones lingüísticas. Propone, por tanto, una mayor relevancia de la teoría lingüística, ya que ésta proporciona una perspectiva general sobre la naturaleza de la lengua que influye en los principios pedagógicos e indica cómo se pueden adaptar distintas descripciones para su empleo en el aula.

Los principios básicos adoptados en la especificación de los sílabos, diseño de materiales y elección de los métodos, no se han extraído de las descripciones determinadas de las lenguas sino de ideas, asunciones y creencias sobre la lengua en general. Nos parece completamente apropiado que esto deba ser así. Aunque los profesores encuentren descripciones en diccionarios y gramáticas de inmenso valor como fuentes de referencia, en definitiva dependerá de ellos cómo se han de aplicar y evaluar las ideas teóricas en el tratamiento pedagógico de la lengua (Widdowson 1990). Como vemos, se trata de una postura totalmente opuesta a la que se plantea para la enseñanza del español en el mundo árabe, según la cual cualquier consideración sobre

metodología, diseño curricular y elección de materiales debe partir de un análisis descriptivo contrastivo³ del español en relación con el árabe.

En el contexto árabe de enseñanza, aun queda mucho camino por recorrer para que, al menos, tenga lugar una toma de conciencia sobre la importancia de la competencia comunicativa en el desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras. La tarea que se presenta y se relevante consiste en evitar los malentendidos y simplificaciones que sufrió la aplicación de los métodos orientados al uso comunicativo en los contextos occidentales de enseñanza. Para ello, conviene, en primer lugar, definir los conceptos básicos que entran en juego en las teorías subyacentes de aprendizaje de segunda lengua, a una enseñanza orientada a la comunicación.

La idea de competencia comunicativa es compleja y en ella están implicados temas de distinta procedencia: lingüística general, análisis del discurso, pragmática, teoría de la gramática, sociolingüística... Dar cuenta de su historia, desde la perspectiva de la clásica dicotomía entre sistema y uso (especialmente, desde la forma originaria competencia/ actuación), ayudará a comprender su evolución teórica desde Canale y Swain (1980), Bachman (1990), el Consejo de Europa (2001)..., pero sobre todo permitirá prohibir la errónea y simplificadora interpretación de competencia comunicativa como solamente la capacidad de producir enunciados: pedir permiso, presentarse, recomendar, estar de acuerdo, etcétera. Las conclusiones generales de la aprendizaje de segunda lengua nos suministran el soporte teórico necesario para

³ El *análisis contrastivo*, nacido en el seno del estructuralismo, cuyo objetivo era predecir los errores de los aprendices basándose en las diferencias entre las lenguas y la asumida equiparación de las mismas con el mayor o menor grado de dificultad para su aprendizaje, dejó de ocupar la principal aproximación a una comprensión de la adquisición de lenguas extranjeras, dando paso al *análisis de errores* y a la incorporación cognitiva del concepto de *interlengua*.

defender el uso comunicativo, la producción en el aula, los diferentes tipos de negociación, el papel central del estudiante, la consideración de su gramática interna, etc. Asimismo, a los límites de un programa estructural y los límites de la interacción en sí mismos, debemos sumar los límites impuestos por la cultura árabe de aprendizaje, menos compatible con las propuestas comunicativas.

En segundo lugar, es preciso describir e interpretar las incoherencias y los fallos encontrados en el enfoque comunicativo y su aplicación metodológica, por lo que se requerirá una descripción de lo que se entiende por lengua, enseñanza y aprendizaje. Es imprescindible incluir los motivos más recurridos que desatienden este tipo de propuestas: la cultura árabe de aprendizaje, la peculiaridad del aprendiz árabe, la tradición educativa. Por tanto, será necesario llamar la atención a los distintos elementos culturales que pueden intervenir en la consecución o el fracaso de una implantación metodológica comunicativa en la enseñanza del español en el mundo árabe.

3. Competencia comunicativa. Implicaciones en el contexto árabe de la enseñanza

El concepto de competencia comunicativa se ha mantenido, desde su aparición en 1972 por Hymes hasta nuestros días, como fundamento teórico primordial de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y como objetivo prioritario de su aprendizaje. Investigadores en la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas como Canale, Swain, Savignon, Widdowson o Bachman, lo han tratado en profundidad, ampliándolo en mayor o menor medida.

Recordaremos los orígenes de la competencia comunicativa y esbozaremos una historia de su evolución. Como el sentido último es intentar arrojar algo de luz al contexto de la enseñanza, y no alejarse del origen primero de la idea en cuestión: la competencia comunicativa surgió por una insatisfacción con la distinción chomskiana⁴ entre *competencia* y *actuación*, y busca, fundamentalmente, establecer el estatus de *competencia* para aspectos del comportamiento lingüístico que se atribuyeron sin distinción a la categoría de *actuación* (Widdowson 1990). Sin perder de vista este origen, se hará referencia a las aportaciones teóricas que implican una dualidad básica entre el sistema y el uso lingüísticos, con especial atención a su relevancia en cuestiones de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

4. Orígenes referentes lingüísticos de la diferencia entre sistema y uso

Un tema común de la lingüística y de la enseñanza de lenguas ha sido el referente a la dicotomía entre el conocimiento de la lengua como sistema y el uso que de tal sistema hacemos para comunicarnos. Desde el punto de vista lingüístico, se ha discutido mucho desde que Saussure propusiera la dualidad *langue/parole*⁵ para dar cuenta de la realidad

⁴ El segundo libro de Chomsky (1965), que retoma y refina *Estructuras sintácticas*, en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* [*Aspects of the theory of syntax*]. Chomsky permite distinguir la conducta lingüística real y observable, en contraste con el sistema interno de conocimiento que subyace a ella. Chomsky asume explícitamente que la competencia es una facultad idealizada, que resulta de abstraer los juicios de un hablante/ oyente ideal de una comunidad lingüística completamente homogénea, al que no lo afectan condiciones irrelevantes para la gramática como limitaciones de memoria, distracciones, errores, etcétera.

⁵ En ese sentido, Chomsky (1965) separa la competencia, que es una capacidad idealizada (mental o psicológica), de la producción real de enunciados, que es la actuación. La dicotomía recuerda a la

lingüística en un grado más amplio que el concebido hasta entonces por la gramática normativa. Chomsky, desde unos presupuestos parecidos a la teoría de Saussure, pero distintos según la naturaleza de aplicación de esta distinción, propuso la dualidad *competencia/actuación*. Si la competencia es la representación mental de las reglas lingüísticas que constituyen la gramática interiorizada del hablante y oyente, la *actuación* consiste en la comprensión y producción de lengua. La competencia estaría relacionada con el conocimiento implícito, inconsciente, de las estructuras lingüísticas, mientras que la actuación remitiría al uso de la lengua en situaciones concretas.

Sin embargo, tanto el estructuralismo de Saussure como la lingüística generativa de Chomsky centran su atención en el sistema (*langue y competence*, respectivamente), y no ofrecen un modelo de habla o actuación que dé cuenta de las implicaciones del uso real de la lengua para comunicarnos. Si para Saussure, una lingüística de la *parole* sería muy difícil de describir, dado que las particularidades individuales son muy variadas y heterogéneas, para Chomsky, la *performance* es una categoría residual secundaria, incidental y periférica. El factor comunicativo formaría parte, en todo caso, de las individualidades de actuación, siempre sujetas a múltiples circunstancias que desvirtuarían para Saussure, la lengua remitiría a un conocimiento común compartido socialmente, una visión que, según Widdowson (1996), se asemejaría a la imagen de un libro con múltiples copias y distribuido a toda una comunidad. Para Chomsky, la competencia no es tanto un fenómeno social como psicológico, no tanto una generalidad

distinción entre *langue y parole* de Saussure, como el mismo Chomsky sostiene. Ambos pares de conceptos pretenden extraer de la masa de hechos del lenguaje una entidad sistemática, que pueda servir como objeto de estudio legítimo de la lingüística (la lengua, para Saussure; la competencia para Chomsky), a la que diferencian de otros fenómenos ligados con el lenguaje que son heterogéneos y difíciles de sistematizar (el habla y la actuación, respectivamente). Sin embargo, mientras que para Chomsky y la competencia es el conjunto de reglas subyacentes a las infinitas oraciones de una lengua, para Saussure la lengua coincide prácticamente con el léxico, en tanto inventario “sistemático” de ítems.

compartida como un don genético de cada individuo. La *langue* se concebiría como un conocimiento que se preguntaría qué es lo distintivo de cada lengua como fenómeno social, mientras que el conocimiento relativo a la competencia centraría su atención en cuál es lo distintivo del lenguaje en general, así como su especificidad en la especie humana. Competencia ideal, la estructura gramatical universal que cada hablante tiene en forma oculta.

Lo que concierne primariamente a la teoría lingüística es un hablante y oyente ideal, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe su lengua perfectamente y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son sus limitaciones de memoria, distracciones, cambios del centro de atención e interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real (Chomsky 1965). Lo que es central en la representación del lenguaje de Chomsky es una serie de principios que definen la facultad innata del lenguaje del ser humano y que determinan los parámetros de la gramática universal. Desde este punto de vista, no interesan las funciones comunicativas cuyas formas tienen lugar en contextos reales de uso. En realidad, para Chomsky, la lingüística no trataría sobre la lengua, entendida ampliamente como fenómeno sociocultural, sino sobre la gramática, y especialmente sobre la sintaxis (Widdowson 1996).

Con todo, la lingüística generativa transformacional de Chomsky suponía una respuesta de gran valor teórico a los presupuestos conductistas que concebían la adquisición de la lengua como una serie de hábitos, formados en función de estímulos y respuestas en el entorno del niño. A la formación mecánica de hábitos lingüísticos, Chomsky opuso un modelo ideal que daba espacio a la creatividad del ser humano en el uso del lenguaje: cómo a partir de un número limitado de reglas, podemos *crear* un número ilimitado de oraciones.

Desde el punto de vista funcional, la lengua es un fenómeno social formado por un conjunto de subsistemas que se actualizan en las situaciones comunicativas concretas, según los propósitos de los hablantes. El paradigma funcional juzga la lengua, pues, como instrumento de interacción social, siendo uno de sus objetivos fundamentales revelar la mediación de la lengua respecto a lo que hacen y logran las personas con ella en la interacción social. (Dik 1989). Para los funcionalistas, no existe una rígida oposición entre lengua y habla, sino una visión complementaria que trata de arrojar al sistema lingüístico la luz de las formas de uso. El funcionalismo lingüístico ha existido en distintas escuelas de diferentes países a lo largo del siglo XX. Lejos de revisar cada una de ellas, tomemos una clasificación general donde la asociación forma–función está estrechamente implicada, distinguiendo entre Lingüística Funcional y Pragmática, consideradas ambas en oposición al *formalismo* chomskiano y al estructuralismo formal, Widdowson (1996) las describe como:

- Aquella que centra su atención en las *funciones internas* de las formas del código lingüístico, las funciones de los elementos en cuantos componentes de un sistema que depende del uso comunicativo de sus hablantes: cómo el uso social de la lengua ha ido configurando los elementos formales que la constituyen. Estudiaría cómo influye el entorno y los usos comunicativos en la codificación lingüística de las formas de pensar, la percepción de la realidad, los valores culturales, etcétera.
- Otra tendencia centra su interés en las *funciones externas* de las formas lingüísticas: no tanto lo que significa la lengua, sino lo que la gente quiere dar a entender con el uso de la lengua. Es el punto de vista de la Pragmática, donde se considera la conexión forma–función no según su *potencial de significado*

codificado sino según su realización concreta en la comunicación. Conocer una lengua incluye saber cómo se accede a la gramática para expresar significados apropiados a los diferentes contextos en los que tiene lugar la comunicación. El terreno donde se iba a cuestionar la competencia lingüística, tal y como Chomsky la entendía, ya estaba suficientemente abonado. Hymes, en 1972, partiendo de un punto de vista sociocultural, acuñó el concepto de *competencia comunicativa*, el cual describe tanto el conocimiento lingüístico como la habilidad de uso que cada hablante posee. Hymes hace una crítica de la *competence* de Chomsky, subrayando la necesidad de situar la teoría lingüística dentro de una teoría sociocultural más amplia, ya que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles. La competencia comunicativa sería una ampliación del concepto chomskiano que daría cuenta no solo de la competencia gramatical sino también de la adecuación contextual según las reglas sociolingüísticas propias de cada cultura. Dentro de este marco se añadiría la factibilidad y el hecho de que un acto de lengua (o de otro sistema) se dé en la realidad (las probabilidades de ocurrencia).

Resumiendo, se puede afirmar que el objetivo de una teoría de la competencia amplia es el mostrar las formas en que lo factible y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad (Hymes, 1972). Hymes inició las investigaciones que darían lugar a la etnografía de la comunicación, que estudia la cultura de los pueblos a través de sus patrones comunicativos. Los autores ofrecen varias definiciones de la competencia comunicativa, así, desde el punto de vista de la interacción, la define como el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional y desde el punto de vista de la ampliación a la idea sería como aquello que un hablante necesita saber para

comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky que se toma como modelo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se pretende distinguir entre lo que el hablante conoce y cómo actúa en instancias particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística intentan explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos papeles, y tratan de explicar su uso lingüístico para auto identificarse y para guiar sus actividades.

El estudio de las situaciones comunicativas de una determinada cultura dibujará la competencia comunicativa de sus hablantes, en cuanto se refiere a los condicionantes y convenciones sociales que enmarcan la comunicación. Hymes (1974) describe los ocho componentes que constituyen un acontecimiento comunicativo, presentados en el acróstico SPEAKING (HABLAR):

- **S**ituation (situación), espacial y temporal; escena psicosocial.
- **P**articipants (participantes), sus características culturales y sus relaciones entre sí.
- **E**nds (finalidades).
- **A**ct sequences (secuencias de actos), estructura y temas de la interacción.
- **K**ey (clave), grado de formalidad o informalidad de la interacción.
- **I**nstrumentalities (instrumentos): canal, variedades de habla, lenguaje no verbal.
- **N**orms (normas), de interacción e interpretación.
- **G**enre (género): tipo de interacción y secuencias discursivas.

Es interesante considerar estos componentes, potencial de significado, pues, como mencionan Canale y Swain (1980) y Savignon (1991), se puede comparar con el de competencia comunicativa y hacer hincapié en los fenómenos lingüísticos, el uso comunicativo de la lengua en situaciones concretas, no como fruto de un conocimiento o competencia de uso sino como una realización del potencial de significado que posee el hablante para esa situación concreta en que está utilizando la lengua. El usuario de la lengua dispone, pues, de varias opciones de uso según el contexto en el que se encuentra. Su capacidad de comunicar, de emplear la lengua de forma apropiada en un contexto determinado, viene dada por el potencial de significado que el usuario posee: lo que puede querer decir, esto es, de qué opciones dispone antes de actualizar la que elegirá según el sistema y el contexto de situación de que se trate. Esta elección, no demasiado libre, pues está determinada en un grado importante por el sistema lingüístico y por el contexto social, es la actualización de ese potencial. Si los contextos convencionales de uso determinan el potencial de significado (conocimiento semántico), este determina lo que el hablante puede decir (conocimiento gramatical).

La interrelación de gramática y pragmática en el proceso comunicativo nos permite considerar la competencia no solo como un *conocimiento* en abstracto (competencia lingüística, o gramatical), sino también como la *habilidad* para aplicar este conocimiento según las convenciones sociales, esto es, según el contexto real donde tienen lugar los actos comunicativos (competencia comunicativa). Por su parte, la actuación (*performance*) consistiría en los casos particulares de comportamiento que resultan del ejercicio de aquella habilidad y no como mero reflejo del conocimiento (Widdowson 1996).

La conexión entre lenguaje y contexto en los estudios sociolingüísticos trata de superar la dicotomía competencia/actuación, a favor de la consideración social de la

lengua como punto de partida, manteniendo el foco de atención en la comunicación real entre los hablantes de una lengua. En qué medida se produce esta conexión, mediada por el potencial de significado o por la competencia comunicativa, en el aprendizaje de una lengua extranjera, ha sido y continúa siendo un tema de debate en todas las disciplinas relacionadas con tal aprendizaje: Didáctica de lenguas, Lingüística aplicada, Psicología cognitiva, Adquisición de Segundas Lenguas... Canale y Swain muestran sus reservas en la aplicación de algunos conceptos extraídos de la lingüística funcional para la pedagogía de segundas lenguas. Para Canale y Swain (1980) es inaceptable que se traten las opciones gramaticales en las *primeras* etapas del aprendizaje como surgiendo solo de las opciones semánticas e indirectamente de las opciones de índole social. En todo caso, las opciones semánticas estarían determinadas por ciertos aspectos de la cognición humana. Si bien es posible que en una etapa avanzada de aprendizaje las opciones gramaticales sí sean una realización directa del potencial de significado, en las etapas iniciales no puede ser: la comunicación significativa, en este caso, depende exclusivamente del conocimiento gramatical. Es más realista concluir el camino inverso: que lo que uno puede decir, el conocimiento gramatical inicial, determine lo que pueda dar a entender, de manera que los significados están restringidos por los medios gramaticales de expresión. Asimismo, no consideran razonable dar una prioridad al comportamiento social sobre las opciones semánticas para caracterizar lo que uno puede querer decir en una lengua. Están de acuerdo en que debe haber una referencia a las opciones del comportamiento social para la caracterización de una teoría semántica, pero estas no pueden limitar el conjunto de intenciones comunicativas del hablante.

No basta con una exposición indiscriminada de input, por muy *comprendible* que este sea, sino que importa la cantidad y calidad de las interacciones del estudiante con el profesor y con el resto de estudiantes o hablantes nativos. Para un desarrollo eficaz de la

competencia comunicativa es precisa una disposición para comunicarse (McCroskey y Richmond 1987), donde entran factores afectivos, motivacionales y culturales de gran importancia en el aprendizaje. En el contexto de enseñanza, la disposición para comunicarse de los estudiantes tiene unas características determinadas que deben comprenderse por los profesores nativos si se pretende lograr el objetivo de que sus alumnos desarrollen la competencia comunicativa en la L2.

Debemos preguntarnos hasta qué punto o en qué sentido el uso de la lengua, la *actuación*, puede acomodarse a un tipo de *competencia* o conocimiento que pueda o deba ser enseñado en un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. Una buena parte de las normas que regulan el uso adecuado del lenguaje es compartida por la mayoría de los hablantes de todas las lenguas. El sentido común y los conocimientos previos de los mismos evitarían la necesidad de *enseñar* determinadas reglas de uso que manifestarían la conexión entre contexto y lengua. Evidentemente, el estudiante posee estas habilidades de uso en su lengua materna, y lo que necesita es una traducción del mismo a la lengua meta, es decir, solo la competencia gramatical y léxica sería necesaria para adquirir esas habilidades de uso (Swan 1985). Sin embargo, no se trata tanto de enseñar esta habilidad o el sentido de las funciones comunicativas, desde cero y como de situar las nuevas estructuras gramaticales y el léxico en contextos comunicativos donde los aprendices puedan participar significativamente.

5. Modelos de la competencia comunicativa

El debate sobre la competencia comunicativa, lejos de ser algo superado por mantenerse desde hace años, no puede dejar de estar entre las preocupaciones de los profesores. En un mundo que tiende a la globalización, si se pretende que el aspecto positivo de la misma salte, debemos hacer más por la comprensión intercultural, por la comunicación entre culturas muy distintas. La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas es solo una fracción, quizás muy pequeña, pero importantísima, en esta cadena del entendimiento cultural. Ya no podemos ver la competencia comunicativa como una moda que pasó, sino que debe resaltarse su importancia en todos los contextos donde se imparte una enseñanza de idiomas, pero tal vez sea un contexto como el árabe el que merezca la atención especial de un análisis de este concepto. La comunicación está más determinada por las relaciones sociales de los interlocutores que por el deseo personal de expresarse. La expresión abierta está restringida a registros informales, en contextos donde existe bastante confianza. En Occidente, en cambio, este límite es más flexible, pudiendo comprobarse que las aulas y especialmente las de lenguas extranjeras, manifiestan la expresión individual de opiniones e impresiones. La revisión de los distintos modelos descriptivos y operacionales de la competencia comunicativa revelará los elementos que necesitan un mayor hincapié en el contexto árabe, al tiempo que, teniendo en cuenta las características árabes de aprendizaje, se podrán identificar aquellos elementos que presentan una mayor posibilidad de implementación en la enseñanza.

6. Los modelos de Canale, Swain y Savignon

La dicotomía competencia/actuación se trasladó al ámbito de la enseñanza a través de una noción más amplia de la lengua que recogía no solo el conocimiento gramatical, sino el conocimiento del uso apropiado de la lengua en situaciones concretas. Si bien durante los años setenta se intensificó este debate, la primera aplicación teórica del concepto de competencia comunicativa a la enseñanza de lenguas tuvo lugar durante los años ochenta, a raíz del artículo de Canale y Swain (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Este artículo, junto a su sucesor, en 1983, *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, de Canale, sentaron las bases del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, repercutiendo en gran medida en posteriores modelos y aplicaciones didácticas, hasta el punto de que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa 2001) se fundamenta en buena parte en las aportaciones de estos autores.

Canale y Swain (1980) hacen una revisión de los antecedentes teóricos sobre la competencia comunicativa, comenzando con la dicotomía chomskiana de competencia y actuación, y posicionándose, siguiendo la línea de Hymes y centrándose en las aplicaciones pedagógicas de la enseñanza de lenguas, para ellos el estudio de lo que llaman *competencia sociolingüística* está excluido en esta interpretación. Para nuestros autores, es razonable asumir que existen aspectos de la competencia sociolingüística gobernados por reglas, universales y creativos, de la misma forma que existen para la competencia gramatical.

Nuestro punto de vista es que el estudio de la competencia sociolingüística es tan esencial para el estudio de la competencia comunicativa como lo es el estudio de la competencia gramatical (Canale y Swain, 1980). Por tanto, la competencia comunicativa es un concepto integral que se refiere a la relación e interacción entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. La competencia gramatical, es el componente de la competencia comunicativa relacionada con el código lingüístico; incluye el conocimiento de las reglas gramaticales, léxico, morfología, sintaxis, pronunciación, y ortografía. La competencia sociolingüística se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas de la interacción (Canale, 1983). Canale y Swain (1980) definían la actuación comunicativa como la realización de estas competencias y su interacción en la producción y comprensión actual de enunciados, lo que apunta a un tercer tipo de conocimiento, o habilidad, que Savignon había identificado en su estudio de 1971, y que llevaba a la autora a definir la competencia comunicativa como la habilidad de los aprendices del aula de lenguas de interactuar con otros hablantes para producir significado, como una forma distinta de su capacidad para recitar diálogos o demostrar su conocimiento gramatical (Savignon, 2002). Relacionada con esta habilidad, se incorpora la competencia estratégica como un componente de la competencia comunicativa: este componente estará formado por estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que se puede recurrir para compensar los fallos comunicativos debidos a variables de actuación o a una competencia insuficiente. Tales estrategias serán de dos tipos: aquellas relacionadas en primera instancia con la competencia gramatical y las que se relacionan con la competencia sociolingüística.

En el artículo de 1983, Canale añadía un cuarto componente, la competencia discursiva, relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, oral o escrito, en diferentes géneros. El autor, tiene en cuenta, para esta caracterización, y siguiendo las explicaciones de Widdowson (1978), los mecanismos de *cohesión* y *coherencia* que dan unidad a los textos.

La cohesión tiene que ver con la forma en que se unen las oraciones para que un texto se pueda interpretar; la reconocemos cuando podemos establecer una relación proposicional entre las oraciones, sin tener que atender a qué actos se están realizando, es decir, solo por referencia a las señales sintácticas y semánticas formales (Widdowson 1978). Cuando percibimos que hay una relación entre los actos ilocutivos (ilocutivo: es la intención o finalidad concreta del acto de habla) de las proposiciones, entonces reconocemos la coherencia. Un discurso puede ser coherente y cohesivo, y también coherente sin ser cohesivo, y cohesivo sin ser coherente. El ejemplo clásico que ilustra el segundo caso es el siguiente diálogo (Widdowson 1978: 29):

A: That's the telephone (El teléfono)

B: I'm in the bath (Estoy en el baño)

A: OK (Vale)

El texto es perfectamente coherente, ya que los elementos contextuales permiten interpretar el sentido (percibir los actos ilocutivos) de estos enunciados. ¿Cómo? En primer lugar, imaginamos una situación en la que el primer enunciado se interpreta como una petición (por ejemplo: El teléfono está sonando; contesta, por favor). El segundo enunciado no guarda una relación formal sintáctica o semántica respecto al primero, pero sabemos en cambio que es una respuesta, y también que tal respuesta no es una afirmación meramente informativa, sino que comporta un acto ilocutivo concreto: la excusa de que B no puede contestar al teléfono porque está en el baño. El

enunciado se refiere únicamente a la razón por la que B no puede contestar, dejando implícita la proposición principal de la oración subordinada adverbial causal, así como el posible conector (por ejemplo: no puedo, porque...). A infiere la respuesta de B, el contenido proposicional de su enunciado, porque es coherente según el contexto situacional. La expresión de A Vale equivale a una aceptación, pero lógicamente no es una aceptación al hecho de que B esté en el baño, sino a la excusa presentada anteriormente. B podría inferir, entonces, que A responderá al teléfono. En el caso de la cohesión, podemos inferir los actos ilocutivos desde las conexiones proposicionales (abiertas), y en el caso de la coherencia, inferimos las conexiones proposicionales (cubiertas) gracias a una interpretación de los actos ilocutivos (Widdowson 1978).

La competencia discursiva pone de manifiesto la complejidad de la competencia comunicativa, de la interacción entre la competencia gramatical, la pragmática y la sociolingüística. Señala Canale (1983) que todas estas reglas discursivas deban distinguirse de las reglas gramaticales (que hacen referencia a la cohesión) y de las reglas sociolingüísticas (referentes a la coherencia). De hecho, Canale y Swain (1980) concibieron anteriormente el componente discursivo formando parte de la competencia sociolingüística. La importancia reconocida pocos años después apunta a la mayor importancia de la pragmática en el terreno de la lingüística, y en especial a la aplicación didáctica de los estudios de pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras.

7. El modelo de Bachman

Bachman (1990) ofrece un modelo más complejo de competencia comunicativa o, usando sus propios términos, *habilidad lingüística comunicativa*, que incluiría tres

componentes: *competencia lingüística*, *competencia estratégica* y *mecanismos psicofisiológicos*.

La competencia lingüística contendría las competencias que hemos visto hasta ahora, desarrolladas detalladamente, y organizadas internamente en *competencia organizativa* (referentes al código lingüístico) y *competencia pragmática* (relativas al contexto y a los usuarios de la lengua). Cada una de éstas tendría distintas categorías.

La competencia elocutiva es la capacidad del hablante de manifestar su intención comunicativa en cualquier mensaje y está relacionada con distintas funciones: cuando el hablante desea expresar ideas y emociones, es decir, en enunciados en los que se describe, clasifica, explica o se manifiesta, por ejemplo, dolor, se está haciendo uso de la función *ideacional*. Otra función es la *manipulativa* y su meta es la de conseguir que se hagan las cosas. Órdenes, advertencias, normas y enunciados que sirven para establecer, mantener y cambiar relaciones interpersonales son ejemplos de esta función. La función *heurística* del lenguaje es observable en aquellas interacciones en las que se utiliza el lenguaje para enseñar, aprender o resolver problemas. Finalmente, la última función que incluye Bachman en su modelo es la función *imaginativa*, que es la que se utiliza en el uso creativo del lenguaje con un propósito artístico y humorístico (Bachman y Palmer 1996).

La competencia sociolingüística hace referencia al conocimiento necesario para realizar estas funciones de una forma adecuada al contexto. La *competencia estratégica* adquiere, en la visión de Bachman, una importancia central en el proceso comunicativo, no solo en el uso de los estudiantes de una segunda lengua, sino en todo uso comunicativo de la lengua. Ya no es tanto una competencia de compensación ante la ausencia de las palabras o reglas precisas o adecuadas en el uso comunicativo del

aprendiz, sino que describe la capacidad mental para los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua comunicativa. Por tanto, proporciona los medios para relacionar la competencia lingüística con aspectos del contexto de situación en que tiene lugar el uso de la lengua y las estructuras de conocimiento (conocimiento sociocultural, conocimiento del mundo) del usuario de la lengua (Bachman 1990).

Bachman cree la comunicación como el intercambio dinámico entre contexto y discurso, de modo que el uso comunicativo del lenguaje no se caracteriza simplemente por la producción o interpretación de textos, sino por la relación que se establece entre un texto y el contexto en que se produce. El papel central de la competencia estratégica consiste en unir la información nueva que debe ser procesada con la información relevante que está disponible (incluyendo las presuposiciones y el conocimiento del mundo real) y organizar todo esto dentro de un uso eficiente de las habilidades del lenguaje existentes (Bachman 1990).

Según Peter Skehan (1995), el factor más importante del modelo de Bachman es que está redefiniendo la relación entre competencia y actuación, ya que ahora se contempla con cualidades dinámicas. Estas son evidentes al considerar el papel mediador central de la competencia estratégica. Si este marco de referencia ofrece indudables ventajas respecto a los anteriores, por su mayor especificación de los componentes de las competencias y la mayor precisión en sus interrelaciones, sin embargo también conlleva algunos problemas. Respecto a la competencia estratégica, que es la clave para entender el dinamismo de la relación competencia/actuación, sus ventajas son más programáticas que basadas en procedimientos reales. Sus componentes son importantes conceptualmente, pero lo vital sería relacionarlos con resultados en las

investigaciones acerca de los procedimientos llevados a cabo; por ejemplo, los efectos de distintos tipos de planificación sobre distintos aspectos de actuación.

8. La teoría de Widdowson

Widdowson (1989: 84-85) parte de la diferencia de la concepción de *competencia* entre Chomsky y Hymes, apuntando que:

Para Chomsky, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. Ni siquiera es la habilidad para formar o comprender oraciones, porque el conocimiento puede existir sin que sea accesible y, como Chomsky insiste en señalar, el comportamiento real es solo un tipo de evidencia y no un criterio para la existencia del conocimiento.

Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es por tanto una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa. Hymes amplía el concepto chomskiano de competencia en dos sentidos. Incluye el conocimiento de aspectos del lenguaje distintos de la gramática, de lo que es factible, apropiado, realmente realizado, e incluye la habilidad para usarla. Hay, por tanto ocho elementos para el modelo donde Chomsky tenía solamente dos.

Mientras que para Chomsky la competencia pragmática es solo un tipo de habilidad, Hymes amplía, pues, el rango del conocimiento al sistema sociolingüístico de uso. El problema, por tanto, es que para los cuatro componentes de la competencia comunicativa, según Hymes, habría que separar los elementos de conocimiento y los de uso y establecer qué relaciones existen, por un lado, entre el conocimiento y la habilidad para usarlo en cada componente, y por otro, entre los componentes mismos. Widdowson, lejos de abordar un análisis de las relaciones de cada uno de estos componentes, se centra en la relación general entre conocimiento y habilidad. El autor cuestiona el concepto de competencia comunicativa como constituido por un conocimiento de *reglas* de uso, equiparado a la forma en que conocemos las reglas de la lengua. Así, sostiene que en la producción y comprensión de enunciados, el hablante recurre no a un conocimiento lingüístico sistemático proyectado en el uso, sino a unos esquemas conceptuales más sencillos que median entre el conocimiento formal del sistema y el comportamiento comunicativo real. En este sentido, la competencia comunicativa es un nivel de organización, desarrollado desde las actuaciones habituales, que representa un estado de preparación de uso (Widdowson 1984).

Widdowson llama a las categorías utilizadas en el conocimiento sistemático de la lengua, *símbolos*, mientras que aquellas que usamos en el uso real de lengua son *índices*. Si la oración y el texto son unidades simbólicas que representan el conocimiento del sistema lingüístico, el enunciado y el discurso representan índices, referencias a un significado extralingüístico que dirigen la atención del usuario a esquemas determinados. Los índices son esencialmente referenciales, apuntan a la dirección donde debe encontrarse el significado extralingüístico o pragmático. Éste está basado en el significado semántico o gramatical, pero su interpretación requiere la invocación de un conocimiento contextual o esquemático. El problema con las primeras aproximaciones a un enfoque comunicativo radicaba precisamente en considerar las

formas lingüísticas, portadoras de potencial de significado, solamente como símbolos todavía son representadas como elementos en el sistema de conocimiento, y todavía se supone que se pueden proyectar al uso, concentrados en el comportamiento, son esencialmente los mismos que los elementos del uso real de la lengua (Ibíd.: 249).

Frente a un programa basado fundamentalmente en las formas lingüísticas ordenadas de menor a mayor complejidad, Widdowson propone un curso centrado en resolución de problemas donde la comunicación fuera el factor principal, y donde el estudio del sistema lingüístico fuera un recurso esencial pero secundario, al servicio del problema en cuestión. Un programa basado en la enseñanza/aprendizaje de lenguas con fines específicos, o un programa de inmersión donde la lengua no fuera un fin sino un medio para aprender otras materias, deja a un lado los cursos generales de lenguas, si bien apunta el autor que, para ser estrictos, éstos deberían ser parecidos a los específicos. Lo importante es destacar el papel del discurso como unidad central en el aprendizaje de segundas lenguas. Widdowson lo define como el proceso de negociar el significado mediante la interacción, de manera que la competencia comunicativa significa la habilidad de llevar a cabo discursos y de esta forma explotar un conocimiento de reglas (de sistema y de uso) para llegar a un acuerdo negociado. Por tanto, se trata esencialmente de la capacidad de solucionar problemas, no de un mecanismo facilitador de producción de enunciados preestablecidos (Ibíd.: 212).

Widdowson plantea, pues, el problema de que el conocimiento del lenguaje de un individuo se pueda contener a reglas sistemáticas, precisas, como las que componen la gramática. Sostiene que mucho de lo que un hablante nativo sabe y tiene la forma no tanto de reglas gramaticales como de bloques léxicos, e insiste en su importancia, ya que existe la evidencia de que estas expresiones figuran de manera sobresaliente en el desarrollo de la primera lengua (Peters 1983) y de hecho pueden ser vistas como las

unidades básicas de la adquisición del niño, con reglas que surgen como una función gradual y diferencia, conforme el niño separa el lenguaje desde sus conexiones contextuales directas y generaliza rasgos de contexto hasta llegar a la gramática.

Widdowson (1989) y Skehan (1995, 1998) retomarían estas cuestiones para su aplicación a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Widdowson (1989) concluye que, de adoptarse un concepto de competencia comunicativa que contemplase estos hechos, uno podría proporcionar patrones de abundancia léxica para que las reglas operasen sobre ellas de modo que fueran ajustadas de manera conveniente para el propósito comunicativo requerido por el contexto. Estos patrones pueden inicialmente ser simplemente grupos léxicos cuyo significado fuese evidente, asociados a un contexto, sin la necesidad de ningún ajuste gramatical.

Entonces, cuando la asociación de léxico y contexto llegue a ser insuficiente para establecer el significado, podría recurrirse a la ayuda de las reglas gramaticales, para adaptar y ajustar el léxico con cualquier ajuste sintáctico que fuese necesario. Tal enfoque podría ser un auténtico enfoque comunicativo para la pedagogía. Desde este punto de vista, la gramática sirve como reguladora del uso comunicativo de la lengua, ya que opera como complemento al contexto con el fin de alcanzar el significado pragmático en las interacciones. La dimensión de la competencia comunicativa no se circunscribe, pues, al descubrimiento de las reglas de uso, sino al descubrimiento de las reglas gramaticales como ayuda, recurso al servicio de la comunicación.

9. El modelo de comunicación de Escandell

De forma mucho más elaborada que el clásico modelo *emisor - mensaje - receptor*, Escandell (2005) da cuenta del componente pragmático en su modelo de comunicación humana. En forma de representaciones internas, dibuja un contexto definido en función de: - el objetivo comunicativo, - la distancia social: la relación entre los interlocutores tal y como se concibe de acuerdo con los patrones sociales vigentes en cada cultura, - la situación: los rasgos que definen el grado de institucionalización de cada tipo de intercambio y - el medio (oral o escrito).

El emisor y el destinatario llevan a cabo los tipos de procesos que reflejan la influencia de un componente gramatical y léxico y la de una competencia pragmática, ya que hacen referencia a dos tipos diferentes de operaciones que se efectúan sobre las representaciones: una de estas operaciones (la de codificación/descodificación) empareja representaciones lingüísticas con representaciones semánticas; la otra (la de ostensión/inferencia) establece vínculos causales entre representaciones, y liga las representaciones formadas durante el curso de la descodificación con otras representaciones del individuo.

Los procesos, pues, implican una dependencia de las representaciones. Tanto el emisor como el destinatario cuentan, en principio, con representaciones contextuales dadas (situación, distancia social, medio) que pueden diferir más o menos en el modo en que se las representan, pero existe otra representación, la del objetivo, que el emisor crea con mayor grado de actuación y cuya señal descodifica e infiere el destinatario, que reconoce y reacciona a la intención comunicativa de su interlocutor. Con la *ostensión* emitimos enunciados que llevan consigo indicios de una intención comunicativa

concreta, establecemos una relación natural de causa-efecto entre dos fenómenos. La inferencia es el proceso por el que se reconstruyen los vínculos que permiten ligar la señal inicial y el contenido a que esta se refiere (Escandell 2005).

Escandell (2004a) señala tres distintas perspectivas desde las que enfocar el estudio de la lengua, según la atención predominante a los elementos, las representaciones o los procesos:

<u>Elementos</u>	<u>Representaciones</u>	<u>Procesos</u>
Fonética	Gramática descriptiva	Gramática teórica
Análisis de la conversación	Pragmática social	Pragmática cognitiva
Sociolingüística		

La atención en los componentes observables (elementos), desde el punto de vista cuantitativo y físico, puede dirigirse a los aspectos directamente perceptibles de las señales (fonética); a la estructura y distribución de turnos entre hablantes (análisis de la conversación); y a las correlaciones significativas entre el uso lingüístico y las variables individuales y sociales (sociolingüística). Si la atención se centra en sacar a la luz las pautas que subyacen al comportamiento comunicativo de los hablantes de una determinada cultura, nos situamos en el terreno de las representaciones. Así, la tarea de hacer explícitos los principios que determinan las regularidades que tienen que ver con el código corresponde a la gramática descriptiva; la de caracterizar el conjunto de normas que tienen vigencia en una determinada cultura pertenece a la pragmática social: juntas proporcionan el aparato descriptivo básico que conviene manejar en la enseñanza.

En la enseñanza de segundas lenguas también es necesario prestar atención a los procesos que se efectúan sobre las representaciones, y en especial a aquellos que no se han tenido en cuenta hasta muy recientemente. Las disciplinas que centran su atención en los procesos cognitivos (gramática teórica, pragmática cognitiva) tratan de buscar una validez universal en sus principios. Así, durante mucho tiempo se ha sostenido que la gramática universal puede aplicarse a la enseñanza para generar el conocimiento de cualquier lengua. Sin embargo, el interés creciente de la pragmática en la enseñanza se ha centrado más en los aspectos sociales e interaccionales del uso lingüístico que en los aspectos universales de la puesta en uso de la lengua. Este hecho se debe a que determinados principios que son válidos para muchas culturas no lo son para otras. Por ejemplo, la fórmula ¿Puede usted...?, generaría el principio de que la pregunta sobre si el interlocutor puede realizar una determinada acción es una petición que no implica una imposición directa, en determinadas culturas se puede considerar literalmente, señalando la capacidad de hacer o no esta acción.

Escandell (2004b) propone un marco de referencia que integra las dos perspectivas de los estudios pragmáticos, las cuales contemplan el uso lingüístico bien como producto sociocultural (identificando *normas*: generalizaciones sobre representaciones) o bien como capacidad cognitiva (postulando *principios*: generalizaciones sobre mecanismos computacionales o procesos). La integración de normas y principios, representaciones y procesos, tiene lugar en la medida en que las representaciones pueden funcionar como entradas (input) y productos (output) de los mecanismos. El componente social, articulado de forma compatible con su naturaleza dual, describe un *sistema de categorización social* que considera nociones universales (poder, distancia, edad, sexo, etcétera.) cuyo contenido está determinado por las normas socioculturales. Este sistema, concebido como un *subsistema cognitivo*, tendría una doble tarea: analizar

y categorizar fragmentos de comportamiento (tarea a corto plazo) y extraer generalizaciones de la práctica comunicativa que definirían conjuntos de normas (tarea a largo plazo).

Si retomamos los pares conceptuales de Widdowson analizabilidad/accesibilidad, uso /utilización, símbolo/índice, podemos establecer una conexión entre, por un lado, la facultad de análisis, junto con la producción demostrativa del buen conocimiento sistemático de la lengua, y los procesos de codificación/descodificación, y por otro lado, entre la accesibilidad y el uso comunicativo de la lengua y los procesos de inferencia/ostensión. La diferencia entre un modelo de usuario y un modelo de aprendiz es que Este no ha automatizado los procesos de la manera en que se adquiere la lengua materna. El aprendizaje formal del estudiante consiste, en buena medida, en esta automatización. Asimismo, sus representaciones pueden variar más o menos según la distancia intercultural. Considerando los componentes de la competencia comunicativa, se puede establecer un vínculo doble: por un lado, entre la competencia gramatical y el grado de *análisis* y automatización en los procesos de codificación y descodificación, y por otro entre la competencia pragmática (o interaccional) y el grado de *representación* y automatización (o accesibilidad) en los procesos de inferencia y ostensión. El valor de la representación, con todos sus componentes, es de vital importancia para el desarrollo de la competencia pragmática. Cuando estos componentes se procesan puede tener lugar una variación representacional del objetivo comunicativo, la situación, el tipo de medio y la distancia social. El mayor o menor grado de variación permite una comunicación más o menos rica.

En resumen, cuando hablamos de comunicación tenemos que entender que nos estamos refiriendo a un tipo de comportamiento por el que un individuo intenta que se originen determinadas representaciones en la mente del otro individuo (nuevas

informaciones, refuerzo de informaciones ya existentes, actuación sobre las relaciones sociales, etcétera.) (Escandell 2004c: 181). Dado que en el contexto árabe de la enseñanza el tratamiento de los procesos comunicativos se inclina a favor de la precisión gramatical, ignorando casi por completo los procesos que tienen que ver con la inferencia y la ostensión, los índices y el uso significativo, conviene ensayar un modo inicial a partir del cual se tome en consideración este aspecto de la comunicación. Escandell (2004c) señala la importancia de las herramientas de descripción y análisis pragmático para el profesor, con las cuales puede enfrentarse a los datos y a los fenómenos que desbordan los límites del código lingüístico.

10. Ideas generales de la adquisición de segundas lenguas

El marco de referencia computacional de los procesos de adquisición considera tres pasos básicos: *input*, la lengua, oral o escrita, a la que está expuesto el aprendiz y la entrada la parte de la lengua en la que el aprendiz se fija, conduce a la memoria temporal; y al final la producción lingüística. Gass (1988) amplía en detalle este modelo básico situando, entre el input y la entrada la parte de la lengua en la que el aprendiz se fija y los procesos correspondientes a la captación del input y a su comprensión.

El input captado son los aspectos que el aprendiz resalta en su atención a la lengua meta, según los aspectos mismos del input inicial y según su interlengua (su gramática interna en desarrollo o competencia actual). No todo el input apercibido es comprendido, de la misma forma que no todo el input comprendido pasa a la entrada la parte de la lengua en la que el aprendiz se fija, conduce a la memoria temporal es decir,

que aun siendo comprendido, es posible que no sea objeto de atención suficiente para formar parte del conjunto de reglas interiorizadas del estudiante. Este input comprendido, sin embargo, puede formar parte del conocimiento implícito (intuitivo) del alumno, almacenado y no usado para nada más allá de la comunicación (Gass 1988), distinto al tipo de conocimiento implícito basado en reglas y generador de output original. Mientras que el primero consiste en expresiones hechas de la lengua, el segundo cuenta con estructuras abstractas y generalizadas que han sido interiorizadas (Ellis 1994) en un proceso donde la información almacenada en la memoria temporal ha jugado un papel importante en el desarrollo de la interlengua.⁶

10.1. Interlengua

Una de las primeras aproximaciones sobre el estudio del español como segunda lengua considera el sistema adquirido y que se va adquiriendo, no en términos de imperfección respecto al conocimiento y uso de la lengua meta por hablantes nativos, sino como un sistema propio y dinámico, la interlengua, que se puede definir como el sistema de conocimiento implícito de la L2 que el estudiante desarrolla y modifica sistemáticamente con el tiempo (Ellis 1994). Desde el punto de vista cognitivo, la interlengua de los estudiantes de L2 funciona como la lengua materna de los hablantes

⁶ En el aprendizaje de una lengua extranjera, el hablante producirá un sistema lingüístico de transición llamada interlengua: sistema que resulta de la combinación de su lengua materna con la segunda lengua que aprende. A falta de un marco teórico que produzca mejores resultados en el estudio de este fenómeno, se presentan aquí algunas de las cualidades lingüísticas presentes en él.

nativos, en tanto aquellos recurren a un corpus léxico y a un sistema de reglas que han construido de la misma forma que los nativos recurren a su gramática interiorizada y a su conocimiento léxico para actuar lingüísticamente. Desde la interlengua y su prolongada aceptación, la concepción del error queda tocante en que:

Los errores de los principiantes alumnos son tales en relación al sistema lingüístico de la L2, no a las normas de su interlengua. Tales reglas son dinámicas; los procesos cognitivos de adquisición consisten precisamente en un cambio continuo de las gramáticas internas: reestructuraciones y procesos cada vez más complejos que están determinados por las etapas precedentes de la interlengua; son, pues, unos procesos graduales cuyas reglas poseen el estatus de hipótesis (Corder 1976):

Los aprendices forman hipótesis sobre las propiedades estructurales de la lengua meta en función del input recibido. Así, estos construyen una gramática hipotética que se confirma después de forma receptiva y productiva, confirmándose en caso de que sus interpretaciones sean admisibles y sus producciones aceptadas sin comentarios ni malentendidos. En caso de incompreensión o de fallos comunicativos en las emisiones y recepciones de output, las hipótesis no se confirman y por tanto la interlengua necesita una reestructuración, que puede proceder (al menos inicialmente) de la corrección proporcionada por los interlocutores y el profesor, y que necesitará un campo de revisión de nuevas hipótesis para integrarse en el sistema interiorizado de reglas.

11. Conocimiento explícito y conocimiento implícito

Entre las múltiples teorías sobre cómo se lleva a cabo el desarrollo de la interlengua, tanto el proceso de integración del conocimiento lingüístico en la memoria a largo plazo como el acceso al mismo en la producción comunicativa, nos interesa resaltar aquellas que tienen un especial potencial didáctico, y que se pueden corresponder con distintos métodos de enseñanza. Influidos por la noción de interlengua, autores como Krashen (1981; 1982a; 1985), Ellis (1984; 1993) y Skehan (1995; 1998), recurren a la distinción entre conocimiento explícito y conocimiento implícito para exponer sus teorías sobre el español como segunda lengua.

12. Krashen: aprendizaje y adquisición

Una de las teorías que más ha influido en el área de la adquisición de segundas lenguas ha sido, sin lugar a dudas, la “*hipótesis del input*”, a la que Krashen ha dedicado una monografía (1985). Krashen sitúa la hipótesis del input en un marco de referencia formado por cinco hipótesis en un intento de fundamentar una teoría de la adquisición de segundas lenguas:

1. *Hipótesis de la Adquisición – Aprendizaje*: La adquisición para Krashen es un proceso subconsciente idéntico al que utilizan los niños al adquirir su primera lengua. El aprendizaje, por el contrario, es un proceso consciente que da lugar a un conocimiento sobre la lengua. Además, Krashen asegura que aquello que se

ha aprendido conscientemente no se puede transformar en adquirido o viceversa. De acuerdo con estas ideas la enseñanza implícita de una lengua estaría reñida con la adquisición de la misma. Sin embargo, y teniendo presentes a otros autores que cuestionan esta separación tan radical que plantea Krashen.

2. *Hipótesis del Orden Natural*, que consiste en que los hablantes adquieren las reglas del lenguaje en un orden predecible.
3. *Hipótesis del Monitor*: Esta hipótesis defiende que mientras la capacidad para producir emisiones lingüísticas es propia de nuestra competencia adquirida, el aprendizaje consciente funciona como editor o monitor, haciendo auto-correcciones o modificando el output antes o después de hablar o escribir.
4. *Hipótesis del Input*, que asegura que el lenguaje se adquiere “*comprendiendo input que contiene $i+1$* ” (“*understanding input containing $i + 1$* ”) (Krashen, 1985: 2), donde i simboliza nuestro nivel real de competencia e $i + 1$ equivale al siguiente nivel de competencia según el orden natural de adquisición. Comprenderemos el lenguaje que no hemos adquirido todavía gracias a la ayuda del contexto.
5. *Hipótesis del Filtro Afectivo*, que funciona a modo de filtro. Cuando se halla abajo permite que el aprendiz adquiera el lenguaje sin dificultad, siempre que este reciba el input comprensible apropiado. Si por el contrario, dicho filtro afectivo se encuentra arriba, el aprendiz entenderá lo que oye o lee, pero no lo adquirirá. De aquí se deduce que la motivación y la seguridad de nuestros alumnos en sí mismos son muy importantes y de estas cuestiones depende en

gran medida que nuestras lecciones de vocabulario sean aprendidas de una manera exitosa.

Según la *teoría del monitor* de Krashen, no existe ninguna relación entre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito de la lengua; aquél no se puede convertir en conocimiento implícito y, por tanto, no sería necesario enseñar la gramática. Esta hipótesis modela la ausencia de relación entre ambos tipos de conocimiento, que implican mecanismos distintos de adquisición (Hulstijn 2002; Krashen 1981), están almacenados en distintas partes del cerebro (Paradis 1994) y su acceso para la actuación se lleva a cabo mediante distintos procesos. Para Krashen, la exposición a un input comprensible en contextos comunicativos, centrados en los significados, es suficiente para que se desarrolle el conocimiento implícito de la lengua (lo que él llama *adquisición*). El conocimiento explícito tiene el único cometido de supervisar (*monitor*) la producción de los aprendices y solo puede dar lugar a lo que el autor denomina *aprendizaje*, para lo cual se requiere que estos estén concentrados en la forma lingüística, que conozcan la estructura en cuestión y que dispongan de tiempo para llevar a cabo este control. Ya que el conocimiento de las reglas solo sirve como suplemento a lo adquirido, el papel de la enseñanza debería centrarse en crear condiciones de adquisición más que de aprendizaje. La *hipótesis del input* trata de explicar estas condiciones, argumentando que la adquisición tiene lugar cuando se procesa un input comprensible cuyos elementos lingüísticos se encuentran en un nivel inmediatamente superior a la competencia del estudiante. El nuevo input (*i+1*) será comprensible gracias al conocimiento lingüístico previo, la ayuda contextual, el conocimiento del mundo y multitud de mecanismos como las inferencias producidas por las funciones comunicativas que soportan, la gestualización, el empleo de imágenes, etcétera.

Krashen también destaca el papel afectivo del aprendiz en la adquisición. La *hipótesis del filtro afectivo* señala la motivación, la autoconfianza y la ansiedad como factores que determinan la adquisición de segundas lenguas, de manera que una mala disposición (filtro alto, entendido como poca motivación, baja autoestima y ansiedad por producir o entender) impedirá que el input comprensible alcance el dispositivo de adquisición lingüística, y por tanto que se desarrolle el sistema de la interlengua. En cambio, un filtro bajo propiciará la entrada del input, constituyendo un requisito necesario para la adquisición.

Si bien las reflexiones sobre el conocimiento explícito y el conocimiento implícito se pueden encuadrar en un punto de vista cognitivo, en realidad Krashen está apoyando los procesos innatos, vinculados a la capacidad de adquisición del lenguaje como un aspecto cognitivo distinto y diferenciado de todos los procesos cognitivos comunes.

Las hipótesis de Krashen gozaron de gran popularidad durante la década de los 80, ya que sirvieron como fundamento teórico para un tipo de enseñanza orientada más a la comunicación y menos a las reglas gramaticales y la corrección de errores, donde se pudiera crear un ambiente afectivo positivo y no se centrara la lengua como objeto, sino como instrumento al servicio de la comunicación. Si bien la teoría del monitor fue uno de los primeros intentos claros de poner al alcance de los profesores de lenguas los descubrimientos de la investigación en el aprendizaje de segundas lenguas (Pastor 2004).

13. La interacción

La enseñanza comunicativa de la lengua no puede pasar por alto la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje. La competencia comunicativa de los aprendices se manifiesta precisamente en el intercambio lingüístico de información, experiencia que puede y debe iniciarse en las aulas desde los primeros niveles de aprendizaje. Si el conocimiento abstracto de la lengua extranjera tiene como objetivo último la posibilidad de comunicarse en la misma, no hay razones evidentes para pensar que esta finalidad pueda estar chocada con el aprendizaje a través de la comunicación, posición que enmarca el valor de la interacción en el desarrollo de la habilidad para comunicarse. Habiendo demostrado el hecho de que la acumulación de conocimiento explícito, junto con la ejercitación más o menos mecánica de las estructuras lingüísticas, no se convierte en el tipo de conocimiento implícito necesario para la comunicación.

La ausencia de una tradición de la experiencia interactiva en las aulas y, con ella, la ausencia de una serie de expectativas comunes que cuenten con la importancia de la interacción y la subsiguiente responsabilidad que implica su empleo, es la mayor dificultad con la que tanto alumnos como profesores se encuentran para tratarla abiertamente en las clases de lenguas extranjeras. Esta dificultad, aun pudiendo ser semejante a la encontrada en las primeras experiencias interactivas de las aulas occidentales, está matizada por el filtro cultural, bases de hondas raíces que marcan la tendencia a no interesarse abiertamente, sino más bien de forma secundaria, por el uso interactivo de la lengua en las aulas.

13.1. Hipótesis de la interacción

El principal argumento de la hipótesis de la interacción aparece en la idea de que al intervenir en una interacción interpersonal en la cual surgen problemas comunicativos, el significado se puede negociar y, como consecuencia, la interacción facilitará la adquisición lingüística. La negociación de significado tiene lugar en los intercambios conversacionales que se llevan a cabo cuando los interlocutores tratan de impedir un obstáculo comunicativo o remediar alguno que ya se ha producido. Tiene que ver, pues, con la competencia estratégica que Canale apunta como componente de la competencia comunicativa, si bien esta se refiere a la capacidad de los aprendices o usuarios de compensar las dificultades comunicativas provocadas por desconocimiento del código, por fallo de la memoria o por alguna circunstancia que impide la expresión de un mensaje determinado. La negociación de significado, en cambio, es un mecanismo de interacción que tiene lugar entre dos interlocutores, donde intervienen procesos de comprobación, aclaración y modificación. Para que ello sea posible, la negociación debe darse entre hablantes nativos y no nativos (los aprendices), o entre aprendices de distintos niveles. La negociación de significado implica una modificación del input aportado a los aprendices, pudiendo generar un output modificado por parte de los mismos. El input modificado en las interacciones (modificaciones interactivas) comprende los cambios en la estructura de una conversación que reparan problemas potenciales o reales de comprensión (Long 1980). Long (1980) clasificó estas modificaciones en:

- a) Preguntas de aclaración: un hablante busca ayuda en la comprensión del enunciado precedente, emitido por un interlocutor, a través de preguntas

(*¿Cómo? ¿Qué? ¿Qué quieres decir? ¿Perdona? ¿Puedes repetir?*), afirmaciones (*No entiendo*) o imperativos (*Repíte, por favor*).

- b) Revisiones de confirmación: un hablante busca la confirmación del enunciado precedente del interlocutor repitiendo una parte del enunciado o su totalidad:

1.º locutor: Vivo en la carretera.

2.º locutor: *¿En la carretera?*

- c) Revisiones de comprensión: un hablante intenta determinar si su interlocutor ha entendido el mensaje precedente:

¿Comprendes? ¿Has entendido? ¿Ya?

En la primera formulación de la hipótesis, Long (1985) sostiene que la interacción, y más concretamente la negociación de significado, es el vehículo principal para producir input comprensible. Long suscribe la hipótesis del input de Krashen, pero a diferencia de este autor, que señala otras vías (input simplificado y ayuda contextual), para Long, el mecanismo principal para producir input comprensible procederá fundamentalmente de la interacción: el input modificado interactivamente. Sin embargo, tanto esta primera formulación de la hipótesis de la interacción como en la posterior (1996), no sostiene que este input sea necesario o suficiente para la adquisición, sino que la facilitará, es decir, creará las condiciones que fomenten el desarrollo de la interlengua.

La hipótesis de la interacción está dirigida a la forma en que tiene lugar la adquisición incidental, la que se produce, con o sin concienciación, cuando los

aprendices tratan de comunicarse. No se dirige a la adquisición intencional (los intentos deliberados de estudiar y aprender una segunda lengua). Se asume, pues, que la adquisición de la competencia lingüística es más incidental que intencional (Ellis 1999). Lo único seguro, es que la negociación de significado que opera en las interacciones permite la comprensión del input y de la producción (Ellis 1999). Lo que no se ha podido demostrar es que tanto el input/output comprendido como los ajustes conversacionales deriven directamente en adquisición. Como señala Pica (1994), las investigaciones se han centrado más en documentar los beneficios de la negociación en cuanto condiciones óptimas para la adquisición que en identificar el impacto de la negociación en la reestructuración de la interlengua de los aprendices (la adquisición propiamente dicha).

Tales condiciones (comprensión del input, producción del output modificado, atención a la forma) se han investigado en numerosos contextos de aula mediante el estudio de las intervenciones de los aprendices en la negociación de significado. A raíz de las conclusiones mantenidas en las investigaciones realizadas, podemos asegurar que la interacción, da lugar a una mejor comprensión, permite que los aprendices modifiquen sus producciones y que, asimismo, se fijen en las formas lingüísticas que han sido el centro de atención en el proceso de negociación. De esta forma, pueden obtener la información que necesitan para reestructurar su interlengua. En estos casos, el proceso de comprensión ya no es el detonante que activa automáticamente la adquisición, sino, sobre todo, el procesamiento del input. También se ha cuestionado que el input modificado en la interacción sea especialmente relevante para el aprendizaje.

En la segunda reformulación de la hipótesis de la interacción, Long (1996) especifica el papel de la negociación en el input: facilitar el tipo de la apreciación que

Schmidt ha apuntado en varios trabajos como requisito para la obtención de la interacción es más útil cuando los aprendices comprenden, gracias a la negociación, aquello que necesitan comprender según la capacidad de procesamiento que le permite su interlengua. La interacción ofrece las condiciones que hacen posible la reestructuración de este sistema interno cuando los aprendices se fijan y se detienen en las formas determinadas que acompañan a las intenciones comunicativas que necesitan comprender.

Las investigaciones basadas en esta versión de la hipótesis de la interacción se han centrado también en el output modificado que producen los aprendices como resultado de la negociación de significado y de las reformulaciones. Las referencias teóricas sobre el papel de la producción en la adquisición se remontan a Swain (1985), quien propuso la hipótesis del output. Según la autora, el output comprensible es tan importante como el input comprensible para alcanzar un nivel aceptable de competencia gramatical y sociolingüística. El principal argumento es que, mientras el input comprensible implica sobre todo procesos semánticos, una producción realizada bajo un mínimo de presión obliga a los aprendices a activar los procedimientos sintácticos que organizan los significados, lo que fomenta la adquisición. Además de la evidente consecuencia de una mejora en la fluidez (incrementando el control de las formas con la práctica), Swain (1995) señala otras tres funciones del output que tienen que ver con la precisión:

1. El output sirve para ayudar a los aprendices a ser conscientes de los problemas lingüísticos actuales. Al activar la apercepción, la producción tiene la función de concienciación.
2. El output permite a los aprendices probar sus hipótesis sobre la L2. Una forma de lograrlo es a través del output modificado tras el feedback negativo.

3. El output hace que los aprendices reflexionen sobre las formas de la L2.

De este marco teórico han surgido numerosas investigaciones acerca del papel de la producción de los aprendices.

14. La enseñanza hacía el cambio

Hemos mencionado en partes anteriores, Widdowson en relación a la importancia de la reflexión lingüística por parte del profesor de segundas lenguas frente a la actuación pedagógica fundamentada únicamente en las descripciones de la lengua meta. Si bien la teoría lingüística puede parecer que se encuentra más alejada de la enseñanza que las descripciones (bien abstractas, según la gramática; o bien concretas, según la frecuencia de uso), la reflexión teórica puede aportar al profesor mucho más que la simple mostración de los hechos de habla o de las reglas de la gramática. Un profesor puede enseñar gramática y puede enseñar frases usuales, recurriendo a dos tipos distintos de descripción lingüística, pero si no reflexiona sobre qué es y para qué sirve la lengua, su enseñanza no dejará de ser una simple transmisión de conocimientos acerca de los elementos lingüísticos que le son descritos según un determinado manual, una determinada gramática o un determinado diccionario.

La importancia de esta distinción consiste en que, para mejorar la actuación didáctica hacia un enfoque comunicativo, no se trata de cambiar una determinada descripción de la lengua, como tampoco se trata de sustituir un libro viejo por un libro moderno, sino de pensar en la función principal del lenguaje y actuar en consecuencia

con las teorías lingüísticas y comunicativas que consideran la lengua como vehículo de expresión, como portadora de intenciones, como reflejo y esencia de una cultura, como concepción del mundo, etcétera. Para ello, hay que dejar a un lado la inmediatez de la descripción, la materia lingüística de un determinado currículo y la forma en que se presenta.

En el mundo árabe en general, sin embargo, ocurre todo lo contrario. La primera preocupación metodológica del profesor de español, instigada por la dirección universitaria y por el consejo coordinador de la enseñanza de español en el departamento de la lengua, consiste en marcar las diferencias lingüísticas del español y el árabe. Mostrando de forma exaltado aquellos aspectos más dispares del español, con el apoyo incondicional de la práctica repetitiva que permitiría una buena formación de hábitos lingüísticos (en oposición a los malos hábitos que la mayor diferencia conlleva), la enseñanza cumple su objetivo primario: que los aprendices sean capaces de saber acerca de la lengua española. Es un objetivo secundario, y de procedimiento didáctico pobre, que estos aprendices sean capaces de usar la lengua para comunicar, expresar intenciones. La descripción lingüística es el principal motor de la enseñanza y el material de estudio más importante de aprendizaje. A esta realidad, que no ofrece aspectos de cambio, hay que sumar el tipo de descripción lingüística más extendida y desarrollada, y menos debatida en el contexto de enseñanza de español, que es la descripción de ejemplos abstracta, más fundamentada en la explicación gramatical. Es decir, el paso a una descripción alternativa que dé cuenta de los hechos de habla más frecuentes y útiles para la comunicación cotidiana en español.

A esta década le ha correspondido la hora de la investigación, de los estudios positivos que muestran en qué falla la enseñanza y cómo puede mejorar, en qué sentido es posible el enfoque comunicativo de la lengua, el uso de estrategias de aprendizaje, la

concienciación intercultural. Asimismo, se ha desplegado un interés considerable por la propiedad del aprendiz, la cultura de aprendizaje, y la influencia innegable de ambas en la educación actual en general y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular. La identidad cultural y las raíces psicológicas y educativas juegan, en la mayoría de las investigaciones, un papel fundamental en el modo de concebir la asimilación de lo comunicativo en las aulas.

15. Enseñanza mediante tareas

La revisión anterior, junto con las implicaciones en el contexto árabe, nos llevan a considerar de cerca la enseñanza por tareas, ya que ofrece un marco de referencia bastante flexible donde es posible integrar no solo las tendencias del enfoque comunicativo, sino también modelos metodológicos más destacados.

El enfoque de enseñanza por tareas ha recibido un considerable empuje en los últimos años. Constituye el fruto de una labor de investigación amplia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que contempla el valor de la comunicación y la acción del aprendiz como mecanismos relevantes para adquirir el conocimiento y la habilidad necesaria para usar la lengua meta. La enseñanza del español como segunda lengua y la lingüística aplicada ha prestado una atención considerable a la aplicación de estas investigaciones en el modelo basado en tareas, por lo que constituye un ejemplo de método iniciado académicamente (Richards 2006). La aceptación y elaboración continuada del mismo tras dos décadas ha procedido según la propia naturaleza flexible del enfoque, incluyendo paulatinamente aspectos que han demostrado ser de gran

importancia en el aprendizaje, como la concienciación de los estilos cognitivos y las estrategias de aprendizaje. Estas últimas son un objeto de estudio actual en el contexto E/LE, ya que señalan una atención creciente en el alumno y propician un cambio de paradigma que, aunque lento y no falto de obstáculos, lleva un buen camino que, con el tiempo, dará sin duda resultados positivos.

15.1. Definición y características de las tareas

Una primera aproximación a la definición de la enseñanza mediante tareas ha consistido precisamente en la oposición al sistema procedimental clásico PPP (presentación, práctica, producción), ligado a la metodología audiolingual (Willis y Willis 1996; Skehan 1998; Richards 2006). Primero se presentan ítems gramaticales concretos, explícita o implícitamente, a través de textos cortos o diálogos; el profesor explica las nuevas estructuras, comprobando que los estudiantes las han comprendido. Después, los estudiantes practican estas estructuras a través de ejercicios de repetición o sustitución, diseñados para la formación del hábito lingüístico: la automatización de las reglas gramaticales y la conversión del conocimiento declarativo en procedimental. En esta fase, los estudiantes no expresan significados personales, sino que se atienen a los significados dados de las oraciones a repetir o sustituir, generalmente desligados de un contexto unificado. Los ejercicios son lo suficientemente directos para no enturbiar el frágil conocimiento declarativo (Skehan 1998).

Con la producción se pretende que los estudiantes hagan un uso comunicativo, más libre, de aquellas estructuras, pero la realidad ha demostrado que este resultado es más

una exhibición del conocimiento lingüístico alcanzado que el producto de unas intenciones comunicativas personales. Para que esto fuera así, el proceso debería implicar incidentalmente el uso de la forma meta (D. Willis 1996: 47):

En cambio, se convierte en una fase en que los estudiantes se afanan por demostrar la forma meta e, incidentalmente, dar la apariencia de usar la lengua para realizar un propósito comunicativo. En otras palabras, lo que obtenemos, desde el punto de vista del aprendiz, es una preocupación continuada por la conformidad, más que un intento de destacar su creciente competencia lingüística en el proceso de comunicación (Ibíd.).

Así pues, los estudiantes pueden aparentar que dominan unas formas lingüísticas determinadas, pero suelen fallar cuando se presenta la ocasión de utilizarlas para comunicarse. Frente al cuestionable resultado de una enseñanza centrada en el profesor o en los contenidos del sílabo (lingüístico o funcional), la alternativa de las tareas se presenta, desde el inicio del enfoque comunicativo, como una enseñanza centrada en los procesos comunicativos (aprender una lengua a través de la comunicación) y en los aprendices.

Las tareas son actividades que centran su atención en el significado y no tanto en la forma lingüística, e implican a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta (Nunan 1989). Una forma de definir las tareas consiste en indicar qué no son (Willis 1996; Skehan 1998):

- No ofrece a los aprendices significados de otras personas para ser repetidos maquinalmente.
- No implican la práctica o la exposición del conocimiento lingüístico, como las actividades del tipo describe el dibujo usando las palabras y frases de la lista, o

pregunta a tu compañero si le gusta la comida de la lista, utilizando las formas ¿Te gusta...?.

- No están orientadas a la conformidad.
- No son actividades como: completar un ejercicio de transformación, preguntas y respuestas al profesor o rellenar huecos.

Willis (1996) define la tarea como una actividad orientada a una meta, en la que los aprendices utilizan la lengua para lograr un resultado real. En otras palabras, los aprendices emplean cualquier recurso de la lengua meta que tengan a disposición para resolver un problema, jugar a un juego, o compartir y comparar experiencias.

Martín Peris (2004) ofrece una definición de tarea que reúne la mayor parte de los rasgos definidores que han propuesto autores como Candlin (1990), Nunan (1989), Long y Crookes (1992), Zanón (1990), Willis (1996), Skehan (1993), etcétera. Según el autor, una tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje que consista en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella, y posea determinadas características:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir de los aprendices, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Seguidamente, Martín Peris describe las tareas en los siguientes términos:

- Proponen la ejecución de una actividad, representativa de las que se realizan habitualmente en el mundo externo al aula y que requiere el uso de la lengua.
- La ejecución de esta actividad se convierte así en el propósito de la tarea, del cual nacen todas las actividades que la integran.
- De esta forma, las tareas crean un contexto en el que adquieren su significado todas las formas lingüísticas que se utilicen.
- Al mismo tiempo, facilitan la actualización de procesos de uso iguales a los que se encuentran en la comunicación habitual en el mundo externo al aula.
- Se realizan mediante la cooperación e interacción de los alumnos, que utilizan la lengua que están aprendiendo para ejecutar la tarea a lo largo de sus diferentes fases.
- Se estructuran en fases y pasos sucesivos e interrelacionados, que vienen determinados por las propias características del propósito que se quiere conseguir, así como por criterios de orden pedagógico.
- Tanto sus contenidos como sus resultados son abiertos. Si bien pueden estar perfilados en una previsión aproximada, la forma final que adopten dependerá de los procesos que cada alumno aplique.

La investigación sobre la enseñanza mediante tareas es abundante y está reflejada en distintas áreas educativas: en metodología de enseñanza, en las teorías sobre el currículo y en las teorías de adquisición de segundas lenguas (Martín Peris 1999). En

cuanto a esta última, Ellis (2005c) resume una serie de puntos de interés que son el resultado de veinte años de investigación por parte de numerosos autores:

1. La negociación de significado (Long 1996) es mayor si la información proporcionada por la tarea se divide (Newton 1991) y el resultado requerido es cerrado o correlativo (Duff 1986).
2. El diseño de tareas puede influir en si los aprendices confían principalmente en su conocimiento basado en reglas de la L2, con el resultado de priorizar la fluidez o la complejidad (Skehan 1996, 1998).
3. El diseño de tareas puede influir asimismo en las formas lingüísticas que los aprendices emplean cuando realizan la tarea (Newton y Kennedy 1996; Bygate 1999).
4. Proporcionar oportunidades para una planificación estratégica de la realización de una tarea promueve la fluidez y la complejidad del uso de la lengua. En cambio, dar tiempo para la planificación en línea (monitorizar) conduce a una mayor precisión (Wendel 1997; Ellis 1987; Ortega 1999; Yuan y Ellis 2003).
5. La atención a la forma, dirigida a características lingüísticas específicas e inducida en la realización de una tarea por medio de la negociación del significado, fomenta la adquisición de la L2 (Doughty y Varela 1998; Nicholas, Lightbown y Spada 2001; Leeman 2003).
6. La atención complementaria a la forma también tiene lugar, de forma natural, en las interacciones de las tareas sin disturbar necesariamente el flujo comunicativo,

y se puede dirigir a un amplio espectro de rasgos lingüísticos (Lyster y Renta 1997; Samuda, 2001; Swain y Lapkin 1998; Ellis, Basturkmen y Loewen 2001).

En cuanto al diseño curricular, se han propuesto las tareas como las unidades de articulación de un nuevo tipo de sílabo, el sílabo de procesos (Martín Peris 1999) con el cual se pretende superar las deficiencias detectadas en los sílabos de contenidos, ya fueran estos estructurales o nocional-funcionales. Las tareas, como nuevas unidades-proceso, no solo sustituyen a las antiguas unidades-contenido, sino que además incorporan en sí mismas los objetivos, los contenidos y la evaluación; son estos, junto con la metodología, los cuatro elementos clásicos del currículo, y en este nuevo paradigma se activan todos ellos conjuntamente.

Los currículos de procesos tratan de pretender en el aula las situaciones de uso real en las que se encuentran o se pueden encontrar los estudiantes en el contexto del aprendizaje, activando los procesos de uso y aprendizaje simultáneamente. El recorrido de los aprendices es el contrario al que se producía anteriormente: en lugar de ir de la lengua a las actividades, el aprendizaje se conduce desde las actividades a la lengua. Esta distinción también se conoce como el cambio de programas sintéticos a programas analíticos (Wilkins 1976). En los primeros, los estudiantes debían sintetizar las unidades lingüísticas presentadas de antemano en un uso comunicativo; en los segundos, el alumno realiza el análisis y la reflexión sobre la lengua a partir de la presentación de unidades de uso. Marín Peris (2004) ofrece el siguiente ejemplo ilustrativo, acerca de la expresión me parece que no tienes razón.

Las tareas, en cuanto a unidades de trabajo en el aula, constituyen un cambio importante en la forma de afrontar el componente procedimental del método o enfoque comunicativo. En ellas se integran los contenidos y los procesos de la comunicación

como los factores determinantes del aprendizaje de la lengua, representando el auténtico cambio de paradigma de la enseñanza hacia la consideración del significado pragmático como mediador de la acción comunicativa. Proponen la realización de una actividad representativa de las que se llevan a cabo fuera del aula, en la medida en que reproducen los mecanismos de comunicación que tienen lugar cuando las personas se comunican en el mundo real:

Proyección de la meta comunicativa, planes estratégicos, imprevisibilidad de desarrollo de la interacción, atención al contenido de los mensajes, etcétera. Pero su finalidad no es tanto la comunicación como el aprendizaje, por lo que la atención a la forma y a los recursos lingüísticos que el aprendiz debe interiorizar tiene que estar presentes en su diseño pedagógico. Es por ello que la enseñanza basada en tareas está abierta a la inclusión de actividades previas y derivadas que pueden centrar su atención en el sistema lingüístico. A este respecto, la enseñanza por tareas conjuga la práctica de la comunicación con la atención a los recursos lingüísticos necesarios. Así, podemos hablar de contenidos necesarios para la comunicación y de procesos de comunicación:

15.1.1. Contenidos necesarios para la comunicación

- Su conocimiento se adquiere mediante el estudio, la observación y la práctica.
- En el aula, se trabajan en unas actividades que podemos llamar *precomunicativas*.
- Los alumnos pueden hablar de ellos y demostrar su conocimiento.
- Se adquiere su dominio mediante la ejercitación.
- En el aula, se trabajan en las actividades propiamente comunicativas.
- Los alumnos pueden aplicarlos, generalmente de forma inconsciente.

15.1.2. Procesos de comunicación

- Se adquiere su dominio mediante la ejercitación.
- En el aula, se trabajan en las actividades propiamente comunicativas.
- Los alumnos pueden aplicarlos, generalmente de forma inconsciente.

La distinción es importante para resaltar la importancia de los procesos de la relación que tienen lugar en la comunicación. Martín Peris, señala a este respecto dos ejes fundamentales de las tareas:

- La creación del contexto en el cual se producirá el uso de la lengua que efectuarán los aprendices.
- La asignación de una meta que hay que alcanzar y que proporcionará los objetivos de comunicación que, a su vez, generarán los respectivos planes estratégicos.

Estos factores están prácticamente ausentes en la enseñanza/aprendizaje centrado en los contenidos lingüísticos o funcionales. Lo interesante de la enseñanza por tareas es que los contenidos lingüísticos y funcionales no se excluyen del tratamiento pedagógico, sino que pueden integrarse de diversas formas. Los distintos modelos estructurales de las tareas (entre otros, Willis 1996; Skehan 1998; Martín Peris 2004) dan cuenta de las sucesivas fases por las que están constituidas, generalmente tres: fase inicial o pre-tarea, fase de ejecución y fase post-tarea. Estas fases se componen de

actividades o sub-tareas que pueden desempeñar una amplia variedad de funciones, entre ellas, la necesaria atención a la forma lingüística (gramática, léxico, ortografía, pronunciación).

Las actividades previas o derivadas pueden tener una cierta autonomía, pero su sentido está estrechamente ligado a la consecución de una fase central o producto o a la evaluación y reflexión del mismo. Para concluir esta caracterización de la tarea, Martín Peris recoge sus propiedades más importantes, resumidas a continuación:

1. Es unitaria, es decir, llevada a cabo en un periodo limitado, con un principio y un final. Las fases tienen dos funciones: delimitadora y orgánica (presentación, análisis de la adecuación al grupo, posibilidades de realización, etcétera.).
2. Es factible desde el nivel de lengua de cada alumno. Con un buen tratamiento didáctico (planteamiento, control, adecuación, modificación), cada alumno podrá realizarla de forma diferenciada. Martín Peris, quien señala que suele usarse indistintamente el mismo nombre para referirse a la “tarea final”, a las “tareas capacitadoras” (que se entienden como todas aquellas actividades de aprendizaje que se revelan necesarias para capacitar al alumno para la ejecución de la “tarea final”) y al conjunto de todas ellas, que se denomina sin más “tarea” o “tarea comunicativa”. Me parece útil distinguir no solo nominalmente, sino también conceptualmente, entre estos tres niveles o momentos, y por eso propongo llamar “tarea” (o “tarea de aprendizaje” o “tarea de aprendizaje comunicativo”) al conjunto de actividades; “producto” a la “tarea final”; y “actividades” en lugar de “tareas capacitadoras”, precisamente para resaltar que aquellas son un componente de la “tarea”, no solo incluir aquellas que le capaciten para elaborar

el producto final, sino todas aquellas otras que, con ocasión de la realización de ese producto, mejoren, potencien o enriquezcan su aprendizaje.

3. Es interesante y útil en el tema y contenido. Los alumnos han de percibir la tarea como algo real y coherente, han de poder interesarse por ella y al mismo tiempo ser capaces de llevarla a cabo.
4. Resulta próxima al mundo de intereses y vivencias del alumnado. Importante para el carácter significativo del uso comunicativo.
5. Está vinculada a los objetivos del currículo. No hay que olvidar que los objetivos y procesos de comunicación son un mecanismo al servicio del aprendizaje.
6. Está abierta a la toma de decisiones por parte del alumnado. El interés despertado puede canalizarse en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la tarea, tanto en lo que respecta a los aspectos comunicativos, como a los del aprendizaje. En este sentido, se puede afirmar que las tareas fomentan el desarrollo de las estrategias de comunicación y de aprendizaje.
7. Es evaluable por el alumno que la realiza. Esta propiedad tiene relación con el desarrollo de la autonomía del aprendiz. Los alumnos, en su condición de agentes de las tareas, han de ser capaces de reconocer en ellas los objetivos, procedimientos y componentes y de evaluar su correcto desarrollo.

15.3. Modelos de enseñanza mediante tareas

La mayor atención a contenidos o a procesos comunicativos se ve reflejada en las distintas variedades metodológicas y en formas diferentes de enfocar la enseñanza por tareas. Así, existen modelos que centran más su atención en las tareas orientadas a las estructuras lingüísticas (Fotos y Ellis 1991; Gómez y Zanón 1999), y modelos más orientados a los procesos comunicativos (Willis 1993; Long 1988). Si las tareas resultantes de unos pueden carecer de naturalidad, las de otros no ofrecen medios para asegurar un desarrollo de la interlengua (Skehan 1998). Willis (1996) y Skehan (1998) ofrecen modelos más elaborados que tratan de situarse en un término medio, combinando contenidos y procesos comunicativos en el diseño de las tareas: “(...) el reto es canalizar los recursos de atención para que haya una consideración equilibrada en la comunicación, por un lado, y por otro, en la forma, en un sentido general, de manera que ninguno domine al otro” (Skehan 1998: 126).

15.3.1 Jane Willis (1996)

Willis (1996) parte de dos usos diferentes de la lengua, dependientes de las circunstancias de la comunicación: uso privado y uso público. Con ello enmarca dos tipos de producción, espontáneos o planificados, que requieren distintos procesos y una atención diferenciada a la fluidez y a la precisión, al mayor empleo de bloques léxicos y a la precisión gramatical, respectivamente. La incorporación del uso privado y del uso público en la tarea tiene lugar en la fase central, en dos sub-fases: la tarea propiamente dicha y la fase del informe, que tiene lugar tras una actividad de planificación.

Para la primera etapa, PRE-TAREA, Willis señala actividades introductorias con varios propósitos: activar el conocimiento esquemático del tema a tratar, exponer muestras de lengua reales y ofrecer la ocasión de que los estudiantes atiendan a la forma y se fijen en las palabras y frases que se encontrarán después. Dependiendo de la tarea y de la preparación de los estudiantes, las actividades pueden variar más o menos en su naturaleza. Willis señala algunas:

Introducción al tema y a la tarea

- El profesor ayuda a los estudiantes a entender el tema y los objetivos de la tarea, por ejemplo, mediante la lluvia de ideas, el empleo de imágenes, mímica o experiencia personal.
- Los estudiantes pueden realizar pre-tareas, por ejemplo, juegos basados en palabras extrañas, relacionadas con el tema de la tarea.
- El profesor puede subrayar palabras y frases útiles, pero no enseñaría nuevas estructuras de antemano.
- Los estudiantes pueden disponer de un tiempo de preparación para pensar en cómo hacer la tarea.
- Los estudiantes pueden escuchar la grabación de una tarea ya realizada (siempre que no les ofrezca la solución de la tarea a realizar).

- Si la tarea está basada en un texto escrito, los estudiantes pueden leer parte del mismo.

La fase central se denomina *ciclo de la tarea*. Vemos que la tarea propiamente dicha tiene un carácter anticipatorio; constituye solo la parte inicial del ciclo que será completado con un informe, previamente planificado. Las pautas para su realización nos ayudarán a entender esta secuencia:

Tarea

- La tarea se hace en grupos o en parejas y ofrece a los estudiantes la oportunidad de utilizar cualquier lenguaje que tengan a disposición para expresar lo que deseen. Esto puede tener lugar en respuesta a la lectura de un texto o a la audición de una grabación.
- El profesor pasea por la clase y supervisa, animando a los estudiantes de forma comprensiva a comunicarse en la lengua meta.
- El profesor ayuda a los estudiantes a formular lo que quieren expresar, pero no intervendrá en corregir errores formales.
- Se acentúa el habla espontánea y con carácter exploratorio. Se busca crear confianza dentro de la privacidad de los grupos pequeños.
- El éxito en lograr las metas de la tarea ayudará en la motivación de los estudiantes.

- Planificación.
- Fase de preparación para la próxima sub-tarea, en la que se pide a los estudiantes que expongan un breve informe a toda la clase sobre cómo han hecho la tarea y cómo fue el resultado.
- Los estudiantes hacen un borrador y ensayan lo que quieren decir o escribir.
- El profesor se mueve entre los estudiantes para aconsejarles sobre el empleo lingüístico, sugiriendo frases y ayudándoles a corregir y pulir su lenguaje.
- Si el informe es escrito, el profesor puede animar a los estudiantes para que lo co-editen y usen diccionarios.
- Se pone el énfasis en la claridad, organización y precisión, adecuado para la presentación pública.

Informe

- El profesor pide a algunas parejas que expongan un breve informe a toda la clase, de manera que cada uno pueda comparar los resultados, o bien realizar una encuesta. (Debe haber algún propósito para que los demás escuchen). A veces solo uno o dos grupos exponen completamente; otros comentan y añaden puntos extra. La clase puede tomar notas.

- El profesor modera las exposiciones, comenta su contenido, tal vez parafrasea pero no ofrece una corrección abierta en público.

Audición post-tarea

- Los estudiantes escuchan la grabación de la misma tarea realizada fluidamente, comparándola con la forma en que aquellos la realizaron.

La siguiente etapa centra la *atención a la lengua* a través de explicaciones gramaticales y actividades basadas en la repetición de patrones, selección de formas correctas léxicas y gramaticales, sustituciones, etcétera. Lo importante es que, al contrario que en otros modelos, la atención a la lengua viene después de la realización y el informe de la tarea, lo que indica que no existen unos elementos lingüísticos prefijados, sino que el uso de los mismos, como recurso necesario para la comunicación, es prioritario.

La función pedagógica de la tarea, sin embargo, no se completa sin una debida toma de conciencia de la gramática y el léxico empleado, una interiorización que se realiza a través de la práctica formal, pero que el aprendiz puede relacionar con las funciones comunicativas para las cuales han servido estos elementos. Se asume, por tanto, que la lengua meta se puede utilizar en principio para cubrir unos determinadas propósitos de comunicación, aun a riesgo de proceder de manera insegura, exploratoria. Se ofrecen las condiciones para que la atención a la forma en distintas fases (*planificación, análisis y práctica*) dé lugar a la reestructuración necesaria para el desarrollo de la interlengua del aprendiz. Este podrá, pues, notar las diferencias entre sus primeras hipótesis y el uso gramatical correcto. Los procesos de reestructuración y

consolidación toman como referencia general el propósito comunicativo que ha contextualizado y ha dado sentido al empleo de la lengua. La reflexión sobre la lengua está conducida por actividades clasificadas en dos sub-fases, *análisis* y *práctica*:

Análisis

- El profesor propone tareas centradas en el sistema lingüístico, basadas en los textos que han leído los estudiantes o en las transcripciones de las audiciones que han escuchado.

Práctica

- El profesor conduce actividades de práctica si es necesario, basadas en el análisis lingüístico previo, o usando ejemplos del texto o la transcripción.
- Las actividades de práctica pueden incluir:
 - Repetición coral de las frases identificadas y clasificadas.
 - Juegos de memoria basados en ejemplos parcialmente borrados, o usando las listas de la pizarra.
 - Completar oraciones (propuestas por un equipo u otro).
 - Juego en equipos con nuevas palabras y frases.
 - Uso de diccionarios sobre nuevas palabras del texto o la transcripción.

Como se puede apreciar por los ejemplos, el modelo aceptaría una cantidad importante de actividades de refuerzo, reflexión, análisis y práctica. Cada tipo implica distintos procesos cognitivos. En los tres de arriba, la complejidad cognitiva va en

aumento desde la izquierda a la derecha; son en general más sencillos que los tres de abajo, que pueden requerir operaciones cognitivas complejas o combinaciones de tipos de tarea más simples. Por ejemplo, si el tema es la familia, se pueden diseñar tareas según el tipo de acción requerida:

- Dibuja el árbol de familia de la familia de tu compañero/a (ordenar).
- Comprueba si hay más hombres que mujeres en la familia de tu compañero/a (comparar).
- Piensa en los tres principales problemas que un padre de familia puede tener, con niños menores (listar).
- ¿Qué soluciones sugieres? (solución de problemas).
- Piensa en alguna anécdota graciosa con tu familia: en casa, en un picnic,... Intenta contarla a tus compañeros (compartir experiencias).
- Si eres o fueras padre, ¿cómo te gustaría que fuese la educación de tus hijos? Señala actividades imprescindibles, importantes y poco importantes extraídas de esta encuesta, e intenta exponer tus razones (tareas creativas).

15.3.2. Peter Skehan (1996, 1998)

Skehan (1996, 1998) sostiene que la competencia lingüística se compone de conocimiento basado en reglas y de conocimiento léxico, incluyendo en él las expresiones fijas de las que hacemos un uso considerable cuando nuestras actividades comunicativas están sometidas a la presión del tiempo real. Cuando nuestro uso de la lengua requiere una planificación se activan los procesos que ponen en funcionamiento el conocimiento gramatical, dando lugar a producciones más precisas. Cuando nos comunicamos fluidamente, en cambio, hacemos uso de modos de procesamiento

lexicalizados, frases prefabricadas que requieren menos recursos mentales y nos permiten manejar otros aspectos de la comunicación. Por tanto, hacemos uso de un sistema de modo dual, por el cual cambiamos de un modo a otro según la presión comunicativa, la necesidad de ser precisos, etcétera.

Los hablantes nativos pueden moverse con gran flexibilidad entre lo que Widdowson (1989) denomina accesibilidad y analizabilidad. Por un lado, bajo la presión del tiempo, los usuarios recurren a un considerable corpus de asociaciones culturales y asunciones compartidas. En estas circunstancias, pueden desplegar un sistema lexicalizado eficiente que se encuentra fácilmente disponible. Por otro lado, los hablantes nativos disponen de recursos, cuando son necesarios, para estructurar el lenguaje en un sistema basado en reglas, y para utilizarlo de forma creativa. Dado el tiempo suficiente y la capacidad de procesamiento, estos pueden utilizar el sistema para ajustar significados de forma más precisa (Skehan 1996: 22).

¿Cómo se relaciona este sistema de modo dual con la enseñanza mediante tareas? Skehan señala que los estudiantes que siguen un aprendizaje por tareas tienen un problema principal, y es que trabajan bajo la presión del tiempo y con la necesidad de comunicar, por lo que recurren más a estrategias de comunicación y a bloques léxicos prefabricados y menos a la atención en la forma lingüística, necesaria para el desarrollo de su interlengua. Según el diseño de las tareas que hasta entonces se proponían, estos aprendices no disponían de los suficientes recursos para atender a demasiadas cosas a la vez. Es necesario, pues, atender también a la estructura lingüística para posibilitar la adquisición de la L2. Skehan propone tres metas generales que articulan el diseño de tareas: precisión, complejidad y fluidez.

- La precisión es la forma correcta de producción lingüística según el sistema de reglas de la lengua meta.

- La complejidad tiene que ver con la elaboración o ambición del lenguaje producido. ¿Hasta qué punto recurren los aprendices a frases prefabricadas o a rutinas establecidas, y hasta qué punto necesitan expandir sus recursos lingüísticos para hacer frente al reto comunicativo? El proceso que permite al aprendiz producir un lenguaje más complejo de forma progresiva es la reestructuración, esto es, la voluntad y la capacidad de reorganizar su propio sistema lingüístico subyacente, en desarrollo; enmarcar y probar nuevas hipótesis y después actuar en función del feedback recibido de tal experimentación.

- La fluidez se refiere a la capacidad del aprendiz de producir lenguaje en tiempo real sin pausas indebidas o dudas. Es probable recurrir a modos más lexicalizados de comunicación, ya que las presiones de una producción lingüística en tiempo real se pueden sostener evitando el cálculo excesivo de reglas. (Skehan 1996: 22).

El modelo de implementación de tareas que ofrece Skehan (1998) responde a un enfoque cognitivo del aprendizaje, ya que trata de equilibrar los modos del sistema interlingüístico según el grado de dificultad que pueden ofrecer las tareas. La dificultad no solo se mide en términos de complejidad sintáctica y léxica (factores del lenguaje), sino que puede analizarse según factores cognitivos como (Skehan 1996, 2001):

- La familiaridad de la información. ¿Requieren las tareas un material ya conocido y almacenado en la memoria, o un material nuevo menos organizado?
- La naturaleza de la información: abstracta vs. concreta.
- El grado de estructuración de la información (narrativa, descriptiva, basada en esquemas culturales, etcétera.)

- Operaciones mentales requeridas. ¿Hay que transformar o manipular la información?
- Complejidad del resultado (una encuesta, un informe, una receta, una carta...).

La atención del aprendiz —sostiene Skehan— está limitada; necesita centrarse en aspectos lingüísticos y cognitivos. Por tanto, “la realización de actividades que reduzcan la carga cognitiva incrementará la capacidad de atención del aprendiz para concentrarse más en factores lingüísticos” (Skehan 1996: 25). Es decir, si el aprendiz emplea menos tiempo preguntándose cómo se hace la tarea, su atención se dirigirá mejor a los detalles lingüísticos que se están utilizando. Asimismo, es posible identificar las características del diseño de las tareas que fomentan más la precisión, la complejidad o la fluidez. Así, se ha podido demostrar (Foster y Skehan 1994) que distintos tipos de tareas (concretamente, intercambio de información personal, narración o toma de decisión) conducen a diferentes niveles de complejidad en el lenguaje producido, con un efecto distinto en el grado de precisión alcanzado. Lo importante es elegir la tarea más adecuada para un determinado grupo de aprendices, relacionando su competencia actual con el nivel de dificultad observada tras el análisis. La forma en que se implemente la tarea tendrá un efecto poderoso en el valor de la tarea misma, por tanto, el factor más importante que puede garantizar su éxito se sitúa en la metodología (concretamente, en el componente procedimental). Skehan señala cinco principios de la enseñanza por tareas (1998: 130):

	Propósitos de la fase	Ejemplos / factores
Pre-tarea	<p>Cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la carga de procesamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir del tema - Aclarar ideas - Observar - Hacer tareas similares - Planificar
	<p>Lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Introducir nuevos elementos lingüísticos. -Incrementar las oportunidades de reestructuración de la interlengua. -Movilizar y reciclar el lenguaje (almacenado, pero no activo). - Empujar a los aprendices a interpretar la tarea de forma más exigente (hacer que sean más ambiciosos en lo que intentan decir). 	<ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza explícita - Enseñanza implícita - Concienciación lingüística (actividades de exploración textual)
Durante la tarea	Manipular la atención del aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> - Presión del tiempo (si es mayor, habrá menos atención a la forma). - Modalidad hablada (requiere más fluidez) o escrita (requiere más precisión). - Ayudas visuales (o de otro tipo). - Sorpresa (información adicional a mitad de tarea). - Metas de los aprendices (ideas propias de los estudiantes sobre qué hacer durante la tarea)
	Dirigir la atención a la forma	<ul style="list-style-type: none"> - Actuación pública - Grabación y análisis
Post-tarea	Reestructuración (reflexión y consolidación): notar la diferencia	<p>Actividades relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar y consolidar elementos lingüísticos. - Clasificar (estructural y semánticamente). - comprobar - Exploración intralingüística - Búsqueda de patrones - Rememorar o reconstruir textos

1. *Elegir una gama de estructuras-meta.* Por un lado, está demostrado que no se puede pretender que los aprendices adquieran una serie de estructuras lingüísticas sin más; es necesario que se activen los procesos internos dependientes de la necesidad e interés en usar la lengua para algún fin significativo. Por otro lado, debe haber cierta sistemática en el desarrollo lingüístico, para lo cual debe existir un método que haga un seguimiento de la interlengua de los aprendices. La elección de estructuras debe ser lo suficientemente amplia y flexible para contener aquellas que más y mejor se pueden utilizar en el desarrollo de la tarea.

2. *Elegir las tareas que se adapten al criterio de utilidad.* Combinado con el principio uno, la intención es que las tareas pueden diseñarse junto con las actividades relevantes de apoyo para hacer más fácil el uso de estructuras sin que estas sean obligatorias.

3. *Secuenciar las tareas para lograr un desarrollo equilibrado de los objetivos.* Precisión, fluidez y complejidad deben estar bien repartidas en esta secuenciación, articulada en un plan didáctico amplio.

4. *Maximizar las oportunidades de la atención a la forma a través de la manipulación atencional.* Obligar el uso de estructuras específicas no es efectivo: lo que se necesita es proporcionar el mayor número de oportunidades posible para atender a la forma en el contexto de un uso significativo de la lengua. Este principio es central en este enfoque, siendo los demás dependientes del mismo.

5. *Utilizar ciclos de evaluación.* Una clave para asegurar el carácter sistemático de la adquisición o el desarrollo de la interlengua es estimular a los aprendices a que se impliquen en ciclos evaluativos. El objetivo de la enseñanza no debería ser tanto la interiorización de determinadas estructuras como la posibilidad de que lo aprendido se vea reflejado en las sucesivas actividades de los aprendices. Para ello, estos pueden ensayar un inventario de lo aprendido y seguirlo de cerca, de manera que se puedan proyectar planes futuros de aprendizaje. Esto implica una prioridad en la enseñanza por tareas, que es movilizar los recursos meta-cognitivos del aprendiz para que éste haga un seguimiento de lo que lleva aprendido, y de lo que le falta por aprender.

Skehan, como Willis, distingue tres etapas en la implementación de las tareas: Pre-tarea, durante la tarea y post-tarea. A diferencia de Willis, su modelo no ofrece una tipología de actividades concretas repartidas en los niveles, sino más bien una guía conceptual de referencia para la incorporación de las mismas.

15.4. Problemas observados en la enseñanza por tareas

Por su relevancia respecto a los problemas que podemos encontrar en la implementación de las tareas en el contexto árabe de enseñanza, conviene extraer los principales problemas observados en la puesta en marcha de este enfoque. Richards (2006) resume en cinco los aspectos que merecen más atención:

- Hay pocas evidencias de que la enseñanza por tareas sea más eficiente que la del enfoque procedimental.

- El criterio de selección de la secuenciación de tareas es también problemático, como lo es el problema de la precisión del lenguaje.
- Las tareas pueden servir para desarrollar la fluidez a expensas de la precisión.
- Las cuestiones referentes al contenido son también de importancia secundaria.
- Se incide más en los procesos que tienen lugar en el aula que en los resultados a obtener, de manera que en cursos donde importan los resultados obtenidos en los exámenes y las necesidades lingüísticas concretas (más que las habilidades generales de comunicación), la enseñanza por tareas puede parecer demasiado vaga como metodología a adoptar y se suele considerar como una moda pasajera.

16. Enseñanza de la estrategia de aprendizaje

Cohen y Weaver (2005) en su propuesta de enseñanza basada en estilos y estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se pueden enseñar. Los estudiantes pueden aprender *a aprender* en función de su propio estilo de aprendizaje. Para ello, es fundamental que sean conscientes de las estrategias que utilizan y las que pueden utilizar, es decir, que identifiquen los modos en que afrontan su estudio (estrategias y estilos) y, a su vez, sean capaces de descubrir y utilizar otras estrategias, abriendo la posibilidad de que exploren otros estilos distintos.

El papel del profesor en la enseñanza de estrategias es importante, no solo para descubrir cuáles son las creencias de sus alumnos y cómo éstas influyen en su aprendizaje, sino para ofrecerles oportunidades con el fin de que reflexionen sobre el proceso de aprendizaje, sean conscientes de sus estilos y estrategias empleadas y puedan explorar modos alternativos (Wenden 1986). A medida que la enseñanza de lenguas se ha centrado más en el aprendizaje y es más interactiva, se ha acentuado la necesidad de ayudar a los estudiantes para que tomen más responsabilidades a la hora de encontrar sus propias necesidades de aprendizaje (Brown 2002; Chamot 2001; Chamot, Barnhardt, El Dinary y Robbins 1999; McDonough 1999; Oxford 1990, 2001; Rubin y Thompson 1994). La enseñanza de estrategias ha sido objeto de estudio de numerosos autores (Chamot 2004, 2005b), los cuales han ofrecido modelos de implementación que comparten las siguientes características:

- La importancia de que los estudiantes desarrollen la comprensión metacognitiva del valor de las estrategias de aprendizaje.
- Las demostraciones e indicaciones explícitas del profesor, que pueden facilitar esa comprensión.
- Proporcionar múltiples oportunidades de práctica con estrategias, de manera que los estudiantes puedan utilizarlas autónomamente.

El libro de 2005 es una revisión de *Strategies based instruction: A teacher training manual*, de 1997, por los mismos autores (Weaver y Cohen 1997). La importancia de que los estudiantes evalúen cómo ha funcionado una estrategia, de que elijan estrategias para una tarea, y de que las transfieran activamente a nuevas tareas. Los autores distinguen una serie de pasos para la instrucción. Podemos comprar (basándonos en Chamot 2004, y Harris 2003) los propuestos por Oxford (1990), Chamot (2005a),

Chamot et al. (1999); Grenfell y Harris (1999) y Cohen (1998), Cohen y Weaver (2005).

Oxford (1990)	Grenfell y Harris (1999)	Modelo CALLA55 (Chamot, 2005a; Chamot et al., 1999)	Modelo SSBI56 (Cohen, 1998; Cohen y Weaver, 2005)
Los aprendices hacen una tarea sin instrucción en estrategias.	Concienciación: los estudiantes completan una tarea, y luego identifican las estrategias usadas.	Preparación: El profesor identifica las estrategias de sus alumnos en sus actividades habituales.	Preparación: Averiguar cuánto saben los estudiantes sobre estrategias y si pueden utilizarlas. Profesor como diagnosticador.
Hablan de cómo las han hecho y el profesor les pide que piensen en cómo sus estrategias han facilitado su aprendizaje.	Modelación: El profesor hace demostraciones de las nuevas estrategias, habla de su valor y hace listas de comprobación de estrategias para uso posterior	Presentación: El profesor hace demostraciones, nombra y explica nuevas estrategias; les pregunta a los estudiantes si las han utilizado, y cómo.	Concienciación del estudiante sobre 1) el proceso de aprendizaje, 2) su estilo de aprendizaje, 3) las estrategias que emplean y aquellas propuestas por el profesor, 4) su responsabilidad, ó 5) los enfoques para evaluar el empleo de estrategias
El profesor hace demostraciones de otras estrategias, acentuando los	Práctica general: Los aprendices practican nuevas estrategias con distintas tareas.	Práctica: Los estudiantes practican nuevas estrategias; en prácticas sucesivas, el	Instrucción explícita sobre cómo, cuándo y porqué ciertas estrategias pueden

beneficios potenciales.		profesor les anima a emplear las estrategias independientemente.	emplearse para facilitar el aprendizaje. El profesor describe, modela y da ejemplos.
Se les muestra a los aprendices cómo transferir las estrategias a otras tareas.	Plan de acción: Los estudiantes identifican objetivos y dificultades, y eligen estrategias con ayuda del profesor para cumplir los objetivos y superar las dificultades.	Auto-evaluación: Los estudiantes evalúan el empleo de sus estrategias inmediatamente después de la práctica.	Práctica de refuerzo de estrategias a través de actividades del curso con referencias explícitas a las mismas.
Se les proporcionan más tareas a los aprendices y se les pide que elijan qué estrategias usarán.	Práctica centralizada: Los estudiantes llevan a cabo el plan de acción utilizando las estrategias seleccionadas. El profesor les ayuda para que su empleo sea automático.	Expansión: Los estudiantes transfieren estrategias a tareas nuevas; combinan estrategias en grupos, desarrollan un repertorio de estrategias preferidas.	Personalización de estrategias. Los estudiantes evalúan cómo han empleado las estrategias y buscan formas de utilizarlas en otros contextos.
El profesor ayuda a sus alumnos a entender el éxito del uso de sus estrategias y evalúa su progreso hacia el aprendizaje más autodirigido.	Evaluación: El profesor y los estudiantes evalúan el éxito del plan de acción; establecen nuevos objetivos; el ciclo comienza de nuevo.	Evaluación: El profesor evalúa el empleo de estrategias de sus alumnos y el impacto en su actuación.	

Como podemos observar, estos modelos comienzan identificando las estrategias que actualmente emplean los aprendices. Existen varios procedimientos para ello, desde cuestionarios, debates, entrevistas, diarios y reflexiones en voz alta al realizar actividades o inmediatamente después de su realización. Los profesores deben ofrecer

modelos de uso de estrategias, demostraciones e indicaciones explícitas. En resumen, los modelos actuales de enseñanza de estrategias se basan fundamentalmente en desarrollar el conocimiento de los estudiantes acerca de sus propios procesos estratégicos y de pensamiento y animarles a adoptar estrategias que mejorarán su aprendizaje y competencia (Chamot 2004).

Se ha discutido sobre la forma de implementar la enseñanza de estrategias en las aulas: separadamente, como una asignatura más, o integrada en las asignaturas de lengua; directamente, dando indicaciones explícitas sobre su naturaleza y empleo, o indirectamente, a través de actividades diseñadas para que los estudiantes induzcan el uso de estrategias, pero sin una explicación sobre la práctica de estos procedimientos.

17. Diferencias del empleo de estrategias según el nivel de conocimiento/habilidad, la motivación y los estilos de aprendizaje

Si el uso de estrategias varía mucho en función de múltiples factores como los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el contexto de enseñanza y los valores culturales subyacentes a toda acción educativa, se puede observar una pauta constante en el incremento de frecuencia de empleo de estrategias a medida que aumenta el nivel de conocimiento y habilidad del estudiante y según su mayor motivación. La especialización de los estudiantes es también un factor, generalmente relacionado con la motivación, que determina una diferencia significativa. Los estudiantes que estudian la lengua extranjera como especialidad suelen estar más motivados y, por tanto, hacen un mayor uso de estrategias. Dentro de otras especialidades, también se notan diferencias

entre estudiantes de ciencias y humanidades, siendo estos los que tienden a usar más frecuentemente las estrategias de aprendizaje. El sexo es un factor independiente que se ha tenido en cuenta desde las primeras investigaciones, con el resultado general y constante de que las chicas emplean más estrategias y más frecuentemente que los chicos. La edad y los años de estudio también son factores que influyen en un mayor o menor uso de estrategias.

17.1. Factores del empleo de estrategias

Las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje han centrado su interés en numerosos aspectos. Desde el modo de identificación y clasificación de estrategias a la relación de las mismas con otras variables del aprendiz como el nivel de competencia y habilidad, la edad, el sexo o la motivación. Una línea de investigación reciente estudia el efecto de las actividades y tareas que realizan los estudiantes en la selección y uso de estrategias de aprendizaje, empleo que también viene influenciado por la naturaleza de las lenguas que el alumno conoce. Hay que tener en cuenta que los estudiantes árabes de español, han estudiado inglés en la educación y lo siguen estudiando simultáneamente mientras aprenden español en la universidad.

Esta circunstancia pone de relieve el empleo de estrategias relacionadas con la comparación de lenguas; de hecho, el conocimiento de algunas reglas gramaticales de inglés sirve como recurso para explicar y comprender las estructuras que, en español, no difieren de las de la lengua inglesa. Sin embargo, no existen estudios que analicen este factor en profundidad. Otro aspecto que está empezando a considerarse con mayor detenimiento es el efecto de la cultura y el contexto educativo en el uso de estrategias,

un ámbito de estudio que, para el caso del aprendiz árabe, supone una continuación específica de la influencia de la cultura árabe de aprendizaje en el contexto actual de las aulas de idiomas. La enseñanza de estrategias cuenta con estos factores y con otros más específicos como el carácter explícito e integrado de la instrucción, la lengua empleada para la enseñanza, la transferencia de estrategias a actividades didácticas nuevas y los modelos de enseñanza de estrategias propuestos.

Los factores relativos a las características de los aprendices, en general y a la influencia de la cultura y el contexto educativo, lo que conducirá a una descripción de las posibles conexiones entre la cultura árabe de aprendizaje y el uso de estrategias de los aprendices árabes. Los factores relacionados con las características cognitivas y psicológicas de los aprendices forman parte de los estilos de aprendizaje, no menos influyentes en el uso de estrategias, pero que por su alcance y amplitud consideramos en un apartado separado.

17.1.1. Nivel de competencia y habilidad del estudiante

Uno de aspectos más abordados en la investigación sobre estrategias es la relación entre su empleo y el nivel de conocimiento y habilidad de los aprendices. Se ha demostrado sobradamente que los estudiantes más avanzados utilizan un mayor número de estrategias y de forma bidireccional, el mayor empleo y frecuencia de uso de estrategias produce un mayor y mejor aprendizaje (Green y Oxford 1995; Griffiths 2003; Oxford 1996; Lan y Oxford 2003; Oxford y Ehrman 1995; Philips 1991; Anderson 1991).

17.1.2. Destrezas y vocabulario

El empleo de estrategias depende, pues, de la destreza o combinación de destrezas que se pretenden desarrollar. A continuación exponemos algunos ejemplos de investigaciones centradas en el empleo de estrategias según las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita, así como de vocabulario y traducción. Cada sub-apartado se completa con una clasificación extraída de Cohen, Oxford (2002), con el propósito de dibujar una caracterización más amplia, basada en las estrategias más frecuentemente observadas.

17.1.3. Lectura

En 1977, Hosenfeld hacía notar, respecto a la capacidad de lectura, que los alumnos con buena puntuación solían retener el significado del párrafo, leer globalmente, descartar las palabras poco útiles, y adivinar los significados de palabras desconocidas por el contexto; los alumnos con malas notas solían perder el significado de las frases tan pronto como lo descodificaban, leían palabra por palabra o en frases cortas, raramente descartaban palabras, y buscaban en el glosario cada vez que aparecía una palabra nueva. (Hosenfeld 1977).

Mokhtari (2001) hallaron que los mejores lectores entre un grupo de estudiantes de inglés como segunda lengua eran más capaces de controlar y reflexionar sobre sus procesos cognitivos mientras leían. No solo eran conscientes de qué estrategias utilizaban, sino que tendían a ser mejores en la regulación del uso de tales estrategias mientras leían. Las estrategias de lectura (2002) incluyen:

- Estrategias para mejorar la capacidad lectora: leer tanto como sea posible, por placer y según el nivel; planificar la forma en que se va a leer, controlar cómo se está haciendo y comprobar cuánto se entiende; leer por encima primero para captar la idea principal del texto y luego leer más detenidamente; leer varias veces hasta que se entienda; hacer resúmenes fragmentados; hacer predicciones sobre lo que ocurrirá si el texto cuenta alguna historia.
- Estrategias para cuando no se entienden las palabras o la gramática: imaginar el significado aproximado utilizando indicios del contexto; buscar palabras en el diccionario.

17.1.4. Escritura

En la escritura se observan estrategias de planificación, organización de información y generación de ideas en los estudiantes más cualificados, mientras que los menos no suelen dedicar mucho tiempo a la planificación, empiezan la tarea con cierta confusión y sin organizar el contenido (Richards y Lockhart 1994). He (2002) realizó un estudio cuyo objetivo era conocer si los objetivos de aprendizaje podían influir en el empleo de estrategias. Para ello dividió un grupo de 38 estudiantes taiwaneses implicados en tareas de escritura según sus motivaciones intrínsecas (mejorar la escritura) o extrínsecas (ser mejores que otros escritores). Las estrategias más utilizadas se clasificaron en cinco categorías: planificación, control/evaluación, revisión, recuperación y compensatorias.

Los escritores del primer grupo utilizaban más estrategias relacionadas con el control/evaluación, revisión y compensación, al tiempo que producían mejores

redacciones que el grupo orientado a la actuación (con una motivación extrínseca). Las estrategias de revisión y la orientación al dominio en la escritura (con una motivación intrínseca) garantizan, pues, la habilidad en esta destreza. Entre las estrategias de escritura propuestas por Cohen *et al.* (2002) encontramos:

- Estrategias básicas: práctica de escritura de nuevas palabras; hacer un plan por adelantado, controlar cómo se está escribiendo, y comprobar si lo que se escribe refleja lo que se quiere decir; tomar notas en la lengua meta; usar sinónimos o circunloquios cuando no se sabe la expresión precisa; revisar lo que se lleva escrito antes de continuar escribiendo; utilizar materiales de referencia como diccionarios; hacer esquemas antes de desarrollar las ideas.
- Estrategias para después de escribir un boceto de un artículo o ensayo: revisar lo escrito una o dos veces para mejorar el lenguaje utilizado y el contenido; intentar obtener comentarios de otros, especialmente de hablantes nativos.

17.1.5. Expresión oral

Para la expresión oral, los aprendices pueden utilizar una variedad muy amplia de estrategias, en función de las múltiples actividades que existen para desarrollar esta destreza. En un análisis de las estrategias utilizadas durante un juego de rol, Cohen (1993) encontró que los estudiantes utilizaban cuatro estrategias principales: planificación de vocabulario y estructuras gramaticales; pensar en dos lenguas; búsqueda de formas lingüísticas a partir de una variedad de estrategias; y no prestar

mucha atención a la gramática o a la pronunciación. El inventario de estrategias de expresión oral de Cohen et *al.* (2002) recoge las siguientes:

- Estrategias para practicar la expresión oral: pronunciar expresiones a uno mismo; practicar estructuras gramaticales nuevas en distintas situaciones para ganar confianza; pensar cómo diría algo un hablante nativo y practicar diciéndolo de esa forma.
- Estrategias para conversar: buscar oportunidades para hablar con hablantes nativos; iniciar conversaciones con frecuencia; dirigir la conversación a temas familiares; planear de antemano lo que se quiere decir; hacer preguntas como forma de involucrarse en la conversación; anticipar lo que se dirá en función de lo que se ha dicho; animar a otros a que corrijan los errores; tratar de descubrir e imitar los patrones de los hablantes cuando solicitan algo, se disculpan o se quejan.
- Estrategias para cuando no se recuerda o no se sabe una palabra o expresión: pedir ayuda al interlocutor; buscar sinónimos o circunloquios; emplear palabras en la lengua materna, pero de forma que suene como en la lengua meta —o no, si el interlocutor conoce la L1—, inventar palabras o utilizar gestos).

17.1.6. Comprensión oral

Si la destreza de expresión oral requiere el uso de estrategias de recuperación, los procesos y la decodificación auditivas requieren estrategias de reconocimiento.

Vandergrift (1999) señala la importancia de esta destreza frente a las demás, ya que apunta las investigaciones (Rivers 1984) han demostrado que los adultos emplean un 50% de su tiempo de comunicación escuchando, un 25-30% hablando, un 11-16% leyendo y un 9% escribiendo. Mientras que los hablantes pueden emplear estrategias de comunicación, a su ritmo, los oyentes deben ajustarse al tiempo y al vocabulario de los hablantes. La comprensión oral no es una destreza pasiva, sino que se trata de:

(...) un proceso complejo y activo en el que el oyente debe discriminar entre sonidos, entender vocabulario y estructuras gramaticales, interpretar el acento y la entonación, retener lo que ha escuchado inmediatamente antes, e interpretarlo con lo que está escuchando en el preciso presente y con el más amplio contexto sociocultural de la enunciación. Coordinar todo esto implica una tremenda actividad mental por parte del oyente (Vandergrift 1999: 168).

En la comprensión oral, se identifica cuatro estrategias entre los estudiantes con más éxito: atención selectiva, uso de conocimientos previos, imaginar significados lógicos y reconocer palabras próximas entre la L1 y la L2. El uso de estrategias metacognitivas y la enseñanza basada en las mismas ha demostrado ser de vital importancia para el desarrollo de la comprensión oral (Vandergrift 1997, 1999, 2003; Rubin 1988; Thompson y Rubin 1996). Vandergrift ha realizado numerosas investigaciones sobre la comprensión oral. Recientemente, ha examinado la relación de la comprensión oral de la L2 con la motivación (2005) y con la comprensión oral de la L1 (2006). Ambas variables contribuyen significativamente a la comprensión oral de la L2.

Y sobre el uso de estrategias organizado por destrezas se destaca:

- Estrategias para incrementar la exposición a la lengua meta: escuchar la radio o la televisión, ver películas, asistir a eventos donde se utiliza la L2, etcétera.

- Estrategias para familiarizarse con los sonidos de la lengua meta: practicar sonidos muy distintos a los que se pueden encontrar en la L1; buscar asociaciones entre el sonido de una palabra u oración y un sonido familiar; imitar la forma en que hablan los nativos, etcétera.
- Estrategias para prepararse a escuchar conversaciones en la lengua meta: prestar especial atención a algunos aspectos específicos de la lengua; predecir lo que el hablante va a decir, según lo que ha dicho ya; leer algo que sirva para preparar la audición y crear una idea de antemano).
- Estrategias para escuchar conversaciones en la lengua meta: prestar atención a palabras clave; practicar la escucha por encima, prestando atención a algunas partes e ignorando otras; tratar de entender sin traducir palabra por palabra; centrarse en el contexto.
- Estrategias para cuando no se entiende algo: pedir que se repita; pedir que se habla más despacio; pedir que se aclare algo, etcétera.

17.1.7. Vocabulario

El aprendizaje de vocabulario es transversal, es decir, las estrategias que conducen a su aprendizaje pueden realizarse en el marco de una destreza o combinación de destrezas. Su inclusión aquí responde al empleo de estrategias específicas más utilizadas para su aprendizaje. Tradicionalmente, se ha asociado el aprendizaje del vocabulario a

la memorización de listas de palabras con su correspondiente traducción de la lengua meta. Las estrategias de memoria no se limitan a la repetición mental o expresa de palabras o expresiones, sino que abarcan acciones diversas de asociación y revisión. El vocabulario tiene que almacenarse en la memoria tarde o temprano, por tanto (y como es natural), la preocupación sobre su enseñanza y aprendizaje se ha centrado en posibilitar esta memorización y hacerla lo más eficaz y amena posible. Las investigaciones sobre el aprendizaje de vocabulario son numerosas y se remontan a tiempos donde no se hablaba de estrategias, pero siempre se proponían técnicas para facilitar la memorización: debates en torno al número de repeticiones necesarias (Lado, Baldwin y Lobo 1967) o el tiempo que debían ocupar (Seibert 1927). Ya entonces se demostraba que la repetición mecánica es menos eficaz que hacer memoria periódicamente o que las revisiones estructuradas (Seibert 1927). La repetición mental se mostraba menos eficaz que la repetición de palabras en voz alta (Seibert 1927; Gershman 1970). Se han propuesto técnicas mnemotécnicas como el método *keyword* (palabras de L2 que suenan como alguna otra de la L1), y otras basadas en los campos léxicos, pero si unas tienden a asimilarse a las listas de vocabulario, otras tienen un carácter prescriptivo (Gu y Johnson 1996) y no se aconsejan (Nation 1994).

Los hallazgos más importantes de las investigaciones posteriores sostienen que las estrategias de aprendizaje de vocabulario no se limitan a la memorización, sino que abarcan otras estrategias empleadas en otras destrezas. La lectura ha recibido una atención especial en el aprendizaje de vocabulario, ya que ofrece la posibilidad de no solo retener el significado referencial de las palabras, sino también la información sintáctica, pragmática e incluso emocional, extraída del contexto.

Pese al enorme cuerpo de investigaciones llevadas a cabo sobre este tema, es difícil determinar cuáles son las mejores estrategias para aprender vocabulario. Como

señala Cohen (1998: 8), las estrategias no son relativamente buenas o malas, sino que tienen el potencial de ser utilizadas eficazmente. Los investigadores sostienen que la elección, empleo y eficacia de las estrategias de aprendizaje de vocabulario dependen de la tarea, del aprendiz y del contexto de enseñanza, por tanto no sería productivo buscar en términos absolutos las mejores estrategias, siempre relativas a estos factores. En el siguiente apartado, centrado en el factor cultural, se refieren algunos resultados interesantes acerca del aprendizaje de vocabulario.

La relatividad del uso de estrategias no significa un freno en la investigación. Al contrario, ha dado lugar a un mayor estudio, diversificado en los objetivos y con resultados no menos variados. Tanto es así que se han desarrollado diversas clasificaciones según modos de clasificación propios del tipo de estrategias empleadas para el aprendizaje del vocabulario, como el cuestionario de la clasificación por categorías de Lawson y Hogben (1996), las disposiciones de Schmitt (1997) y de Nation (2001). Esto complica las comparaciones de los resultados arrojados en su totalidad, aunque se pueden realizar comparaciones parciales según los factores tenidos en cuenta. Por ejemplo, podemos ver las diferencias y parecidos del empleo de algunas estrategias de vocabulario por aprendices árabes y españoles según los resultados de Gu y Johnson (1996), autora que combina las clasificaciones de Oxford (1990), Carter y McCarthy (1988) y Nation (1990).

El uso del contexto para recordar el vocabulario es también comparable: mayor entre los estudiantes, una diferencia que podría explicarse por la menor atención al contexto lingüístico del tipo de actividades que realizan los estudiantes en las aulas. Sin embargo, pese a la previsión de un empleo mayor de la estrategia de creación de imágenes mentales de las palabras por parte de los estudiantes, dada una posible transferencia de estrategias de aprendizaje de la lengua materna. Para la investigación,

deben tenerse en cuenta el nivel de conocimiento de los estudiantes, la motivación, el sexo, la especialidad y el contexto de enseñanza, factores relevantes que determinan la frecuencia de uso de estrategias. El hecho de que los estudiantes sean donde sean, no puede ser tenido en cuenta como el factor único que los diferencia en cuanto al empleo de estrategias. Es más, es posible que este factor sea el menos significativo si se analizan en profundidad los factores invariables mencionados.

17.1.8. El factor cultural

La importancia del factor cultural en la selección de estrategias de aprendizaje se ha puesto de manifiesto en muchos estudios. En una revisión general sobre este asunto, Oxford (1996) recoge algunas generalizaciones observadas en distintas investigaciones, ejemplos que denotan la influencia de las creencias sobre el aprendizaje, las percepciones y los valores culturales de los estudiantes en las diferencias de empleo de estrategias:

Debido al estilo de aprendizaje global y dependiente de campo de los hispanos (Reid 1995), muchos estudiantes de estas culturas eligen determinadas estrategias, como predecir, inferir (del contexto), evitar detalles, trabajar con otros en lugar de hacerlo solos, y basar las valoraciones en las relaciones personales en lugar de hacerlo por lógica. En contraste, muchos estudiantes árabes de inglés emplean estrategias analíticas reflexivamente, teniendo como objetivo la precisión y exactitud; buscan pequeños detalles; trabajan solos; y basan sus valoraciones en la lógica más que en las relaciones interpersonales. Las culturas que apoyan unos estilos de aprendizaje concretos secuenciales (como la de algunos países árabes) suelen producir un empleo

ampliamente generalizado de estrategias de memorización mecánica, mientras que las estrategias más flexibles (no siempre de un mayor orden de pensamiento) y una visión más favorable de los profesores se suelen encontrar más entre los estudiantes norteamericanos. Los estilos de aprendizaje extrovertidos, como los de muchos hablantes hispanos y árabes, están en relación con el empleo de estrategias sociales (Harshbarger *et al.* 1986; Willing 1988).

Las estrategias resaltan en los estudios que hay que tener claro los referentes histórico y tradicional y que es posible identificar como propio de la cultura árabe de aprendizaje y, de forma más general. Se trata, en su mayor parte, de estrategias de memoria, repetición y práctica, pero consideradas desde el prisma del contexto árabe de aprendizaje, esto es, desde una concepción única que entiende el aprendizaje por repetición como mecanismo de comprensión, de profundización y de consolidación, una percepción completamente distinta a la occidental, que considera el aprendizaje por repetición, mecánico o de memoria como un hábito superficial y pasivo, ajeno a los procesos de comprensión y generalmente despreciado.

La referencia teórica de estas estrategias en la clasificación de Oxford estaría situada en las estrategias de memoria catalogadas como Realizar acciones (técnicas mecánicas, respuesta física), subcategoría que vendría sustituida por las estrategias activas de aprendizaje por repetición. Estos subcomponentes no hacen referencia a la memorización superficial y pasiva, pues manifiestan procesos relacionados con las subcategorías de memoria propuestas por Oxford (asociaciones mentales, práctica, repaso). El autor identifica seis factores contextuales y culturales importantes que explican la predilección del aprendizaje por repetición (de vocabulario) de los estudiantes:

- El contexto cultural / educativo
- La condición de enseñanza / aprendizaje de lengua extranjera.
- Los hábitos tradicionales de aprendizaje.
- Los requisitos de los exámenes.
- El antecedente del aprendizaje.
- El fracaso al probar nuevas estrategias.

18. Estilos de aprendizaje

Como hemos señalado anteriormente respecto a la primera línea de investigación, muchos autores trataron de reunir las características del buen aprendiz, con el propósito de darlas a conocer a los estudiantes con menos éxito y así propiciar su proceso de aprendizaje. Carroll (1981) habla de *aptitud* para referirse a las habilidades del estudiante para aprender una lengua extranjera, distinguiendo entre la habilidad de codificación fonética, de reconocimiento de reglas gramaticales, de asociación entre sonidos y significados y su retención, y de inferir reglas a partir de muestras de lengua. En relación a la descripción de Carroll, Malley y Camot (1990: 162) afirman que los estudiantes con esta especial aptitud para el aprendizaje de lenguas son aprendices que han encontrado por sí mismos las estrategias que son particularmente eficientes para el aprendizaje eficiente de la lengua. Rubin y Thompson (1982) resumen una serie de rasgos que siguen siendo valiosos para identificar los modos de estudio de los aprendices con más éxito:

- 1) Encuentran su propia manera de aprender.
- 2) Organizan la información de la lengua.
- 3) Son creativos y experimentan con la lengua.

- 4) Organizan sus propias oportunidades, y encuentran estrategias para practicar la lengua meta dentro y fuera del aula.
- 5) Aprenden a arriesgarse y desarrollar estrategias para dar sentido de la lengua meta sin querer entender cada palabra.
- 6) Utilizan técnicas mnemotécnicas (rimas, asociaciones de palabras, etc.) para recordar lo que han aprendido.
- 7) Trabajan con los errores y no contra ellos.
- 8) Utilizan conocimientos lingüísticos, incluso los de su primera lengua, para dominar una segunda lengua.
- 9) Utilizan el contexto (conocimiento extralingüístico y conocimiento del mundo) como ayuda para la comprensión.
- 10) Aprenden a hacer conjeturas inteligentes.
- 11) Aprenden bloques de lengua como un todo y formalizan rutinas para ayudarles a actuar más allá de su competencia.
- 12) Aprenden ciertas técnicas de producción, por ejemplo, para mantener una conversación.
- 13) Aprenden diversos registros, sabiendo utilizarlos según la formalidad de la situación.

Pronto se establecieron relaciones entre estas primeras caracterizaciones generales y la personalidad de los aprendices. Así, estudiantes que son introvertidos y orientados al análisis detallado se suelen sentir incómodos en conversaciones espontáneas, y basan su aprendizaje en ejercicios recursivos y análisis de oraciones. En cambio, estudiantes sociables, extrovertidos y orientados a la visión de conjunto, evitan aquellos ejercicios y buscan oportunidades para conversar con hablantes nativos, satisfechos con captar el sentido o el significado general sin conocer en detalle cada palabra (Oxford 1989). A los rasgos personales se sumaron los estilos cognitivos y la orientación sensorial, conjunto

que se entiende como estilo de aprendizaje. La relación entre estrategias de uso frecuente y estilos de aprendizaje ha sido objeto de estudio de algunos investigadores como Cohen, Oxford. El estilo de aprendizaje ejerce una influencia significativa sobre la elección de estrategias de aprendizaje de los estudiantes, y tanto los estilos como las estrategias influyen en los resultados del aprendizaje (Ehrman y Oxford 1988, 1989). El estudio sobre estrategias de aprendizaje cuenta con las razones por las que los estudiantes prefieren unas sobre otras, pero sería incompleto si no se considerasen estas razones relativas a los estilos de aprendizaje (Oxford 2001; Cohen 2003; Cohen y Weaver 2005). Keefe (1978) define los estilos de aprendizaje como aquellas características cognitivas, afectivas y psicológicas que son indicadores relativamente estables de cómo los aprendices perciben, interactúan y responden a un entorno de aprendizaje. Según Oxford y Anderson (1995), los estilos de aprendizaje comprenden seis aspectos interrelacionados:

1. El aspecto cognitivo incluye los patrones preferidos o habituales de operaciones mentales (estilo cognitivo).
2. El aspecto ejecutivo se refiere a la búsqueda de orden, organización y finalización en el manejo de los procesos de aprendizaje.
3. El aspecto afectivo consiste en las actitudes, creencias y valores que influyen en aquello en que los aprendices prestan más atención.
4. El aspecto social se refiere al grado de implicación con otras personas mientras se aprende.
5. El elemento psicológico implica lo que son, al menos parcialmente, tendencias perceptivas y sensoriales de los estudiantes.
6. El aspecto relativo al comportamiento hace referencia a la tendencia de buscar situaciones compatibles con las preferencias de aprendizaje de los estudiantes.

CAPITULO VI

NUEVAS TECNOLOGIAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

1. Planteamiento del problema

Al ver la insuficiencia de los recursos tecnológicos que han sido resultados de las situaciones políticas en Irak por una parte y económicas de otra, por eso hemos decidido a introducir este capítulo. El estudio se orienta al aprendizaje significativo y de las estrategias didácticas y se enmarca dentro de la línea apoyo tecnológico al docente y al discente iraquí.

La enseñanza de la lengua española en Irak, ha presentado pocos cambios aunque se ha introducido recursos de apoyo en el proceso pedagógico por parte del docente, como uno de los principales autores del proceso, pero, la falta en su práctica docente y

además el uso de los recursos tradicionales de la enseñanza. Por tal motivo, y como consecuencia de esta situación, los alumnos presentaron un bajo nivel de rendimiento académico. En tal caso, es necesario un cambio en las estrategias de enseñanza empleando nuevos métodos, permitiendo al alumno iraquí aumentar el interés y al involucrar en las nuevas transformaciones, con el uso de las nuevas tecnologías que el mundo contemporáneo nos ofrece. Hoy más que nunca, se puede observar las limitaciones del enfoque educativo formal, centrado en la enseñanza. Cuando un alumno conoce otros entornos y personas, cómo viven, qué piensan, qué problema enfrentan, cuál semejante o diferente es de ellos, y descubre qué fácil es lograrlo.

Nadie ha puesto en duda que integrar recursos de nueva tecnología en el aula va mas allá de considerarlas como medio o recurso para la enseñanza, sin olvidar el papel del profesor, estos medios van a proponer una nueva visión más expresiva y clara en el sentido del lenguaje y la producción de los significados; además para la organización, gestión , administración, facilitando estas tareas muchas actividades para los agentes activos del aprendizaje (profesor, alumno),el profesor(planificar, desarrollar su situación encaminada a una alfabetización audiovisual e informática, optimizar la potencialidad de los medios), el alumno(como principal destinatario de la actuación del profesor debiendo adoptar un papel activo en la construcción de su propio conocimiento sobre el tema).

La poderosa influencia de los medios tecnológicos en la comunicación social y cultural que sea” TV, video, Radio, Cine, Internet,...”, han abierto la puertas a nuevos mundos del entendimiento. Martínez Toda (1998) en su definición acentuada en los medios y el objeto final es la educación, ha planteado la necesidad de considerar diferentes dimensiones en la educación para los medios:

1. La alfabetización mediática se hace necesaria para que el sujeto; se refiere al sujeto: es el personal activo que puede razonar y concluir los contenidos; este en condiciones de comprender íntegramente y de forma rápida lo que se lo quiere comunicar, esto es, para que permanezca activo frente a los medios. De esto modo podrá componer y reconstruir los significados desde su propia identidad, contexto cultural y sociocultural.
2. El sujeto tiene que estar consciente de lo que estás viendo y escuchando, los afectos positivos y negativos, los estereotipos desde el punto de su cultura propia comparando con las otras, construyendo análisis discursivo y textos de tema planteado, criticando en un momento y de acuerdo con otros.
3. El sujeto social. Es aquel que sabe que en el confluyen diversas mediaciones sociales, a través de las cuales él mantiene una relación activa con el mundo que le rodea, tales mediaciones proviene de la familia, de escuela, personas...
4. El lenguaje de los medios son normalmente un producto natural de uno o grupo de personas actuando reflejando símbolos lingüísticos y culturales acompañada lenguas corporales o signos que por medio de contacto físico directo o mediante la percepción de posturas del cuerpo humano.

La alfabetización tecnológica no puede dejar de lado los aspectos como el lenguaje, el aprendizaje, el conocimiento y la cultura. En este sentido ya no será suficiente que los aprendices sepan leer con sentido para interpretar y apropiarse de los conocimientos, tendrán que llagar con habilidades que les permiten otros modos de relaciones con las nuevas tecnologías, es decir, en sus empatías cognitivas y, expresivas con ellas, y en los

nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo. El problema consiste en cómo ayudar al alumnado a reconstruir la información recibida con la finalidad de convertirla en un conocimiento comprensible y con significado. Esta meta educativa requiere que en las aulas se potencie y se desarrolle en los alumnos las habilidades y competencias relacionadas con la búsqueda de información, con saber diferenciar lo que es información útil y de interés para ciertos propósitos, analizar y contrastar datos obtenidos de diversas fuentes, así como aprender a organizarla, reconstruirla y difundirla.

Hoy en día hay que enfrentan la enorme tarea de mejorar la enseñanza porque vivimos en un período de transformación i evaluación diaria de las sociedades y culturas. Los centros educativos tal como las conocemos están diseñados para acondicionar a las personas para vivir en una sociedad multicultural en el sentido de entender el otro... Según Cabero Almenara (1996):

Las Nuevas Tecnologías y su incorporación al ámbito educativo promueven la creación de nuevos entornos didácticos que afectan de manera directa tanto a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje como al escenario donde se lleva a cabo el mismo. Este nuevo entorno, creado a partir de las Nuevas Tecnologías requiere un nuevo tipo de alumno; más preocupado por el proceso que por el producto, preparado para la toma de decisiones y elección de su ruta de aprendizaje. En definitiva, preparado para el auto-aprendizaje y a la adquisición y memorización de información y la reproducción dotad.

El lema de Salinas (1997: 95) ha sido el de “romper los límites geográficos y jurídicos, culturas del aula, nuevos ambientes de aprendizaje de una sociedad de la información”, volvemos a insistir en que estamos de acuerdo en que la enseñanza tradicional se ha venido desarrollando con una coincidencia en el espacio y el tiempo entre la persona que enseña y aquella que aprende, en ella se realiza intercambio y todas

las operaciones necesarias que indica que el estudiante ha superado un nivel concreto y puede pasar a otro nivel más alto donde recibirá unos conocimientos formativos, educativo y culturales más profundos.

Frente a este tipo de propuestas tradicionales y rutinarias, las nuevas tendencias en la enseñanza abierta al mundo en todos sus aspectos, la posibilidad de una ruptura entre las dimensiones de manera que la persona que enseña y aprende pueden encontrarse en tiempos, espacios y de conocer otras sociedades diferentes, además no solo la disociación de todo lo anterior sino también la posibilidad de la interacción de los participantes en acto comunicativo dentro de un espacio no real. En el cual se tienden a desarrollar las interacciones comunicativas mediáticas, de tal forma que emisores y receptores establecerán en todas pero en ninguna hay un contacto físico real. De tal manera es una forma de acercamiento entre sociedades, culturas y personas.

Debemos comenzar a entender que la tecnología transforma nuestra relación con el espacio y con el lugar, y que en todos sus aspectos permite volver a localizar el aprendizaje en conexión con el mundo. Esta siembra de poderes es lo que los expertos señalan como potencial que brinda esta tecnología al ámbito educativo ya que los educadores y los estudiantes podrán generar sus propios estilos, modos o manera de aprender y por consecuencia El conjunto de informaciones disponibles en los nuevos modos de comunicación nos desafía a construir una sociedad del conocimiento, un sistema de códigos que utilice el lenguaje para expresar la observación de la realidad.

2. La tecnología como factor en los presupuestos cognitivos

El cambio metodológico que están abordando los planes pedagógicos de nuestros días como consecuencia de la introducción de nuevos enfoques educativos y la implantación de las nuevas tecnologías en el ámbito didáctico, obliga a apoyar y asumir nuevas formas de entender la construcción y comunicación del conocimiento. Las tecnologías por sí mismas no son un recurso de aprendizaje y comunicación de conocimiento y, por tanto, es necesario realizar un trabajo de integración en una acción educativa, en función de cuáles sean las finalidades de la actividad, qué sujetos van a utilizarlas, desde qué contextos de trabajo, o qué requerimientos técnicos se necesiten. Identificar el para qué, cómo y cuándo de su uso y sus diferentes alternativas determinará los logros de los objetivos educacionales.

Confirmamos nuestro texto con el dicho de López Alonso (2006: 935) sobre las necesidades del cambio hacia la evaluación tecnológica:

Las teorías de la enseñanza durante las últimas décadas se han planteado un cambio en los enfoques educativos, sin duda, por el impacto y la emergencia de las tecnologías en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Esas transformaciones, además, son el resultado de una evolución de los modelos y métodos pedagógicos.

La utilización de las Tecnologías en la Enseñanza implica una planificación variada de los factores educativos y, el modelo pedagógico que se elija debe fijarse en los cuatro elementos siguientes:

- I. Objetivos de los aprendices
- II. Finalidad de la enseñanza
- III. Entorno de aprendizaje
- IV. Necesidades y respuestas sociales

Desde esos enfoques teóricos, flexibles, abiertos, tolerantes, y centrados en el alumno, las tecnologías y soportes electrónicos, siguiendo nuevamente a López Alonso (2006):

1. Se configuran como nuevas formas de presentar la información y acceder al conocimiento.
2. Facilitan la aplicación de aprendizajes diferenciados.
3. Son instrumentos cognitivos que hacen posible la construcción de saberes.
4. Agilizan la adquisición de conocimientos en una formación continua, ya que posiblemente, según las necesidades personales y laborales de los sujetos, vayan a seguir utilizando las tecnologías y educación a lo largo de su vida.

Las tecnologías representan, por ello, un nuevo ejemplo de enseñanza, marco innovador de información y comunicación que debe apoyarse en los presupuestos cognitivos, de modo que el aprendizaje, sea cual sea la disciplina o materia, consolide la interacción equilibrada de las medidas pedagógicas.

3. Polémica sobre qué papel juegan las nuevas tecnologías en la enseñanza

Nadie puede negar de lo anterior la importancia de todo lo moderno y nuevo que sirve para desarrollar el mundo, pero en cuanto a nuestro tema en el aula podemos decir que las nuevas tecnologías por sí solas no constituyen estrictamente un método, pero sí se puede condicionarlo. Porque si miramos fijamente los elementos tecnológicos no parten de una determinada concepción de la lengua, ni de una teoría pedagógica,

simplemente, nos valemos de ellos para lo que pueden ayudar en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Sí son importantes, pero son limitados en su funcionalidad y no pueden servir para cualquier fin, pero tienen preferencia para lograr determinados objetivos. El componente metodológico en el que inciden estos recursos es de las actividades, en este sentido condicionan perfectamente la definición de un método, nuestro ejemplo es cuando utilizamos el ordenador se presenta más a la práctica de comprensión oral o escrita que la de expresión oral y sus posibilidades se concentran mejor en actividades cerradas que ejercicios abiertos o creativos.

Estas circunstancias explican por qué los recursos tecnológicos no han sido protagonistas en la formulación de nuevos métodos: constituyen ayudas complementarias y útiles en cualquier enfoque presente o futuro. Las novedades tecnológicas han sido aprovechadas todas siempre y con regularidad para fines educativos. Desde la invención de la escritura, pasando por los distintos sistemas y soportes del lenguaje escrito, hasta el presente se han dado muchos avances significativos de carácter tecnológico. Junto a la escritura destaca todo lo que relaciona con lo audiovisual.

También es relevante considerar el correo electrónico y video conferencia como parte para evaluar su incidencia en el aprendizaje. Algunos profesores lo utilizan como actividad de clase para ciertos fines. Ambos medios ofrecerán en un futuro próximo la posibilidad de interactuar oralmente y escrito con hablantes nativos, abriendo la posibilidad auténtica en las que los alumnos pueden practicar en situaciones reales y “cara” a “cara”.

Nadie a lo largo de la historia ha deteriorado la importancia de entrar en contacto con la lengua que se aprende y con sus hablantes para mejorar y acelerar el aprendizaje. El tiempo dedicado a la

enseñanza de lenguas en el sistema del aprendizaje y el contexto en que tiene lugar no favorecen a este objetivo. Las nuevas tecnologías pueden ayudar eficazmente a llenar este vacío. Y esta puede ser una de las funciones más importantes de los nuevos instrumentos tecnológicos, concentrados actualmente casi todos en el Internet. Este por su carácter global e integrador de medios disponibles” (Aquilino Sánchez 2009: 359).

Las ventajas potenciales son indudables. Basta con echar una ojeada al pasado y compara las ayudas entonces disponibles con el uso actual se hace en la clase del Cd/Dvd, de la pantalla de diversas índoles y de los laboratorios de lenguas. Pero su aceptación, o implantación en la enseñanza no son tan rápidas como a veces se predice o se desea. Además, algunas novedades se abandonan porque tras un tiempo de prueba, resultan poco eficaces u operativos. Aún así, es preciso dejar bien sentado que cualquier novedad tecnológica ha de ser tomado como una ayuda más, nunca un medio capaz de solucionar todos los problemas del aprendizaje. Es lógico, porque que van a hacer la nuevas tecnológicas si no hay planes metodológicas eficaces para la educación de las segundas lenguas.

4. El significativo y el significado en las nuevas tecnologías

Una de las características de nuestra sociedad contemporánea, es la de ser una sociedad multicultural con una abundante fuente de información. Constantemente aparecen estudios que intentan a destacar el número de las horas que pasamos durante la vida para relacionarnos de manera directa o indirecta con nuestro entorno cercano o lejano, igual quedar horas viendo la televisión, escuchando la radio y muchas maneras más que están ampliando nuestros modos comunicativos e informativos. Cuando se habla de nuevas formas de aprendizaje debemos analizar si se trata de cambios e

innovaciones en términos de los procesos cognitivos del individuo o de nuevos procedimientos, metodologías y modelos para promover el aprendizaje, aprovechando para ello diversos recursos y estrategias a nuestro alcance, para ampliar y acelerar el manejo e intercambio de información y de comunicación.

Desde un perspectiva general, podríamos decir que la comunicación es aquella que establece emisor y receptor utilizando un canal de afirmación con una serie de sistemas simbólicos verbales y no verbales y en nueva tecnología son simbólicos iconos-visual e iconos sonoros de forma separada o simultanea... (Cabero 2001: 189).

La semiológica es la ciencia que estudia los signos, signos que según el diccionario de la real academia de la lengua española (DRAE 2013) es “toda cosa que por su naturaleza o convencionalmente evoca en el entendimiento la idea de otra cosa”. Es decir, signos es todo aquello que una vez conocido nos de entender cosa. Aspectos que enlaza directamente con temas como la lectura de imagen, la alfabetización de imágenes, el aprendizaje o la enseñanza de los medios. Entender el mensaje somete bajo diferentes factores, puesto que la comunicación entre personas no se limita a la utilización de signos verbales e iconos para transmitir la información y opiniones, sino que tanto emisor como receptor emitan diversas estímulos gestuales, distancias, posiciones de la articulación del cuerpo...que determinan la significación del proceso comunicativo y facilitan la comprensión del mensaje.

Existen varias clasificación de signos propuestas por diferentes autores (Schaff 1966; Barthes 1971; Monin 1972; Busquet 1976; Morris 1985; Psirce 1988) pero tal vez sea la propuesta de Saussure (1917: 129) una de las más significativas, y además su simplicidad nos va a permitir a entrar perfectamente en la materia de la comunicación audiovisual, para él “(...) llamamos signos a la combinación del concepto y la imagen acústica”.

Desde esta perspectiva el signo es el resultado de dos componentes: el significante y el significado. Siendo el primero la expresión o manifestación visual de un concepto u objeto, y, el segundo, el concepto o idea que tenemos de él; es decir, es una asociación arbitraria entre una representación gráfica específica y la representación conceptual que tenemos de la misma. Para diferenciar los signos verbales de los iconos, uno de los criterios en que podemos basarnos es la de la relación es arbitraria, en los iconos, el significante es percibido como relación de semejanza entre ambos componentes.

Hay que crear un modo que permite crear opiniones y visiones del mundo, no solo por lo que nos ofrecen, sino también por lo que se callan, bien por el reflejo exclusivo de diferentes culturales, por la asignación única de diferentes papeles a colectivos humanos. Como ha apuntado Torres (1992: 98):

Los recursos didácticos funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coincide con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes; se considera que desempeñan un papel muy decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúan tanto el alumnado como el profesorado.

5. Las culturas y las nuevas tecnologías

Es necesario abordar una visión general sobre los nuevos efectos tecnológicos en las culturas de los pueblos y de los individuos, es que nos gusta o no, estos medios nuevos violan más que nunca en la educación de las nuevas generaciones, moldeando gustos y tendencias en públicos de todas las edades. Estos medios han vuelto inevitables en nuestra formación cultural y en la manera de relacionarnos con el mundo y con

nuestros semejantes. Hoy nos resulta inconcebible un mundo sin televisión, Internet, radio, prensa, cine, etcétera.

La ilusión de los medios electrónicos con su facilidad de adopción, la magia de la pequeña pantalla de la computadora o del televisor, generan un distanciamiento a otras experiencias que exigen diversas formas de atención y una capacidad de reflexionar sobre el ofrecimiento de los nuevos medios. Los cambios operados en nuestro marco sociocultural hacen que las culturas se acerquen progresivamente a los campos de la información, del audiovisual y de la comunicación. Estos cambios condicionan la educación en sus dimensiones teóricas, de manera que puede afirmarse que la educación evoluciona paralelamente de acuerdo con los cambios culturales. Si queremos que nuestra sociedad sea una sociedad del conocimiento y no solamente de la información será necesario trabajar desde un enfoque pedagógico profesional y el tratamiento de la información, las nuevas estrategias de comunicación y aprendizaje sean imprescindible para llegar a un resultado lleno de satisfacción y eficaz y motivador.

En una visión futura hay que centrar en garantizar la accesibilidad a la formación de todas las personas, así como velar por garantizar modelos formativos innovadores que se adecuen a la manera de aprender y a las necesidades de los estudiantes actuales y del futuro (Mason 1999). Uno de los retos de la globalización es el de situarles sin perder la identidad, ya no solamente culturales, sino también la propia de la misión. No podemos entrar en la globalidad perdiendo la historia y la tradición que cada institución lleva acumulando con el tiempo, de la misma manera que el espacio de globalidad no puede convertirse en uniforme o expresar una sola manifestación cultural. Es necesario trabajar con creatividad los mecanismos necesarios para introducir los elementos culturales con el propósito de dotarla de la riqueza de la diversidad y de hacer significativa la participación de todos en este espacio. La simple observación de la realidad que nos rodea notamos que las sociedades y culturas cambian, evolucionan y

transforman con el paso del tiempo, cada vez más evidentes los cambios en la forma de actuar sobre la realidad, producir riqueza, relaciones con nuestros semejantes y entender nuestro papel en el mundo, esto requiere entre otros factores al progreso científico y sus múltiples aplicaciones sobre la vida cotidiana, la evolución de las ideologías y los valores, los desarrollos de las culturas en minúscula... Lo que propone Castells (1994), es una organización social en la que la generación y la transmisión de la información son los factores fundamentales de la productividad.

La interconexión y el carácter integrado de las nuevas tecnologías se han cambiado a una fuerza que penetra en todos los aspectos de la vida, transformando nuestra mente y nuestra cultura a una sociedad educativa en la que todo pueda ser ocasiones para aprender y mejorar las competencias en cualquier lugar y cualquier momento. Acumular conocimientos para utilizarlos como reserva y la necesidad de utilizar estos conocimientos en un momento preciso exige la disponibilidad de un caudal cada vez más creciente de conocimientos teóricos adaptados a la forma de la sociedad y al final entender la cultura de semejante.

6. Los materiales didácticos y la nueva tendencia

Las diferentes estrategias de la enseñanza deben conducir a un aprendizaje significativo, a una síntesis personal y propia de los contenidos de la materia a partir de una diversidad temática, ejercicios, estudios de casos, videos, programas multimedia, bibliografía recomendada, actividades propuestas, bases de datos, debates... Todo esto mediante recapitulación continuada en el desarrollo de la narración de los contenidos, resúmenes o introducciones dirigidas a los procesos y las estrategias de aprendizaje

necesarias para abordar con éxito la lectura los materiales escritos , pide predicciones por parte del estudiante con el fin de confirmar su claridad o el margen de error posteriormente (Duart y Sangrá 2000).

Según lo antepuesto, los materiales didácticos deben ser facilitados del aprendizaje. El concepto de aprendizaje que hay detrás del material didáctico es más importante que el soporte en que se proporcione este material. Los materiales nunca debería ser una carga para el estudiante, al contrario más facilidad más comprensión. Algunas de las características generales que tienen presentes los materiales didácticos para facilitar el aprendizaje y para motivar, son lo siguiente:

- Presentar primero los contenidos generales y más simples y después paulatinamente los más complejos.
- Estructurar primero una visión global y general del tema y después pasar a un análisis de las parte y al final hacer una valoración global.
- Mostrar las relaciones entre los contenidos.
- Partir un tema que sea más próximo a la realidad.
- Recordar y repasar contenidos anteriores.
- Dar modelos para analizar y establecer relaciones entre contenidos.

Unos buenos materiales tendrían que ser aquellos que cumplan los objetivos de estudios que el aprendizaje tiene lo recomendado. Los materiales deben permitir aprender a aprender y tiene que proporcionar a los estudiantes unas habilidades y unas capacidades validas para superar unas asignaturas y también para afrontar cualquier renovación.

7. ¿Qué posibilidades ofrecen las nuevas tecnologías a la enseñanza de lenguas?

Efectivamente tenemos que preguntarnos cómo podemos hacer del medio un instrumento útil para métodos ya existentes y eficaces. En ese caso, el respeto para el profesor (su experiencia, sus posibilidades y su ambiente de trabajo) y el rendimiento de aprendizaje deben ocupar el primer puesto. Describir las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías es ambicioso. En primer lugar porque el área de la enseñanza de ELE es amplio: diferentes niveles y diferentes contextos. Además el área de las nuevas tecnologías (e-mail o www) es amplia y cambia tan rápidamente que no podemos mencionar todo el abanico de posibilidades.

Una clásica descripción del uso del ordenador en la enseñanza de lenguas es la clasificación del ordenador como *Tool* (instrumento) o *Tutor* (Levy 1997). En el papel de tutor, Levy define el ordenador como una máquina que ofrece un aprendizaje de lenguas interactivo y material de práctica. Se trata de aplicaciones que se desarrollaron específicamente para la enseñanza de idiomas; que ofrecen posibilidades de interacción, observación y evaluación por el sistema. Como *Tool* (instrumento), el ordenador funciona “como un medio para los alumnos para experimentar lenguaje auténtico y posibilidades de comunicación”. Son herramientas que no se desarrollaron para la enseñanza de idiomas. Otra manera de clasificar las funciones que puede desempeñar el ordenador en clase de idiomas es la tipología siguiente de (Colpaert 2009).

DEDICADO

INFORMACIÓN	COMMUNICACIÓN	INTERACCIÓN	CONSTRUCCIÓN	ADMINISTRACIÓN
Gramática en línea	Foro para estudiantes de idiomas	Web para el aprendizaje de idiomas, cursos	Generador de preguntas	Módulo de informe en un CD-ROM (informe con todas las actividades y los resultados de un alumno individual).

NO DEDICADO

Material auténtico; YouTube	Correo electrónico	Juego con interacción en la lengua extranjera; formulario (para rellenar) en internet; GPS	Visual basic	Plataformas electrónicas, Accesos
-----------------------------	--------------------	--	--------------	-----------------------------------

Esta tipología parte también de la distinción entre aplicaciones que se desarrollaron específicamente para la enseñanza de idiomas (Dedicado) y otras que no (No dedicado). También se puede partir del soporte o sistema: Cd-Rom, sitio web, sistema de autor, plataforma electrónica, etcétera. Del mismo modo la evolución trae consecuencias para la integración de diferentes funciones e implica un desvanecimiento de los límites. Es posible ofrecer una aplicación para la enseñanza de vocabulario o utilizar un sistema de autor para desarrollar un curso de lengua en Cd-Rom. Las aplicaciones ya no se vinculan a cierta forma o soporte.

Las posibilidades de uso de las nueva tecnologías están relacionadas con la lengua meta. De esta forma el impedimento de emplear ciertas aplicaciones será menos grande para la enseñanza de la lengua materna que para la enseñanza de lenguas extranjeras.

También en el grupo de las lenguas extranjeras hay bastantes diferencias. Utilizar aplicaciones asistidas por las nuevas tecnologías en la clase de inglés es más fácil que en la clase de español o el árabe. Y eso no solamente por la pura disponibilidad (existen por ejemplo más sitios web de aprendizaje para el inglés), sino también por la índole intrínseca de la lengua extranjera misma. De esta forma el alumno necesita más conocimientos y destrezas para consultar un sitio web francófono que un sitio web en inglés sin frustración y con una posibilidad verdadera de rentabilidad de lengua.

Partimos esencialmente de un concepto tradicional del profesor y el alumno en una situación de clase clásica. El profesor dirige y controla el proceso de aprendizaje y emplea el ordenador como apoyo para las tareas a ejecutar y los objetivos a realizar. Ya que el profesor y el alumno, por definición, no necesitan participar al mismo tiempo y en el mismo lugar en el proceso de aprendizaje. Los profesores de ELE pueden utilizar las nuevas tecnologías para realizar varios objetivos didácticos como: aporte y práctica de contenidos.

7.1. Palabras, estructura y gramática

Las nuevas tecnologías ofrecen posibilidades para la enseñanza de vocabulario y gramática. Distinguimos entre aplicaciones abiertas y cerradas. Bajo aplicaciones cerradas comprendemos aplicaciones que están listas para el uso y que ya no implican adaptaciones por parte del profesor. Las aplicaciones abiertas sí permiten cambios (añadir contenidos propios, elaborar otros ejercicios, etcétera).

7.2. Aplicaciones cerradas

Ya surgieron algunas aplicaciones cerradas para aprender vocabulario y gramática, ese tipo de contenidos se encontraba en un soporte (disquete, Cd-Rom), pero ahora también cada vez más en Internet. Actividades didácticas para la práctica de vocabulario y gramática son generalmente: - ejercicios de rellenar huecos, - preguntas de elección múltiple, - construir frases, - dictados y textos de escucha, - ejercicios de combinación y - ejercicios de emparejamiento.

7.3. *Sistemas abiertos*

Los profesores de lengua buscan en primer lugar material que esté relacionado con los contenidos que tratan durante sus clases. Stijn (1989: 54) escribió:

Aunque los docentes pueden elegir en este momento entre una amplia oferta de cursos elaborados específicamente para la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, se hace sentir la necesidad de elaborar clases por ellos mismos. Muchas veces parece que el software educativo recibe muchas malas críticas porque el contenido y el tiempo no están relacionados con la práctica docente o porque le falta un buen fondo didáctico.

Si no existen programas relacionados con el manual, o si el profesor trabaja con su propio material y quiere utilizar no obstante las TIC para vocabulario y gramática, tiene la opción entre la programación de aplicaciones por él mismo o trabajar con un sistema de autor. El profesor puede optar por la programación de software por sí mismo. Sin embargo eso sigue siendo un privilegio exclusivo para iniciados que quieren dedicar su tiempo y energía en ella.

Por lo general, se puede importar un texto electrónico, sonido, imagen o vídeo y proveerlos de ejercicios interactivos. Muchas veces también es posible consultar directamente diccionarios, enciclopedias y otros sitios. El sistema ofrece al profesor un boletín (resultado, respuestas dadas, tiempo necesario, etcétera) de sus alumnos.

7.4. Cultura y enseñanza de la literatura

Los Cd-Rom específicos para toda clase de temas culturales son una primera fuente para la enseñanza de cultura. La oferta es enorme en todas las lenguas como se puede comprobar en los sitios web de las casas editoriales o las librerías. Internet lleva la cultura actual a la clase. La diversidad de los textos es inagotable, tanto en cuanto a la forma como al contenido. Por el carácter dinámico de la web se puede actualizar la información continuamente: leer los últimos anuncios, presentar las últimas noticias oralmente, etcétera. Específicamente para la enseñanza de lenguas, los textos auténticos son un recurso para la climatización en la lengua extranjera y nos muestran la relatividad de la gramática y de las normas de lengua. Gracias a la web resulta fácil para el profesor de lengua encontrar material cultural auténtico que, además, está disponible gratuitamente.

7.5. La enseñanza de la pronunciación

La mayoría de las aplicaciones de las nuevas tecnologías ofrecen la posibilidad de escuchar elementos de lengua. Algunas hacen trabajar a los alumnos también de manera productiva en su pronunciación. En algunos paquetes, el alumno puede grabar su propia voz y compararla con la voz de un hablante nativo. Para el alumno es difícil interpretar esa información. Se le da un gráfico fonético pero se le deja en la incertidumbre en cuanto al modo de empleo o el significado. Fijar una norma de pronunciación exacta es un tema complejo. La pronunciación está vinculada a una oleada de sonidos cuyos componentes no siempre se destacan claramente.

8. Las TIC para la práctica de destrezas

8.1. Comprensión escrita (leer)

Las nuevas tecnologías pueden servir para estimular la comprensión escrita de los alumnos. Internet es uno de los medios por el que el alumno mantendrá contacto con la lengua extranjera y esto sin necesidad de un compañero.

Gracias a la web están disponibles muchos textos auténticos. Forman una posibilidad de lectura, además de los textos de lectura del manual, de revistas, de series de lectura, de literatura para jóvenes, de periódicos y a veces de literatura para adultos. La lectura textual abierta se lee rápido y se saltan palabras y frases. Las páginas web pueden servir como material de prácticas para leer y aprender. Con la lectura, el lector se forma una visión global del contenido del texto fijándose en el principio y en el final de los párrafos, títulos y subtítulos, palabras claves, etc. Gracias a esta técnica el lector puede ver confirmada o no cierta hipótesis.

Los textos de lectura en Internet también pueden ser útiles para la práctica de la lectura-pronóstico. El alumno se forma una idea del contenido del texto a base de elementos extrínsecos al texto: imágenes, títulos, gráficos, etcétera. Esta técnica sin embargo solamente es un paso intermedio hacia la explotación posterior en la expresión oral y escrita y de esta manera no pertenece a la pura comprensión escrita.

8.2. *Comprensión oral (escuchar)*

El alumno puede escuchar palabras, partes de frases, frases o textos completos por medio de un número de herramientas de las nuevas tecnologías. Otras herramientas permiten que el alumno grabe su propia voz y luego compare la grabación con un ejemplo.

8.3. *Expresión escrita (escribir)*

Dependiendo del tipo, la comunicación requiere un mayor o menor grado de corrección formal. Un e-mail puede requerir una corrección formal más grande que el mensaje de chat informal donde se trata esencialmente de la transmisión del mensaje. El tipo también influye en la preparación por parte del profesor y en el nivel de conocimiento de lengua del alumno. Cuanto más libre la forma de comunicación, más preparación se requiere por parte del profesor y más tendrá que dirigir, estimular y moderar la comunicación.

9. Las nuevas tecnologías como medio de perfeccionamiento de profesores de ELE

También para los profesores de lenguas, las nuevas tecnologías amplían las perspectivas de profesionalización. El profesor tiene acceso a una cantidad enorme de material auténtico. Artículos de periódicos, información turística, mapas, recetas, etc. Que pueden imprimirse y utilizarse o adaptarse mediante un programa de tratamiento de textos. También ofrece mucha información sobre las lenguas mismas. Si el profesor no sabe precisamente como se utiliza una palabra determinada, Internet le da rápidamente un resumen de los contextos más usados. Además Internet ofrece un gran abanico de informaciones sobre la enseñanza de idiomas y su didáctica. Al mismo tiempo facilita los contactos con colegas tanto en el interior como en el extranjero.

10. El uso del vídeo en el aprendizaje: presupuestos teóricos

La aparición y desarrollo de nuevos medios y soportes tecnológicos, que tanto auge han tenido en los últimos años, nos lleva necesariamente a una situación de cambio y adecuación de puntos de vista y métodos de trabajo en las distintas facetas de la vida particular y profesional. En el campo de la educación, la implantación de estas nuevas tecnologías abre un horizonte de posibilidades y recursos que harán más fácil y eficaz la trabajosa tarea de la enseñanza.

La integración curricular de las nuevas tecnologías de la comunicación, los medios audiovisuales, y más en concreto el vídeo, en el proceso de enseñanza/aprendizaje, se

perfila como uno de los recursos de mayores posibilidades didácticas. Corpas (2000: 13) sostiene:

Es indudable que el video se ha convertido en una herramienta de uso cada vez de gran utilidad en el aula. Es uno de los importantes y eficaces medios que han introducido en las maneras de la enseñanza en nuestros días. La utilidad del video radica en que nos ofrece posibilidades que, otros soportes como el audio o el texto escrito no nos brindan: permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar a aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, y los recursos y los elementos que se utilizan con este fin.

Por su parte, Molina (1990), alude que la utilización del video como transmisor de los contenidos que deben conocer y aprender los estudiantes, es para obtener información, comprensión y aprendizaje de códigos además son recursos audiovisuales, informaciones sobre culturas que le ayuda a construir y valorar su propia identidad.

El uso del vídeo como medio para abrir la puerta de la información y los contenidos que deben que aprender y conocer los estudiantes, es una de sus formas más empleada en la enseñanza y, posiblemente algunas veces es la única. En líneas generales supone el manejo por parte del profesor desde videos didácticos expresamente realizados para la presentación de unos contenidos, hasta el uso de programas emitidos por otro recurso; es decir desde aquellos que están diseñados, producidos, experimentadas, evaluadas para ser insertadas dentro del proceso de la enseñanza.

Estas realizaciones del video en el aula pueden ser interesantes si preguntamos lo siguiente:

- ¿Los contenidos son coherentes al tema meta?
- ¿Están claramente expresada los objetivos que se persiguen?
- ¿Se adapta a las características del alumno?
- ¿El vocabulario es comprensible?
- ¿Técnicamente atractivo para el alumno?
- ¿Propicia la realización de actividades?

La integración de los vídeos didácticos en todos los momentos tiene que ser motivadoras, como un elemento significativo tomado como base de lección, o al final de la misma para aclarar conceptos, realizar una síntesis o efectuar una acción evaluativo. Las estrategias deben ser de preocupación y una acción colectiva y no individual; es decir procurar con su utilización participación activa del estudiante sobre el tema.

Este uso reclama que el profesor realice una serie de actividades tanto al principio, como durante o posteriormente.

- Antes del visionado:

La utilización del video debe de comenzar con la toma de contacto del profesor y su esbozo previo, en ella realizara una valoración general del tema teniendo en cuenta los objetivos que persigue la utilización, las características destacadas, con la preguntas indicando al tema. Esta evaluación le llevar a la toma de decisiones respecto a las adaptaciones necesaria que debe efectuar sobre el tema y la forma concreta en la cual lo incorporara en la enseñanza con sus alumnos. También se deberían de planificar las actividades de extensión que los alumnos realizaran una vez visionado el video. Puede ser interesante preparar una serie de preguntas a las cuales posteriormente el alumno

deberá de contestar una vez observado el tema.

- Durante el visionado:

Frente un modelo de tema caracterizado por su presentación por el profesor, la observación continuada del documento y la formulación de preguntas sobre las dudas que han generado, proponemos un tema estructurado donde se puedan utilizar todas las posibilidades instrumentales (pausa, avance, retraso,...) y de intervención didáctica (formulación de preguntas, traslación de una pregunta formulada por un alumno a otro, revisión de las partes más significativas...) que considera oportuno.

En la presentación del tema se deberá de explicar a los alumnos los motivos por los que se observa el video y los objetivos que se persiguen, comentar los términos que pueda aparecer que no sea de dominio de los alumnos, así como también llamar la atención sobre las partes más significativas y que le debe prestar la atención. El punto más importante duran la exposición del tema el profesor tiene que observar la reacción del alumnos.

- Después del visionado:

La utilización del contenido visualizado debe finalizar con realización de una serie de actividades que por una parte vayan encaminada a la identificación de errores adquiridos durante la observación y al análisis de la calidad y la cantidad de la información identificada.

Las actividades que el profesor puede hacer con sus alumnos son diversas y van desde las destinadas a contemplar las información recibida, las destinadas a la

producción de diferentes trabajos para la profundización en la información presentada, debate en grupo, identificación de los errores, realizar diferentes actividades, describir los diferentes personajes aparecidas, explicar el contenido del tema con sus propios términos, la elaboración de murales y culturales, resúmenes de los contenidos, la identificación y exposición de los conceptos claves, hasta crear una nuevo tema relacionado con el mismo.

Normalmente el estudiante es el protagonista de todo el proceso y con el fin de conseguir el máximo grado de la motivación del mismo en su propio proceso, es necesario potenciar los métodos activos mientras que la utilización de métodos planteados por parte del profesor y de los materiales didácticos asegura una guía y una orientación que hará difícil que los estudiantes se pueden encontrar en situación desconcierto y permitirá que se llegue a una situación en que el profesor pase a tener el papel facilitador y el estudiante aprende de esta interacción. Hay que motivar al estudiante a que tenga la curiosidad y el sentido crítico para conocer las asimilaciones y diferencias entre la clase donde está estudiando y el espacio real cultural de la sociedad que está estudiando. Podemos afirmar que parte del éxito de los modelos de formación visualizada esta en el interés, la motivación y constancia del estudiante.

Ventajas:

El vídeo es una de las tecnologías de las que se puede disponer en el aula porque las imágenes aportan aspectos esenciales de la actividad comunicativa, como puede ser escenario de la acción y el lenguaje no verbal, que contextualizan con claridad el lenguaje usado en la secuencia, esta ventaja se puede convertir en un claro inconveniente al distraer la atención del alumno de los elementos verbales de la interacción y por otra parte la imagen presenta una visión particular de la realidad,

producto de una determinada utilización de las imágenes. En suma, el vídeo facilita el entendimiento de los comportamientos comunicativos de nuestra sociedad con el visionado de una secuencia el alumno, como espectador audiovisual experto, consigue estimular su autonomía para enfrentarse por si solo a documentos orales reales.

Las ventajas que ofrece la utilización del video en el aula son múltiples:

- Introduce variedad. Poner un fragmento de un video a la semana o cada quince días puede romper con la monotonía del uso exclusivo de un libro de curso.
- Permite trabajar elementos no verbales. Puede ser una muestra de un gran valor para observar las actitudes, los comportamientos, los gestos, las distancias entre los interlocutores...
- Desarrolla la comprensión. Ofrece la posibilidad de realizar actividades de comprensión mucho más próximas a la realidad que cuando exponemos a nuestros alumnos a simples audiciones.
- La lectura en muchos casos puede ser poco motivadora mientras que a través del vídeo se pueden trabajar textos de una gran variedad y de un incalculable valor lingüístico y cultural (documentales, noticias, películas, entrevistas, etcétera).

Según el Dr. Cabero Almenara las ventajas serán:

- El tema puede observarse un número indefinido de veces.

- Lo posibilidad de introducir a través de él mensajes de otros fuentes como la televisiva o cinematográfica. Puede utilizarse tipos de materiales con adaptación específica.
- La posibilidad de utilizarse en diferentes niveles educativos.
- Permitir el aprendizaje del lenguaje de la imagen-favorece un uso activo por parte del estudiante.

Los medios didácticos, constituyen otro aspecto clave para configurar un planteamiento metodológico eficaz y coherente con la sociedad en la que se incardina la práctica educativa. En ese sentido, la utilización de los medios didácticos, audiovisuales y tecnológicos que actualmente ofrecen variadas y atractivas posibilidades didácticas, bien como códigos de expresión, como auxiliares para la intervención o como parte del conocimiento que debe trabajar lo con los alumnos que puede favorecer, enriquecer y motivar el desarrollo de aprendizajes en las distintas áreas y ámbitos de conocimiento.

En el primer caso, favorecen la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas; en el segundo caso, los medios son mediadores didácticos que confieren a la práctica educativa un carácter y motivador del aprendizaje y en el tercer caso, pueden constituir un espacio para realizar un análisis y valoración crítica del uso que puede hacerse de los mismos.

Cuando se seleccionan materiales de vídeo en clase, hay que tener en cuenta diversos factores. Allan (1985) presentó un plan básico a la hora de seleccionar material de video como materia en clase:

- ◆-Ver el material antes de utilizarlo en clase
- ◆-Tomar notas sobre el material (¿cuál es escenario?, ¿sobre qué trata el programa?)

◆-Si vemos que la materia es adecuada, entonces desarrollamos serie de preguntas como:

- ¿Para qué se utilizará y con qué alumno?
- ¿Con qué parte de la programación se podría relacionar?
- ¿Hay otros materiales con los que se podría usar?
- ¿por qué le gustaría los alumnos?
- ¿Qué se espera que los alumnos entienda con este material?
- ¿Qué técnica podría funcionar?
- ¿Cuánto tiempo se necesitará?
- ¿Qué trabajo preparatorio es necesario?

En todo caso van a buscar a materiales con imaginación y variedades tratando de adecuarse tanto a las características del material como a las del alumno y del profesor. Potter (1984) por su parte, recomienda la atención de los alumnos en los diferentes aspectos del video que va a ser visto, mediante diversos procedimientos:

- Trabajar sobre determinados aspectos léxicos de la secuencia
- Hablar sobre la reacción de la gente en diferentes situaciones
- Debatir brevemente sobre el tema que presenta el material
- Tratar de que la clase general el lenguaje usado en la secuencia

Desventajas

La enumeración de ventajas que tiene la utilización del vídeo en el aula podrá ser más larga porque las desventajas son mínimas:

- La complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno.
- Puede crear un choque cultural para el alumno al ver nueva materia con variadas actividades.
- Supone mucho trabajo de preparación para el profesor. Trabajar con documentos reales exige más de un visionado, tomar nota y elaborar actividades que se adapten a su nivel al tiempo que los motiven.

Consideraciones

Siguiendo a González (1999), antes de usar el video en aula sería tener en cuenta algunas consideraciones:

- Al seleccionar un material en video hay que tener en cuenta las características del grupo: sus intereses, su edad...
- Es importante mantener al grupo activo a través de actividades. No se trata únicamente de ponerles un video y decirles que lo miren. Es necesario prever que actividades van a realizar los alumnos y asegurarnos de que estas van a ser lo suficientemente motivadoras.
- Hay que adaptar las actividades al nivel de nuestros alumnos. Conviene recordar que la dificultad reside en la tarea que se propone a los alumnos, no en el material que se utiliza. Es posible graduar actividades de naturaleza y dificultad

variables ante un mismo visionado de acuerdo con el nivel y los intereses del grupo meta.

- Es conveniente trabajar con documentos cortos. No es aconsejable trabajar fragmentos de más de 5-10 minutos de duración.
- Antes de ver el video es necesario introducir el tema. No se trata de adelantar verbalmente el contenido temático del programa sino de una buena introducción para ambientar, crear un clima, situar, crear expectativas e informar al alumno sobre el tipo de documento que va a visionar.
- Es imprescindible explicar claramente las instrucciones.
- El visionado puede ser un punto de partida para el desarrollo de las destrezas tanto orales como escritas.

11. Informaciones y usos del Internet en la enseñanza del Español como lengua extranjera

No es muy reciente el uso del ordenador en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras, en los que se acude a formatos multimedia, no solo se pretenden mostrar la imagen, presentación o medio físico de transmisión, sino en la expresión lingüística y en su propio contenido cultural y

sociocultural. Procurando el trasvase de la información a la pantalla provoca un cambio en la concepción de los géneros que incide en la presentación de los contenidos.

La mayoría de cursos multimedia, como los del Instituto Cervantes, proporcionan un medio alternativo para que el alumno, fuera del ámbito escolar, consiga, de manera cómoda y divertida, aumentar sus competencias (se persigue una serie de consignas técnicas: facilidad de manejo técnico, índices de contenidos, con enlaces de ayudas y explicaciones, herramientas que organizan un mejor aprovechamiento del curso, interacción con foros de debate, auto evaluaciones). No obstante, no todo el material destinado a L2 en la Red es consecuencia de una revisión de las estrategias didácticas, al tratarse de una nueva forma de enseñar y de aprender, es decir, no solo manejamos una técnica más o menos ventajosa con respecto a las llamadas tradicionales, sino que nos encontramos ante una revolución en todos los ámbitos. Desde el punto de vista metodológico, la difusión electrónica resulta más interactiva y proporciona un material propio, en el que el documento o texto ya no es secuencial, con sus contenidos estructurados de forma diferente, según el tipo de discurso, con mapas orientativos, que ayuden a visualizar la estructura del texto, e imágenes, con preguntas marginales que sirven como retro alimentación para el alumno. (Millán 2001).

Recapitulando la consideración de que la Red es un medio, una herramienta, si se quiere, a nuestro servicio para qué soporte la información que podemos colocar en papel, solo que tiene ventajas como la rapidez y la interacción. La tecnología hipertexto permite un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el alumno, pero lo importante no será la cantidad de información, sino la calidad y eficacia en la construcción de su aprendizaje, esto es, la cualidad del proceso cognitivo. Hemos de modificar, entonces, nuestros rasgos gráficos y ortográficos, gramaticales, léxicos y discursivos para intentar dominar la nueva gramática multimedia para expresar las ideas

(Kilian 2001). El nuevo canal es una herramienta cómoda y eficaz, pero exige reflexión sobre la nueva forma de escritura, vigorosa, sin elementos innecesarios. Se trata, en suma, de una adaptación metodológica al nuevo medio de difusión informativa, en nuestro caso, de claro contenido didáctico.

Con la llegada de Internet, tanto en la sociedad como en la clase de lenguas, el ordenador ha pasado ser una herramienta de información y comunicación. Internet ha generado un enorme interés en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Su utilización con fines educativos es un campo abierto a la reflexión y a la investigación. Además encarna una utopía comunicativa en la que toda la información está al alcance de cualquier persona en cualquier momento y en cualquier lugar, una comunidad virtual que puede comunicarse sin, prácticamente, otra limitación que su imaginación. Sitman (1998: 12), define Internet como doble función; lo expresa con las siguientes palabras:

El Internet es un entorno en el que convergen imagen, sonido, y texto con medios de entablar contacto a distancia con otros usuarios, es decir función doble, por un lado actúa como un canal de información y por otro un canal de comunicación.

Sitman (1998) sintetiza la opinión de muchos estudiosos sobre la pertinencia del uso de Internet en la adquisición de lenguas:

Internet proporciona un entorno conducente al aprendizaje de lenguas porque propicia algunas de las condiciones claves para su adquisición, tales como: a) el diálogo social que enfatizan los constructivistas como Vygotsky (Picó, 1997); b) el baño de inmersión en la lengua meta (Oller, 1996) a través de materiales auténticos (Little, et al., 1989); c) la posibilidad de experimentar con y en la lengua meta por medio de actividades comunicativas relevantes (Van Patten, 1991); d) el contexto sociocultural imprescindible para la competencia comunicativa en la lengua meta a través de esquemas de interacción compartidos (Miquel, 1997); la participación periférica legítima del aprendiz en las actividades de la comunidad de hablantes o practicantes de la lengua meta (Lave y

Wenger, 1991). Este último punto es particularmente significativo en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en un país donde se habla un idioma distinto al de la lengua meta y con escasas posibilidades de contacto con manifestaciones de la misma. Dentro de este marco, la utilidad del correo electrónico y otros mecanismos de comunicación asíncrona por Internet adquiere singular importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del E/LE.

El objeto de todo profesor de lenguas ha sido que sus estudiantes utilicen la lengua extranjera al máximo, dentro y fuera del aula, tanto hablando como escribiendo y siempre intentan que los estudiantes interaccionen ente sí, que usen la lengua para comunicar y aprender los unos de los otros. Internet calza estupendamente dentro de este contexto educativo: la naturaleza interactiva del medio permite el intercambio de información multimedia actualizada en directo y de fácil acceso a todo tipo de formaciones y materiales auténticos, idóneos para el aprendizaje autónomo y el enfoque por tareas; incluso para la formación profesional.

Según, Pastor (1996: 36):

(...) la característica principal del ordenador es, posiblemente, su increíble versatilidad, que lo convierte en un poderoso instrumento con gran capacidad de adaptación. (...) Tradicionalmente, en las clases de idiomas la función de informante la ha desempeñado el profesor gracias a su conocimiento de la lengua en cuestión, y con la ayuda de diccionarios y gramáticas para los aspectos lingüísticos. Pero los diccionarios no siempre están a mano y las gramáticas no pueden exponer de forma explícita todo el conjunto de conocimientos que supone hablar una lengua tal y como lo hace un nativo. Por supuesto, el ordenador tampoco puede ofrecer al estudiante esa información explícita; lo que sí puede hacer de forma simple y rápida es proporcionarle miles de muestras reales de lengua, a partir de las cuales él mismo pueda inducir las reglas y las excepciones del sistema lingüístico, la frecuencia de uso de determinados términos y su adecuación al registro que se esté utilizando.

Este hecho puede condicionar de forma positiva el trabajo de profesores y alumnos, dotándolo de una mayor flexibilidad. Por un lado, existe la posibilidad de que el profesor ofrezca a sus estudiantes ejercicios interactivos individualizados, es decir, preparados especialmente de acuerdo a sus necesidades, para que ellos los realicen cuando tengan oportunidad; la corrección de dichos ejercicios es inmediata y la lleva a cabo el propio programa, lo que supone una descarga importante para el profesor. En esta modalidad, el profesor dirige el trabajo de los estudiantes pero a distancia, y puede ser una forma de potenciar y facilitar el trabajo individual de los alumnos. Quizá en un futuro no muy lejano, los centros de idiomas tengan en cuenta estas posibilidades para el desarrollo del trabajo individual de los alumnos y la clase de español pase a denominarse clase de comunicación en español.

Es preciso recordar que, aunque aquí nos centraremos en el uso en el aula de la World Wide Web, esta es solo una puerta, sin lugar a dudas, la más espectacular de las muchas que abre Internet. Otras utilidades, como el correo electrónico o los foros de debate a través de la red, pueden utilizarse también en las clases combinándolas con la Web. Asimismo, es importante insistir en que la World Wide Web debe ser considerada un complemento y no un sustituto de la clase preparada por el profesor. Del mismo modo que no es suficiente que los estudiantes vean durante una hora un vídeo en la lengua que estudian, no será suficiente que naveguen durante una hora a través de páginas web en esa lengua. El trabajo del profesor de idiomas consistirá en combinar sus conocimientos lingüísticos y didácticos con los atractivos de Internet, para elaborar un material de trabajo que permita alcanzar el objetivo principal: el aprendizaje de una lengua extranjera.

En la clase de idiomas, algunas veces, una imagen puede valer tanto como mil palabras. Por eso empleamos con frecuencia fotografías y dibujos en las clases, y por eso preferimos los manuales que ofrecen imágenes y colorido. Este es también uno de

los secretos del éxito de Internet junto con otro elemento igualmente esencial en las clases de idiomas; en el ciberespacio los estudiantes pueden encontrar, por ejemplo, toda la información necesaria para preparar un viaje a España: medios de transporte, alojamientos, restaurantes, actividades para el tiempo libre, etcétera. La Web tiene en su fase inicial una serie de usos muy prácticos en el aprendizaje del E/LE, los cuales enumeramos a continuación:

a) Fuente de información actualizada

Para el aprendizaje del E/LE, la Web se ha convertido ante todo en una inagotable fuente de información a un coste muy reducido, pues generalmente esa información es ofrecida de manera gratuita, por lo que el usuario solo tiene que asumir los gastos de conexión. Los profesores de E/LE pueden elaborar materiales propios basados en textos auténticos, gracias a que toda información que aparece en pantalla puede ser procesada posteriormente por el usuario de manera muy sencilla, tanto si se trata de textos como de gráficos, secuencias sonoras o vídeos.

b) Acceso a diccionarios on-line

Cualquier usuario de Internet puede acceder a diccionarios almacenados en ordenadores, que están siendo actualizados de manera constante, como es el caso del EURODICAUTOM⁷ (diccionario oficial de la Unión Europea).

⁷ Disponible en: <http://www2.echo.lu/edic>

- c) Participación en teledebates textuales asíncronos entre especialistas, mediante los grupos de noticias y las listas de distribución, que se basan en el uso del correo electrónico.
- d) Acceso directo a bibliotecas españolas y a numerosas obras en formato electrónico.

Coincidimos rotundamente con la autora Peña Calvo (2001) acerca de cuáles son las ventajas que proporciona Internet:

Ventajas de Internet

1. Internet es una excelente fuente de materiales auténticas que ejercita la comprensión lectoral y la comprensión auditiva.
2. Es una potencia cultural e intercultural: Facilita la integración del componente cultural en el proceso del aprendizaje y posibilita que el alumno experimente con la lengua aprender contexto sociocultural real y variado.
3. Ofrece materiales lingüísticos que pueden emplearse como apoyo de las clases de lengua extranjera además favorece la integración de las destrezas lingüísticas.
4. Ofrece contextualización de las muestras de lengua y permite el acceso a todo tipo de input lingüístico con materiales auténticos y actuales.
5. Facilita la interacción comunicativa.

6. Potencia la autonomía del alumno que irá marcando el camino a seguir en la búsqueda de la información.
7. Dentro del marco del enfoque por tareas, los estudiantes pueden encontrar toda la información necesaria para sus proyectos.

CAPITULO VII

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS EN IRAK

1. Introducción a la programación

Dentro del Currículo, se deben contestar a varias preguntas durante su elaboración. Una de ellas es ¿cómo vamos a enseñar? Llegados a este punto ya tenemos claros los objetivos que perseguimos a la hora de enseñar, solo debemos clarificar como hacerlo. Para ello hay que seguir una planificación que muestre como vamos a alcanzar esos objetivos que nos hemos propuesto.

La planificación es una exigencia que se impone en todos los ámbitos de la

actividad humana con un cierto grado de complejidad. Cuando hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la elaboración de un plan que prevea su puesta en práctica, suele recibir el nombre de Programación.

La programación, en el contexto pedagógico, es el conjunto de acciones mediante las cuales se transforman las intenciones educativas más generales en propuestas didácticas concretas que permitan alcanzar los objetivos previstos de forma planificada y no arbitraria. Programar es, por tanto, realizar un diseño de cómo queremos orientar la acción antes de que esta ocurra improvisadamente. Los términos programación, planificación, diseño... se refieren al proceso de toma de decisiones mediante el cual el profesor prevé su intervención educativa de una forma deliberada y sistemática (De Pablo y otros 1992).

En la estructura de esta programación se integran 15 unidades que pretenden aglutinar todo un curso académico de español para extranjeros. De estas 15 unidades, tomaremos cuatro para presentar un ejemplo de lo que sería el desarrollo de la programación completa. Estas unidades están escogidas atendiendo a cuatro periodos secuenciados dentro del curso académico, mostrando así la evolución del curso. Cada unidad va a reflejar un tema característico de cada periodo y muy relativo a la cultura y sociedad españolas.

2. Contexto y meta de la programación

La programación que presentamos está pensada para la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera orientada hacia el alumnado extranjero de origen

Iraquí, cuya cultura tiene diferencias significativas con respecto a la española, se intentará introducir a los estudiantes del curso en la cultura, valores y aspectos sociales de una España con culturas propias dentro de sus distintas comunidades y regiones, mostrando un aspecto unificador entre la lengua y la sociedad en la que se desarrolla. Este curso va dirigido esencialmente a personas dentro de un grupo heterogéneo, de uno u otro sexo y de edades comprendidas entre 18 y los 25 años. El nivel del curso según el M. C. E. R. (Marco Común Europeo de Referencia) para la enseñanza de las lenguas es de A2 (elemental alto) a B1 (intermedio). La experiencia previa adquirida por los estudiantes es básica, prácticamente algunos años de adquisición del español como segunda lengua o lengua extranjera y con poco o nulo conocimiento de la cultura española. En general la intención de los estudiantes es perfeccionar el español adquirido con el fin de poder desenvolverse en España y como herramienta para la obtención de un posible trabajo o una subida en la escala laboral. La programación se impartiría en una academia de español en Irak.

Alumnos: De 10 a 15 con edades entre 18 y los 25 años

1. Procedencia: alumnos iraquíes.
2. Nivel: A2 elemental alto -B1 intermedio (Según el M.C.E.R.)
3. Dominio previo: Varios años de estudio del español como segunda lengua o lengua extranjera, con poco o nulo conocimiento de la cultura española.
4. Objetivito del aprendizaje: Quieren aprender español para poder desenvolverse en España, para perfeccionar el idioma con intenciones de aprovecharlo en contextos de viaje y estancia en el país meta tanto como laborales y engrose de currículo.
5. Lugar de desarrollo: Una academia de enseñanza de español en Irak.

En este curso pretendemos que los alumnos que tienen un nivel A2 alcancen un nivel de competencia B1. Respecto al nivel A2, Según el M.E.R.C. se considera al alumno como un ‘usuario básico’ que deben ser capaces de:

- A nivel de competencia comunicativa:
 - Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.
 - Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
 - Sabe describir en términos sencillo aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Agrupándolo por destrezas las capacidades de un alumno de nivel A2 obtendríamos los siguientes apartados:

- Comprensión auditiva:
 - Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básico, compras, lugar de residencia, empleo).
 - Es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
- Comprensión lectora:
 - Es capaz de leer textos muy breves y muy sencillos.

- Sabe encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprende cartas personales breves y sencillas.
- Interacción oral:
- Puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.
 - Es capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puede comprender lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo.
- Expresión oral y escrita:
- Utiliza una serie de expresiones y frases para descubrir con términos sencillos a su familia y otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo actual, o el último que tuvo.
 - Es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas.
 - Puede escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.
- A nivel de competencia intercultural (como *hablante intercultural*):
- Tomará conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas en general y de las culturas de los países hispanos en particular.
 - Identificará las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.

- Se familiarizará con los referentes culturales más conocidos y de mayor proyección universal de España e Hispanoamérica. Identificará y valorará, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos.
- Se desenvolverá en situaciones interculturales muy básicas. Tomará conciencia de la propia capacidad para actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos.

Respecto al nivel B1, según el M.E.R.C. se considera al alumno como un ‘usuario independiente’ que deben ser capaces de:

- A nivel de competencia comunicativa:
 - Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si se trata de cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio u ocio.
 - Sabe desenvolver en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje o por zonas donde se use la lengua.
 - Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
 - Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Agrupándolo por destrezas las capacidades de un alumno de nivel B1 obtendríamos los siguientes apartados:

- Comprensión Auditiva:

- Comprende las ideas principales cuando el discurso es normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera.
 - Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales a asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente clara.
- Comprensión Lectora:
- Comprende textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo.
 - Comprende la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseo en cartas personales.
- Interacción oral:
- Sabe desenvolverse en casi todas las situaciones que se presentan cuando viajan donde se habla esa lengua.
 - Puede participar en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria.
- Expresión oral y escrita:
- Sabe enlazar frases de forma sencilla con el fin de escribir experiencias y hechos, sueños, esperanzas y ambiciones.
 - Puede explicar y justificar brevemente sus opiniones y proyectos.
 - Sabe narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puede describir sus reacciones.
 - Es capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.

- Puede escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y recordarlas.
 - Escribe resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
- A nivel de competencia intercultural:
- Adquirir cierta aptitud para poder discriminar entre lo que se puede y debe hacer en contextos que comprendan acciones en relación con el día a día cotidiano, el ámbito profesional del alumno y temas de interés general.
 - Obtener cierta destreza para percibir los prejuicios y los estereotipos culturales y como estos entorpecen el conocimiento auténtico de otras culturas.
 - Motivar adecuadamente para que el alumno pretenda adquirir el nivel C1 de aprendizaje.

3. Objetivos generales de la programación

Dentro de la Programación que proponemos incluimos los siguientes objetivos generales que se desarrollaran a lo largo del curso y que se reflejarán en cada una de las unidades. Son los siguientes:

- a) Que el alumno use el español que ya ha adquirido y aprenda el necesario para alcanzar un nivel medio.
- b) Que el alumno adquiriera el conocimiento suficiente sobre aspectos sociales, culturales, geográficos... de España para poder desenvolverse con cierta autonomía en estos contextos usando la lengua española.

- c) Que alumno adquiriera los conocimientos gramaticales, morfológicos y sintácticos necesarios para alcanzar un nivel medio, basándose en los conocimientos anteriormente adquiridos, dentro de contextos significativos en el idioma español.
- d) Que el alumno conozca y pueda desenvolverse satisfactoriamente en diferentes tipos de interacción social y cultural española.
- e) Que el alumno pueda entender y comunicarse a un nivel medio a través de varios medios y soportes comunicativos en español.
- f) Que el alumno aumente su habilidad para desarrollar el idioma español en contextos comunicativos, procedentes de un nivel bajo alto (A2), a un nivel medio (B1).
- g) Que el alumno adquiriera los conocimientos y la habilidad necesarios para poder continuar su aprendizaje a niveles superiores.

4. Enfoque teórico general de la programación

La metodología que vamos a elegir para desarrollar esta programación didáctica se basará en un *enfoque comunicativo* y un *enfoque por tareas*, intercalando un enfoque intercultural y aprendizaje autónomo.

En la literatura podemos encontrar algunos precursores al método comunicativo, como son los métodos que sirvieron de base para el desarrollo de teorías educativas y que permitieron evolucionar al método comunicativo actual, que resumiremos brevemente a continuación:

4.1. Enfoques posteriores al método comunicativo

4.1.1. Método Audio-Lingual

El método audio-lingual (MAL) surgió directamente de la necesidad de que la enseñanza de la lengua extranjera tuviese una mayor competencia en las habilidades de escuchar y hablar. Surge en los Estados Unidos al final de la década de los años treinta, debido, por una parte, al creciente desengaño de los profesores y expertos sobre los resultados del método directo y, por otra, como consecuencia de las necesidades de comunicación en idiomas extranjeros poco corrientes por parte del estamento militar, diplomático, etcétera. De los Estados Unidos durante la II Guerra Mundial. Este método esta en relación estrecha con el Conductismo por lo tanto centra la instrucción en elementos como ejercicios, repetición, y formación del comportamiento.

El *MAL* instruía a los alumnos en patrones de frases gramaticales. Cuando se desarrollo se pensaba que para conseguir los patrones gramaticales en la segunda lengua o lengua extranjera, era a través del condicionamiento o ayudar a los alumnos a responder correctamente al estímulo a través del modelado y el reforzamiento. Por lo tanto la metodología consistía en:

(...) la formación de hábitos a base de un proceso de condicionamiento por estímulo-respuesta y reforzamiento, hasta que no se alcance la plena automaticidad en el aprendizaje. No se debe utilizar la lengua materna. Las explicaciones se deben introducir solamente después de la práctica. Las formas escritas se deben introducir solamente después que dominen la forma hablada. (Larsen-Freeman 1996).

Algunas de sus características son las siguientes:

- La capacidad de hablar y escuchar precede a la capacidad de leer y escribir.
- El uso del habla materna no se valora en la clase.
- Las habilidades lingüísticas es una cuestión de formulación de hábitos.
- Los estudiantes practican patrones particulares de la lengua a través de diálogos estructurados y ejercicios hasta que se consiga una respuesta automática.
- Se enseñan patrones estructurados de la lengua usando ejercicios repetitivos.
- El énfasis está en conseguir que los estudiantes produzcan unidades libres de error. El error no se tolera o debe tener un margen mínimo.
- Solo se enseña vocabulario y frases cada día. El vocabulario concreto se enseña a través de la demostración, objetos y dibujos. El vocabulario abstracto se enseña a través de la asociación de ideas.
- La escritura debe mantenerse apartada del estudiante de segunda lengua o lengua extranjera el mayor tiempo posible.

En la clase, las lecciones eran frecuentemente organizadas por estructuras gramaticales y presentadas a través de diálogos cortos. A menudo, los estudiantes escuchaban repetidamente las grabaciones de conversaciones (por ejemplo en el laboratorio de idiomas) y se centraban en la precisión imitando la pronunciación y estructuras gramaticales en estos diálogos.

Seguidores del *MAL* opinaban que ese énfasis en la repetición necesitaba como resultado un énfasis en la precisión, afirmando que una continua repetición de errores les llevaría la adquisición de estructuras incorrectas y a una pronunciación inapropiada.

Críticos el *MAL* daban por sentado que un gran énfasis en la repetición y la precisión finalmente no ayudaba a los estudiantes a alcanzar la competencia comunicativa de la lengua meta. Se buscaron nuevas vías para presentar y organizar la enseñanza de la lengua, y abogaron por los programas nocional-funcionales, y finalmente por la enseñanza del aprendizaje comunicativo como la forma más efectiva de enseñar las segundas lenguas y las lenguas extranjeras.

4.2. Métodos orientados hacia la comunicación

4.2.1. Programas nocional-funcionales

A principios de 1970 se desarrolló en Europa un nuevo enfoque para la enseñanza de los idiomas que se basó en las nociones y en las funciones lingüísticas; esto dio lugar a los *programas nocional-funcionales*.

Un programa nocional-funcional es más una forma de organizar el currículo de aprendizaje de una lengua que un enfoque o método de enseñanza. En un programa nocional-funcional, la enseñanza no está organizada alrededor de estructuras gramaticales como se había venido haciendo con el método audiolingual, sino que se basa en términos de “nociones” y “funciones”. En este modelo, “noción” se refiere al contexto en el cual las personas se comunican (tales como el tiempo, el lugar, la cantidad, las emociones, las actitudes), mientras que “función” es la intención concreta del hablante en un contexto determinado (tales como describir, preguntar, disculparse, criticar, argumentar, y otras más). Por ejemplo, la noción o el contexto *ir de compras* necesita varias funciones del lenguaje. Estas incluyen: pedir precios, preguntar sobre las características de un producto y regatear. Los defensores de este método afirmaban que

daba soluciones a las deficiencias que tenía el método audiolingual puesto que ayudaba a los alumnos a desarrollar su capacidad para comunicarse eficazmente en una gran variedad de contextos de la vida real. Sin embargo y tal y como sostiene McArthur (1992: 35): “(...) los cursos cuyo contenido es totalmente nocional y funcional, son a menudo, difíciles de enseñar y aprender, ya que, algunas nociones y funciones presuponen el conocimiento de la gramática y el vocabulario, el cual no ha sido proporcionado previamente”.

Características

- a) Comunicación como finalidad dentro de una situación o contexto.
- b) Menos protagonismo del profesor y más de los alumnos.
- c) El aprendizaje es activo.
- d) El alumno debe ser capaz de comunicarse y adquirir las cuatro destrezas: escuchar y hablar, leer y escribir.
- e) Aprender el vocabulario, las estructuras lingüísticas y la gramática exigida por las funciones comunicativas.
- f) Importancia de la práctica.
- g) Se siguen usando actividades repetitivas pero se acompañan de otro tipo de ejercicios menos mecánicos (escenificación, interacción...).
- h) Las actividades deben implicar la participación activa de los alumnos.
- i) Ejercicios más libres.
- j) Procedimientos que motiven, despierten interés, etcétera.

Este método cambia totalmente la concepción de la docencia, que has el momento estaba en el profesor, este enseñaba y el alumno aprendía. La transformación consiguiente lleva al alumno a ocupar el lugar que le corresponde, afirmando que la función principal de la enseñanza es que el alumno aprenda. Por tanto, el protagonista

esencial es el alumno y proceso se orienta hacia este. El profesor toma un papel secundario, ya no enseña directamente al alumno, si no que hace de mediador en el proceso educativo.

4.2.2. El método comunicativo

A finales de 1957, el lingüista norteamericano Chomsky presentaba su teoría sobre la lingüística basada en la competencia comunicativa. Esta teoría considera que además del conocimiento lingüístico formal, el aprendizaje de una lengua debe conocer también las reglas no solo gramaticales sino de uso, que le permitan al que aprende comunicarse realmente en una forma apropiada y correcta, desarrollando estrategias que le servirán en situaciones particulares no previstas de antemano, a lo que Chomsky llama una verdadera y efectiva comunicación.

Los principios sobre los que se sustenta el enfoque comunicativo son:

Introducir un lenguaje auténtico, esto es, el que es usado en un contexto social, (...) El lenguaje es un vehículo para la comunicación y no precisamente el objeto de estudio. Una función lingüística puede tener diferentes formas gramaticales “... los estudiantes deben tener oportunidad para expresar sus ideas y opiniones. Los errores son tolerados y vistos como un desvío a través del cual también se aprende. El maestro actúa como un asesor durante la clase y el estudiante tiene la oportunidad de elegir no solo lo que va a decir, sino cómo lo va a decir. La gramática y el vocabulario que los estudiantes aprenden están en función al contexto situacional y a los roles de los interlocutores (Luna 1988).

Características

- a) Capacidad de comunicarse eficazmente en la L2.

- b) La Pragmática y el vocabulario van implícitos en el contexto.
- c) Definición de los contenidos con la participación del grupo.
- d) Actividades interactivas fundamentales en la transmisión de contenidos interesantes para el alumno.
- e) Prácticas cognitivas para propiciar el descubrimiento del sistema lingüístico y su reglas por parte de los alumnos. Este tipo de prácticas estaría relacionado con las anteriores, pero su funcionamiento y finalidad serían diferentes. No sería el profesor quien explicitase las reglas, sino que debería diseñar actividades que pusiesen al alumno en el camino adecuado para descubrirlas por sí mismo.
- f) Ejercicios de interacción, corrección y transferencia a situaciones equiparables. Las actividades de interacción son propias en una metodología comunicativa. Este tipo de actividades debe ser, por tanto, el final buscado en el método porque exigen un dominio de lo aprendido y que se dan referentemente al final del proceso de consolidación y comprensión, es decir, cuando se considera que el alumno ha alcanzado ya el dominio de las estructuras y del vocabulario.

Para el enfoque comunicativo no solo las estructuras gramaticales y el vocabulario son importantes, sino también el uso y funciones que se dan al lenguaje en determinado contexto social, ya que existen diferentes niveles de comunicación. Así, sus objetivos deben derivarse de las necesidades presentes y futuras de los estudiantes. En la mayoría de los casos, los objetivos se especifican en términos de habilidades, funciones y temas. La gramática es imprescindible para conseguir estos objetivos, pero ocupa un lugar secundario. Los alumnos adquieren el papel de comunicadores que, independientemente

del nivel sobre el idioma, tratan de hacerse entender y de esta manera aprenden a comunicarse comunicando, realizando una serie de actividades con el lenguaje, tales como juegos, representaciones, soluciones de problemas, etcétera. Las cuatro habilidades del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) son trabajadas desde el principio y no importa el orden en que se presenten dando prioridad al proceso de hablar, y escuchar.

Hay aportes posteriores sobre la competencia comunicativa, como los consignados por Canale y Swain (1980), que proponen una estructura teórica, primero de tres y después de cuatro (Canale 1983) componentes que describen la competencia comunicativa:

- la competencia gramatical (lingüística).
- la competencia socio-lingüística.
- la competencia discursiva
- la competencia estratégica.

Después aparece un quinto componente, la competencia sociocultural (Van Ek 1976). Parece ser que Canale y Swain reconocen la importancia del contexto al incluir reglas de uso sociocultural en el componente socio-lingüístico, que a su vez Hymes (1972) incluye en el sector tres, lo que es apropiado en un contexto sociocultural dado, pero es Van Ek quien lo operacionaliza y lo incluye en el concepto junto a las cuatro dimensiones ya establecidas.

4.2.3. El enfoque por tareas

Otro enfoque a considerar es el llamado *enfoque por tareas*, desarrollado en los años 80 y que nace como una propuesta innovadora en el diseño de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras y se centra en organizar, secuenciar y llevar a

cabo las actividades de aprendizaje en el aula. Se trata de organizar el trabajo en el aula como marco de actuación en el que tiene lugar el intercambio comunicativo. El uso de la lengua extranjera en la clase se convierte en el objetivo del curso, presentando y fomentando el uso de la lengua extranjera para hacer cosas reales y vivas con esta.

Características

- a) Representativa de procesos de comunicación de la vida.
- b) Identificable como unidad de actividad en el aula.
- c) Dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
- d) Diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Clases de tareas

- a) Tareas comunicativas.
- b) Tareas de aprendizaje.
- c) Tareas significativas.

4.3. Las competencias básicas

Seguidamente haremos una breve referencia a las competencias que se desarrollan en el enfoque Comunicativo y que expondremos según el Marco Común Europeo (MEC) en su capítulo cinco:

Con el fin de realizar las tareas y las actividades propuestas que se requieren para abordar las tareas comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa.

Dentro de estas competencias incluimos unas competencias generales entre las que están los conocimientos (o conocimientos declarativos derivados de la experiencia y del aprendizaje más formal), las destrezas y habilidades (que se desarrollan a partir de los conocimientos declarativos), o ‘saber hacer’:

- a) Las *Competencias Existenciales*, considerada como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de la personalidad que influyen en nuestra visión del propio individuo y su visión del entorno que le rodea, o ‘saber ser’.
- b) La *Capacidad de Aprender*, que moviliza los aspectos anteriormente citados de los conocimientos, destreza y competencia existencial y que se puede definir como la predisposición, o la habilidad, del individuo de descubrir lo que es diferente, en cualquier ámbito sea el que sea, o “saber aprender”.
- c) Las *Competencias Comunicativas*, formadas por las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, cada una con sus componentes de conocimientos, destrezas y habilidades.
- d) Las *Competencias Lingüísticas* integran las dimensiones del sistema lingüístico (léxico, morfología, sintaxis, fonética...) desde un punto de vista de la competencia lingüística del individuo, no solo al alcance y calidad de los conocimientos que este pueda adquirir, sino que también se refiere a la capacidad cognitiva que tiene el alumno para almacenar y usar esos conocimientos.

- e) Las *Competencias Sociolingüísticas* se adentran en el aspecto social de la lengua y en qué condiciones se da su uso. Las competencias pragmáticas afectan al uso funcional de la lengua.

Nuestro enfoque metodológico ira centrado en el alumno. El profesor servirá de guía y organizara las actividades pero permitirá que el alumno desarrolle su propio aprendizaje. Usando la cultura como vehículo para la introducción del idioma, se propondrán actividades que pueden ser negociadas con el alumnado, atendiendo siempre a las necesidades del grupo, con el fin de adecuar el aprendizaje. Claramente la falta de contexto en la enseñanza del idioma extranjero es el motivo de cierta indisposición al aprendizaje de este, que solo se reduce a un mero conjunto de reglas gramaticales y composiciones, que carecen de un trasfondo significativo. Es por ello que usar el trasfondo cultural puede ayudar al alumnado a mostrar más interés y predisposición al aprendizaje de la lengua, en este caso el español.

5. Justificación del enfoque para la programación

La motivación que nos lleva a elegir esta línea metodológica son varias, entre las cuales destacamos las siguientes: en principio, la tendencia actual del la enseñanza del español como lengua extranjera es seguir un enfoque comunicativo, apartándose de otras tendencias metodológicas consideradas ya obsoletas. Este enfoque considera la lengua como un instrumento para expresar significados poniendo en primer lugar la interacción y la comunicación como actores principales.

El enfoque comunicativo se contempla como pilar esencial en M.C.E.R para la enseñanza de las lenguas, y por tanto está integrado en la enseñanza del Español como segunda lengua o lengua extranjera. Además, la vida hoy en día demanda nuevos conocimientos y habilidades para enfrentarse a las situaciones diarias. La adquisición de nuevas lenguas es un aspecto muy importante que se está introduciendo cada vez con más ímpetu en los diferentes sistemas educativos que desarrollan en el mundo. Las distintas sociedades mundiales tienden cada vez más a una globalización que da al conocimiento de las lenguas un valor añadido. El conocimiento de una lengua extranjera, incluso de varias, junto con el desarrollo de la lengua materna se convierte en una herramienta indispensable para la comunicación tanto en los países origen como en otros, incluso para el comercio y otros tipos de intercambios entre las personas de diversas nacionalidades. Pero a esto hemos de añadir el valor cultural que impreso en la lengua transmite la realidad de esta a través de sus hablantes. Esto entra en consonancia con lo que persigue el MCER.

También, el aprendizaje de una lengua extranjera, y segunda lengua, no solo sirve como vehículo de comunicación entre dos individuos de distinta nacionalidad, es en parte transmisor de las peculiaridades socioculturales del país de la que proviene, aspectos no solo fonético-articulatorios, a demás aspectos particulares de los hablantes que están inmersos en una cultura diferente a la del alumno que pretende aprender una lengua extranjera, y que supuestamente desconoce. Estos juegan un aspecto importante en la comprensión de gran parte del significado a la hora de entender y expresarse en dicha lengua. Las peculiaridades culturales, sociales, etc., hacen que la lengua tenga una determinada función en determinados contextos que en otra lengua pueden ser diferentes. Y esto puede llevar a errores a la hora de comunicarse. Así pues, enseñar la lengua introduciéndola en el contexto en el que se desarrolla en el país de origen, y a demás contrastándola con la lengua materna, ofrece al alumno una base sólida en la que

cimentar el aprendizaje e interactuar en situaciones propias para el correcto desarrollo de aprendizajes posteriores.

6. Contenidos generales de la programación

Los contenidos están relacionados con la finalidad de la unidad, además están en concordancia con lo dispuesto en el MCER. En General, dispondremos los siguientes contenidos que se irán desglosando en las diferentes unidades que se incluyen en el curso. Atendiendo a la competencia comunicativa y otras subcompetencias, y basándonos en el modelo de de contenidos que encontramos MCER y que también se encuentran en la ley Educativa Española (LOE) dentro del R.D. (Real Decreto) 1631/06, los contenidos son los siguientes:

Comprensión auditiva y comprensión oral:

- Escucha y Comprensión de mensajes, cuyo nivel de complejidad será progresivo, con el fin de obtener información global o específica sobre lo las actividades propuestas y otras situaciones propias que lo requieran.
- Uso de estrategias de comprensión verbales y no verbales que posibiliten al alumnado la comprensión de mensajes orales: claves en el contexto del mensaje, referencias visuales, transferencias del conocimiento previo de la lengua que materna a la nueva...
- Producción oral de descripciones, narraciones y experiencias que permitan al alumnado expresar experiencias, acontecimientos y contenidos diversos.

Interacción oral:

- Interacción del alumnado en situaciones reales o simuladas a un nivel de complejidad progresivo en la que el alumnado pueda expresarse oralmente y que a su vez permitan al alumnado introducirse en otros actos interactivos fuera del aula.

Comprensión lectora y comprensión escrita:

- Lectura y escritura de diferentes textos para usar información general o específica, que se adaptarán al nivel de competencia lingüística del alumnado y que aumentarán su nivel de forma progresiva, para que el alumnado pueda desarrollar las actividades propuestas y adquirir el gusto por la lectura de diversa índole.
- Uso de estrategias de diversa índole que permitan al alumnado desarrollar su capacidad de comprensión lectora y producción escrita: referencias visuales y orales, uso del conocimiento previo, palabras clave...

Conocimientos lingüísticos:

- Uso de expresiones, frases hechas y léxico necesarios para el desarrollo de las actividades, así como para desenvolverse en situaciones cotidianas.
- Reconocimiento de diversas estructuras morfosintácticas.
- Consolidación y ampliación de estructuras asociadas a ciertas situaciones comunicativas.

- Producción, reconocimiento y consolidación de patrones de ritmo, acentuación y entonación de palabras y frases.

Conocimientos interculturales:

- Comprensión y aprendizaje de aspecto socio-culturales de la lengua objetivo, que posibiliten la integración y la tolerancia del alumnado.
- Reconocimiento de las diferencias entre la cultura de la lengua materna y la cultura del a lengua objetivo, con el fin de rechazar estereotipos y encontrar una relación entre culturas.
- Interactuar usando estrategias que permitan el acercamiento, iniciando y manteniendo contacto con personas nativas, de culturas diferentes.
- Producir actos comunicativos adecuados a las situaciones sociales y culturales, que demanden ciertos niveles de protocolo y adecuación.

Estructura y tiempo:

La programación se extiende a lo largo de un curso completo de unas 96 horas estará dividida en 15 unidades que se repartirán en 3 sesiones semanales de 60 minutos. Al ser el curso en Irak, la estructuración se variara en función de las festividades locales y festividades islámicas, siempre a criterio de la organización del curso. Además deberá ser una estructuración flexible, ya que los horarios dependerán en mucho de la cantidad de alumnos y disposición de tiempo.

7. Actividades, procedimientos, recursos y materiales de la programación

El tipo de actividades que se desarrollarán en el curso buscarán el desarrollo de las cuatro habilidades básicas escuchar, *hablar*, *leer* y *escribir* y que a su vez cubrirán el desarrollo de las destrezas que se proponen en el MCER, dentro de un enfoque por tareas y procurarán la autonomía del alumno haciendo que sea el motor de su propio aprendizaje. Además las actividades integrarán elementos culturales de la lengua meta y elementos de la lengua materna que sirvan para presentar la cultura de España y que le den un contexto significativo en el cual pueda usar el español con corrección. También introducirán elementos de la lengua materna, el irakí, que sirvan como contraste y que le ayuden a insertar conceptos comunes o parecidos que ayuden a situarse al alumno y darle herramientas que asienten su aprendizaje.

Los materiales serán los recursos necesarios para desarrollar las actividades propuestas en clase. El MCER recalca la importancia del uso de materiales más interactivos, como son las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Y aunque aquí solo las mencionaremos, es muy interesante la integración de métodos más modernos de comunicación como los ordenadores y las pizarras digitales, que pueden ser muy útiles a la hora de impartir una clase, pues permiten al alumno adquirir un papel más activo en el desarrollo de las actividades y suplen, en mayor o menor grado, ciertos aspectos importantes como la contextualización de las actividades, haciendo que el alumno se sienta más cercano al contexto en el que se desarrolla la lengua objetivo. Pero tienen ciertos impedimentos como son el coste, el mantenimiento o el espacio que ocupan. Podemos disponer de métodos audiovisuales modernos, menos problemáticos aunque igualmente eficaces, como la televisión, el DVD o reproductores de CD, que es un material indispensable hoy en día para el profesorado y alumnado dentro del aula en España. El DVD, la televisión y los soportes informáticos aportan la capacidad de

desarrollar actividades interactivas muy útiles. Claro que su disponibilidad dependa siempre de la situación donde se impartan las clases. Es por esto que siempre se tendrá más en cuenta el uso de materiales acordes con la realidad del lugar donde se impartirán las clases.

Asumiendo la complejidad de la situación actual en Irak, es más factible basarse en materiales más convencionales. Una selección de textos en la lengua meta, gradados y no gradados, deben conformar el grueso de una biblioteca a disposición del alumnado, que incluiría diversos tipos de lecturas como literatura (poesía, novela o teatro) y otros textos significativos (textos jurídicos, históricos, sociales...) y material de referencia (manuales de gramática, diccionarios...). Todo esto se reforzaría con distintos modelos de presa escrita y audiovisual (fotos, grabaciones, películas...). El material del alumnado lo conformarán los textos, libros y material necesario para el desarrollo de las actividades propuestas en clase. Pero también se puede usar material originario del país de la lengua meta. Así pues podemos usar material comercial (anuncios televisivos, pancartas, postres...) y otro tipo de materiales que nos introduzcan en diferentes contextos socioculturales (muestras de artesanía, ropa, utensilios...). El soporte informático (si se dispusiese de este) puede aportar distintas formas de obtención de información de todo tipo (blogs, páginas web o programas educativos e interactivos). Otros materiales opcionales se pueden aconsejar para determinados proyectos, trabajos u actividades, propios para el desarrollo de estos.

8. Evaluación

En el capítulo 9.1. del MCER la evaluación se define como “el sentido concreto del grado de valoración del dominio lingüístico que tiene el usuario”. Si bien evaluar tiene un sentido amplio, nos ceñiremos al sentido estricto de la evolución como dominio lingüístico. En este concepto debemos tener en cuenta tres puntos a considerar que determinan si una evaluación es correcta o necesita ser revisada, estos son la *validez*, la *fiabilidad* y la *viabilidad*. Hemos de preguntarnos entonces, en cuestión de validez si el método usado, “lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos y candidatos a realizar el examen”. En cuanto a la fiabilidad, hemos de tener en cuenta “que es la precisión de las decisiones que se adoptan en relación a un nivel determinado de exigencia”. En este caso hemos de preguntarnos si el nivel de exigencia que solicitamos al alumnado es el adecuado al nivel al que optan y si esta en concordancia con los niveles apropiados de conocimiento que les permitan superar los requisitos que les exigimos. Hemos por tanto de *decidir con precisión* en relación con el nivel de exigencia adecuado. La viabilidad, hace hincapié con la evaluación de la actuación. Existen varios factores (ambientales, de tiempo, etc.) que influyen en la evaluación y que hacen que sea viable a la hora de su ejecución. Por tanto la manera de evaluar viable ha de ser aquella que de una forma sencilla encuentre un equilibrio entre estos tres factores.

En este caso, la evaluación que se llevará en esta unidad será una evaluación continua. Según el MCER, es una “que realiza el profesor, y puede que también el alumno, respecto a las actuaciones, los trabajos y los proyectos realizados en clase a lo largo del curso. La calificación final, por tanto, refleja todo el curso o semestre”. A lo

largo de esta evaluación pueden incluirse otros métodos de evaluación, si se requiriera, como podría ser el pruebas objetivas/subjetivas, como control después de haber alcanzado distintos puntos, sirviendo como baremo de la evolución del alumnado. Entre las distintas herramientas que podemos usar, dentro de la evaluación continua, está el seguimiento de las actividades en clase que pueden incluir actividades propuestas como punto de control y que se puede distribuir puntualmente a lo largo del curso. Pero en caso de no ser suficiente, la realización de trabajo autónomo o dirigido, ya sea dentro o fuera del aula, puede ser una herramienta que nos ayude a incorporar más información sobre el nivel lingüístico, y otros aspectos, que adquiere el alumnado.

Ciertos proyectos puntuales, algo más amplios y complejos, pueden servir para determinar el nivel del alumnado e incluso si este supera los niveles mínimos exigidos. En el primer caso actividades, trabajos y proyectos pueden servir para reforzar el aprendizaje y acercar gradualmente al alumno/os al nivel mínimo exigido. En el segundo caso, también servirán para reforzar lo aprendido y aumentar la complejidad del aprendizaje si ello requiriese.

A continuación explicaremos de manera breve el tipo de plantía para la evaluación. Dentro de estés tipo de plantía podemos usar diversas formas de formulario dependiendo del contenido a evaluar. La primera ficha de evaluación a nivel de competencias, según el MCER, en la que el profesor puede evaluar si el alumno alcanza los requerimientos para pasar el nivel requerido. Esta tabla puede usarse como evaluación anual. También puede modificarse para evaluar por contenidos y por objetivos.

Tema:	Fecha: ____ / ____ / ____	Curso:	
Alumno/a observado:	EVALUACIÓN GLOBAL A NIVEL DE COMPETENCIAS (Basado en el MERC)		
¿Es capaz de...?			
A NIVEL DE COMPRENSIÓN ADUDITIVA	SI	A MEDIAS	NO
<ul style="list-style-type: none"> Comprende las ideas principales del discurso. Comprende la idea principal de muchos programas de radio o televisión. ... 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
A NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA	SI	A MEDIAS	NO
<ul style="list-style-type: none"> Comprende textos redactados. Comprende la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseo en cartas personales. ... 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
A NIVEL DE INTERACCIÓN ORAL	SI	A MEDIAS	NO
<ul style="list-style-type: none"> Sabe desenvolverse en casi todas las situaciones que se presentan. Puede participar en una conversación que trate temas. ... 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
A NIVEL DE COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA	SI	A MEDIAS	NO
<ul style="list-style-type: none"> Sabe enlazar frases de forma sencilla. Puede explicar y justificar brevemente sus opiniones y proyectos. Sabe narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puede describir sus reacciones. Es capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

La siguiente tabla evalúa de igual forma los contenidos, como la anterior, pero de forma trimestral. Puede también modificarse en función de lo que se evalué, ya sean contenidos, objetivos, actitudes...

FICHA DE EVALUACIÓN: <u>(Trimestral)</u>		FECHA _____		
COMPRENDER	LEER	CONVERSAR	HABLAR	ESCRIBIR
<ul style="list-style-type: none"> Comprende mensajes de su interés (ocio, profesional...). Comprende mensajes de radio, TV, Video... 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende textos de lenguaje cotidiano (descripción de acontecimientos). Capta los sentimientos de los personajes en las cartas, novelas,... 	<ul style="list-style-type: none"> Participa en conversaciones corrientes (familia, aficiones, en la clase, viajes, trabajo y otros acontecimientos) 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza frases para describir experiencias, suyas o de otra persona. Utiliza frases para expresar lo que le gusta. 	<ul style="list-style-type: none"> Escribe textos sencillos sobre temas de interés personal. Puede responder a preguntas largas.
<ul style="list-style-type: none"> Comprende historias que le cuentan en casa, en clase, en el trabajo... Comprende mensajes de películas, anuncios... 			<ul style="list-style-type: none"> Utiliza frases para expresar que quiere hacer y como se siente. Explica sus opiniones y planes. 	
			<ul style="list-style-type: none"> Cuenta una historia o relata un libro expresando sus opiniones. Cuenta o relata una película expresando sus opiniones. 	

9. Unidades seleccionadas

9.1. Introducción a las unidades

Las unidades que presentaremos van a desarrollarse en cuatro periodos durante el curso que relacionaremos con eventos o situaciones características de la cultura española, con el fin de acercar a los estudiantes la dinámica que se vive en España y que les sirva para integrarse y consensuar un acercamiento de la cultura propia hacia la española.

En la primera unidad, introduciremos a los alumnos en las formas y usos socio-culturales españoles de cortesía y bienvenida. Los alumnos se verán inmersos en un contexto en el cual se vería un extranjero que viene a España por primera vez.

En la segunda unidad los alumnos deben de haber avanzado en el curso hasta el periodo cercano al invierno, por lo que acercaremos a estos al contexto invernal en España, sus costumbres y sus fiestas.

En la tercera unidad el avance ya es moderado, los estudiantes deben de estar ya en primavera y en esta unidad se les presentará temas de relacionados con la cultura, las costumbres y las festividades del periodo primaveral.

En la última unidad el curso estará prácticamente completo. Aquí los alumnos revisaran lo aprendido durante el curso y serán introducidos a los aspectos veraniegos de España.

En cada una de ellas se reflejarán distintos periodos, momentos y actitudes propios de la cultura y la sociedad española, destacando en cada una de ellas los aspectos característicos de ciertas regiones de España, dando a entender a los estudiantes la diversidad cultural de España. También se hará referencia a la cultura Iberoamericana,

que tiene una patente relevancia en la actualidad de España, con una población inmigrante y permanente por toda la geografía española. También, aunque más ligeramente, se presentará la Unión Europea (U.E.) como parte de la realidad contextual

Curso de español (entre 9 meses de duración)			
Unidades	Entre 15	horas	72 y 96 (3 horas semanales)
Alumnos	Entre 8 y 15	Edades	De 18 a 25 años
Nivel inicial del alumnado	A2	Nivel pretendido	B1
<p>Razones del alumnado para efectuar el curso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para conocer la lengua española. • Para usar el español por motivos profesionales. • Curiosidad por la cultura española. 			

de España, al estar el país ligado a esta mancomunidad de naciones europeas, compartiendo lazos comerciales, económicos, comerciales, legislativos...

Unidad 1: ¡Ya estamos en España!

Unidad 1 ¡Ya estamos en España!

Duración de la unidad: 3 sesiones de 60 minutos

<p>Objetivo General</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que el alumno sepa desenvolverse satisfactoriamente en un tipo de interacción social española como es la llegada al país, la ciudad y lugar de destino, con todos los factores que ello conlleva. 	
<p>Objetivos de unidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer el léxico relacionado con aspectos de un contexto en el cual el alumno llega a España. ▪ Aprender elementos léxico-semánticos y las estructuras morfosintácticas necesarias para realizar saludos, preguntas y buscar información de diverso tipo. ▪ Saber advertir lo que se debe hacer o no en un determinado contexto. ▪ Poder formular peticiones o requerimientos, o bien rechazar los que se nos hagan, con cortesía. ▪ Ser capaces de obtener cortésmente la información necesitada o la ayuda que se requiera adecuadamente. ▪ Distinguir y aplicar el lenguaje apropiado con unas determinadas estructuras y recursos, relacionados con el contexto y el canal empleado. ▪ Utilizar correctamente las estructuras necesarias para obtener información, con adecuación en interacciones de cualquier tipo. ▪ Conocer y emplear una serie de palabras, algunas frases hechas y refranes propios de del lenguaje popular. ▪ Desarrollar estrategias para explicar y minimizar malentendidos interculturales y estereotipos asociados al contexto al se puede enfrentar un alumno recién llegado a España tanto como poder valerse por sí mismo en este contexto. ▪ Equipar a los alumnos con un número de estrategias propias al contexto anterior. ▪ Captar los criterios y valores dentro de las situaciones de comunicación para poder guiarse y aclarar algún posible malentendido o error, de tipo cultural o cualquier otro, y que puedan emplear estos en futuras intervenciones propias. ▪ Concienciar a los alumnos de adecuarse al nivel sociocultural

	<p>durante la interacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar textos con cierta coherencia y cohesión de diverso tipo. ▪ Saber elaborar cierto tipo de escritos propios del contexto. ▪ Saber utilizar ciertos marcadores discursivos de manera correcta. ▪ Ayudar a reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación. ▪ Conocer los rasgos y elementos que aparecen en el contexto de llegada un punto de la geografía española. ▪ Aprender los rituales asociados a la búsqueda de información, orientación y llegada al alojamiento, así como durante el transcurso de una visita a un lugar determinado en la geografía española. ▪ Poder combinar en tiempo real, aspectos, destrezas y actitudes que permitan interactuar con los hablantes nativos con pocas dificultades. ▪ Conocer los procesos de interacción social en el país meta y compararlos positivamente con los de mi país.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Presente de indicativo, Pretérito perfecto, Pretérito imperfecto, Pretérito indefinido, Futuro. • Palabras, frases hechas y expresiones culturales. • Prefijos, Conectores. • Sociedad, gastronomía. • Normas de comportamiento. • Criterios y valores a utilizar en contextos significativos.
Materiales	Libro de texto, soporte de audio, vídeo, ordenador, <i>flashcards</i> , pizarra normal o digital y cualquier otro material que pueda ser usado para mejorar el efecto de las actividades.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación será continua, pero se procederá a introducir algunas pruebas de nivel en caso necesario. El alumno llevará un portfolio con otras propuestas y otros ejercicios que no se reflejen en el libro de actividades y el de texto, así como su trabajo autónomo.

Primera sesión

Duración de la Sesión (60 minutos).

Objetivos de la sesión:

- Conocer los rasgos y elementos en general que el alumno sabe sobre España.
- Añadir nuevos elementos de la cultura, geografía, arte de España.
- Aprender aspectos gramaticales y estructuras morfosintácticas apropiadas con el contexto de un posible viaje a España.
- Asentar los conocimientos y la estructura geográfica y territorial de España.
- Recordar el futuro e introducir expresiones relacionadas con futuro.

Actividades

Actividad 1. Calentamiento y motivación

Duración de la actividad en la clase: 15 minutos.

Antes de iniciar un viaje a España es bueno saber que conocemos del país, su geografía y sus costumbres. En esta actividad puedes averiguar qué sabes y a prender algo nuevo.

¿Qué sabes de España?

Busca un compañero para comentar brevemente entre vosotros lo que sabéis de España. Ahora escribe un breve resumen exponiendo lo que has aprendido de tu compañero.

- Para saber más puedes buscar en casa por Internet información sobre lo nuevo que has aprendido de tu compañero. Puedes usar un buscador como Google.com. También puedes buscar en revista y libros que hablen de cultura, arte, fiestas, etcétera.

Con orden, comenta junto con tu compañero con el resto de la clase todas las cosas habéis aprendido juntos.

¿Cuántas cosas coinciden con las de vuestros compañeros?









¿Qué te ha parecido más curioso?

A lo largo del curso irás aprendiendo e investigando más cosas sobre el arte, cultura, geografía... de España que podrás añadir a lo que ya sabes. Sería interesante que volvieses a ver el ejercicio y hagas otro resumen. ¡Verás cuanto has aprendido!

Actividad 2

Duración de la actividad en la clase: 20 minutos.

Mira unos minutos, estas fotografías sobre aspectos de la cultura, la geografía, las fiestas, o el arte de España, ¿algo te resulta familiar?

1  <input type="checkbox"/>	2  <input type="checkbox"/>	3  <input type="checkbox"/>
4  <input type="checkbox"/>	5  <input type="checkbox"/>	8  <input type="checkbox"/>
6  <input type="checkbox"/>	7  <input type="checkbox"/>	

Es posible que reconozcas algo en estas fotos. Si es así, escribe brevemente lo que creas saber sobre una o varias fotos. Ahora lee estas frases:

- 1) Toro y toreros de Pablo Picasso.
- 2) Los molinos de viento (Extremadura).
- 3) Gaiteros por Oviedo (Asturias).
- 4) Castillo medieval de Oropesa (Castilla la Mancha).
- 5) Toro de Osborne.
- 6) Mujeres vestidas de gitana (Sevilla).
- 7) San Fermín en Pamplona (Navarra).
- 8) Olivares (Jaén).

Puede que al leerlas te resulte familiar algo, ¿coincide algo con lo que tú sabías? Comparte con la clase las coincidencias.

Ahora, pon debajo de cada fotografía o dibujo la letra de la frase que crees que le corresponde. Comenta los resultados con el profesor y con tus compañeros y comprobad los resultados. ¿Cuántas has acertado? ¿Qué has aprendido nuevo? Escribe una redacción breve sobre la información nueva que has obtenido de la fotografía que más te interese.

**[Resultados: A4, B2, C3, D5, E1, F8, G7, H6].*

Actividad 3

Duración de la actividad en la clase: 15 minutos.

Hablemos ahora del tiempo de Futuro. Aquí os presentamos un esquema con tres verbos con terminaciones en -ar, -er, -ir. En la primera columna está el ejemplo que para completéis las otras dos.

FUTURO			
	-ar VIAJAR	-er CONOCER	-ir VIVIR
YO	Viajaré		
TU	Viajarás		
EL/ELLA	Viajará		
NOSOTROS	Viajaremos		
VOSOTROS	Viajareis		
ELLOS	Viajarán		

Ahora imaginemos que estamos planeando viajar a España y se lo contamos a un amigo. El siguiente texto puede ser una de vuestras conversaciones, pero está incompleto. Mira las siguientes expresiones que indican futuro:

Mañana/ pasado mañana

Semana/mes/año que viene

Semana/mes/año próximo

En una/dos/tres horas

Ahora usando los verbos y las expresiones, completa las siguientes frases:

El mes próximo nosotros_____ (viajar) a España. Nos vamos para aprender español y conocer su cultura.

Mañana_____ (ir) al aeropuerto temprano. No quiero perder el avión. Creo que_____ (tomar) un taxi para llegar pronto.

_____ (preparar) el equipaje en dos horas porque mis amigas vienen a casa para despedirse. También_____ (comprar) algo de comida para el viaje. Luego me_____ (acostarse) pronto para poder madrugar e ir al aeropuerto.

Mi amiga Jasmina_____ (recoger) mi billete en la agencia de viajes en dos días. A ella no le importa ir en mi lugar. ¡En una semana_____ (estar) volando hacia España!

La semana que viene_____ (comprar) una maleta nueva. Mi maleta es muy vieja y está estropeada.

Si quieres hacer turismo...

Imaginemos que ya estamos en España, en nuestra ciudad de destino. Esta es una agente de una oficina de turismo.



Está bastante informada. Como tienes poca experiencia haciendo turismo en España, tendrás que seguir algunas de sus indicaciones. Utiliza el futuro para los verbos

siguientes y completa las frases: deber, comprar, coger, buscar, visitar, sacar, comer, encontrar.

- Para ver monumentos _____ andar hasta el centro de la ciudad.
- Si queréis ir a Madrid, en la estación de autobuses _____ el autobús.
- Hay muchas tiendas por la ciudad donde seguro que _____ muchos *souvenirs*.
- Subid en los autobuses urbanos y _____ más rápido muchos lugares.
- En el parque central hay un restaurante donde _____ muy bien por poco dinero.
- Creo que desde las torres del castillo vosotros _____ buenas fotos de la ciudad.
- En la guía turística _____ y _____ todo tipo de ofertas de ocio nocturno.

Actividad 4

Duración del la actividad en la clase: 10 minutos.

¿Qué sabemos de las Comunidades de España?

Cuando viajemos a España tendremos que elegir una Comunidad donde residir. Aquí tienes un mapa donde están las Comunidades Autónomas de España.



Trabajando por parejas o grupos de tres, escribid en la tabla lo que sabéis cualquier Comunidad Autónoma, según te indiquen las columnas.

Geografía

Historia

Arte y Cultura

Costumbres

Otros

ANDALUCIA					
ARAGÓN					
ASTURIAS					
BALEARES					
CANARIAS					
CASTILLA LA MANCHA					
CASTILLA LEÓN					
CATALUÑA					
CEUTA Y MELILLA					
EXTREMADURA					
LA RIOJA					
MADRID					
MURCIA					
NAVARRA					
VALENCIA					
PAIS VASCO					

Ahora poned en común con la clase vuestros conocimientos. Escuchad a los otros grupos y anotad toda la información nueva que aporten sobre cada Comunidad:

Segunda sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Averiguar la información previa que el alumno posea sobre monumentos, ciudades y lugares de interés.
- Proporcionar más información sobre datos culturales, lugares de interés y monumentos de España.
- Introducir preposiciones de lugar dentro de un contexto geográfico de España.
- Saber cuáles son algunos de los procesos de interacción social en el país meta y compararlos positivamente con los de mi país.
- Introducir vocabulario específico en el contexto de viaje, aeropuertos...

Actividades

Actividad 1. Calentamiento y motivación.

Duración del la actividad en la clase: 15 minutos.

Observa estas fotos. Son lugares de España, algunos son conocidos. Observa las fotos unos minutos. Puede que reconozcas algunos de estos monumentos y lugares. Reflexiona sobre ello con tu compañero. ¿Crees que los conoces? ¿Sabes donde están?



Ahora vamos a saber cuánto sabes y cuanto puedes aprender. Aquí están los nombres de los lugares que ves en las fotos.

- a) La Alhambra.
- b) La Catedral de Santiago.
- c) EL museo Guggenheim.
- d) LA puerta de Alcalá y La Cibeles.

Junto con tu compañero, marca con una **X** la opción que creas es la correcta de las opciones que hay bajo cada frase:

La Alhambra está situada en ...

la ciudad de Valencia, en Valencia.
la ciudad de Zaragoza, en Aragón.
la ciudad de Granada, en Andalucía.

...que en la antigüedad era ...

una ciudad romana antiguo.
un castillo medieval.
una ciudad-fortaleza árabe.

... y ahora es ...

un hotel.
un lugar de peregrinación.
un palacio museo.

La Catedral de Santiago está
situada en ...

la ciudad de Mérida, en Extremadura.
la ciudad de Pamplona, en Navarra.
la ciudad de Compostela, en Galicia.

...que es ...

un templo romano antiguo.
una gran iglesia Católica.
un palacio

... y ahora es ...

un monumento histórico.
un lugar de oración.
un museo.

El Guggenheim está situado en ...

la ciudad de Bilbao, en El País Vasco.
la ciudad de Salamanca, en Castilla león.
la ciudad de Lugo, en Galicia.

...que en la actualidad es ...

un centro de convenciones.
un museo.
Un parque temático.

... y allí se hacen ...

exposiciones de Arte contemporáneo.
convenciones y ferias de muestras.
Atracciones para ocio.

La Puerta de Alcalá y La Cibeles están situadas en ...

la ciudad de Logroño, en la Rioja.
la ciudad de Madrid, en Madrid.
la ciudad de Tenerife, en Las Islas Canarias.

... que se construyó en ...
el siglo XX.
el siglo XV.
el siglo XVIII.

... y actualmente está ...

en el centro de la ciudad.
junto al muro de la ciudad.
En las afueras de la ciudad.

Actividad 2

Duración del la actividad en la clase: 15 minutos.

Mira el mapa. Comprueba si sabes donde Según lo que observes, pon en los huecos en blanco las preposiciones que creas correctas: A la derecha, a la izquierda, al lado, debajo, lejos, entre, cerca, junto, encima.



- Castilla la Mancha esta _____ Extremadura y la Región de Murcia.
- Andalucía está por _____ las ciudades de Ceuta y Melilla.
- Las islas Canarias están _____ a Marruecos.
- Galicia se sitúa _____ de Asturias y Castilla León.
- Cataluña está _____ de Aragón.
- Las islas Baleares se localizan _____ del Mar Mediterráneo, _____ a la Comunidad Valenciana.
- Cantabria está _____ de Extremadura, en el Norte.
- La Rioja está _____ de Euskadi (País Vasco) y Navarra.

Actividad 3

Duración de la actividad en la clase: 20 minutos.

¿Qué es “normal” en tu cultura?

Contesta con un “sí” o “no” o las cuestiones que se plantean en el recuadro, primero pensando en tu propia cultura, y después tratando de averiguar lo que crees que contestaría un español.

1.	Gritar para llamar un taxi
2.	Decir 'buenos días, ... tardes, ... noches' al entrar a un lugar.....
3.	Pedir, ' por favor' que te indiquen un lugar.....
4.	Mirar a los ojos cuando hablas con una persona.....
5.	Hacer gestos mientras hablas.....
6.	Insistir cortésmente en una invitación.....
7.	No es usual responder no a 'secas'.....
8.	El contacto físico es aceptado
9.	Ser puntual es valorado.....
10.	Usar el nombre de pila, si te lo dicen.....

Entre todos los alumnos, poned en común vuestras respuestas.

- ¿Coinciden con las costumbres de vuestro país?
- ¿Todos tenéis las mismas respuestas?
- ¿Qué te ha llamado la atención?

Ahora pensad las respuestas, ¿cuáles creéis que son correctas? ¿Cuáles no?

- Actividad para casa.

En casa, comprueba si son ciertas tus opiniones. Busca más información en Internet sobre temas culturales y de costumbres para comprobar tus respuestas. Puedes usar las página www.google.es, <http://cvc.cervantes.es/oteador> y otras que tu encuentres o te aconsejen. También en libros y revistas, por ejemplo *La guía de usos y costumbres de España* de editorial Edelsa. También podéis ir a la biblioteca, preguntar en la calle, ver películas o de otras formas. Con el tiempo descubriréis que respuestas son correctas, por lo que es bueno que volváis para comprobarlas y luego ponerlas en común con tu clase.

Actividad 4

Duración de la actividad en la clase: 10 minutos.

Isham acaba de llegar a España pero no recuerda como orientarse para ir al hostel que reservó en la ciudad. Individualmente o en parejas, intentad ayudarle. Os daremos algunas pistas.



Para salir del aeropuerto, buscaré un ____ informativo y seguiré la indicación. Luego puedo esperar el ____ o coger un taxi en la _____. Cuando llegue al centro de la _____, usaré el _____ para encontrar la _____ dónde está el hostel. Si no lo encuentro, puedo ir a un punto de información _____, preguntar a un _____ o a la _____ que pase por la calle.

Pistas: cartel, autobús, parada, ciudad, mapa, calle, turística, policía, gente.

Tercera sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión:

- Desarrollar estrategias para poder desenvolverse en contexto de en el cual el alumno llega a un país extranjero (España).
- Reforzar formas verbales previamente adquiridas.
- Integrar y comparar aspectos del comportamiento en rituales sociales.
- Elaborar textos coherentes y cohesionados siguiendo el género epistolar: Cartas, *e-mails* y tarjetas de bienvenida.
- Conocer algunos rasgos de los mecanismos de redacción de los mensajes de texto en móviles y voz en teléfono.
- Uso y refuerzo del presente y presente de indefinido dentro del contexto significativo de la llegada a España.
- Introducción a las formas de bienvenida en el contexto de la llegada a España en diversas formas.
- Consolidación y enlace de de vocabulario con campos significativos relacionados, todo relacionado con el contexto cultural español.

Actividades

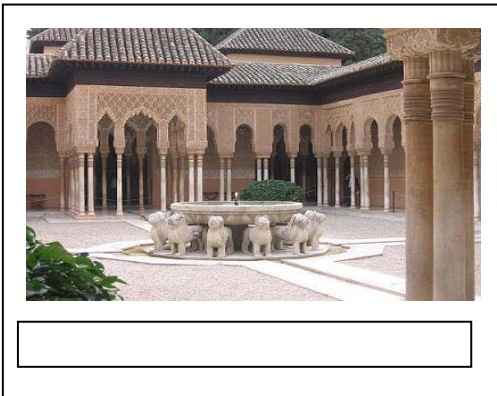
Actividad 1

Duración en clase: 20 minutos.

Motivación

(*) Imagina que llegas a Córdoba y quieres ir Granada para visitar La Alhambra. Te enseñaremos unas fotos de lugares y transportes que encontrarás durante el camino. Míralas con atención. ¿Qué historia crees que te puede ocurrir?





Te daremos unas pistas:

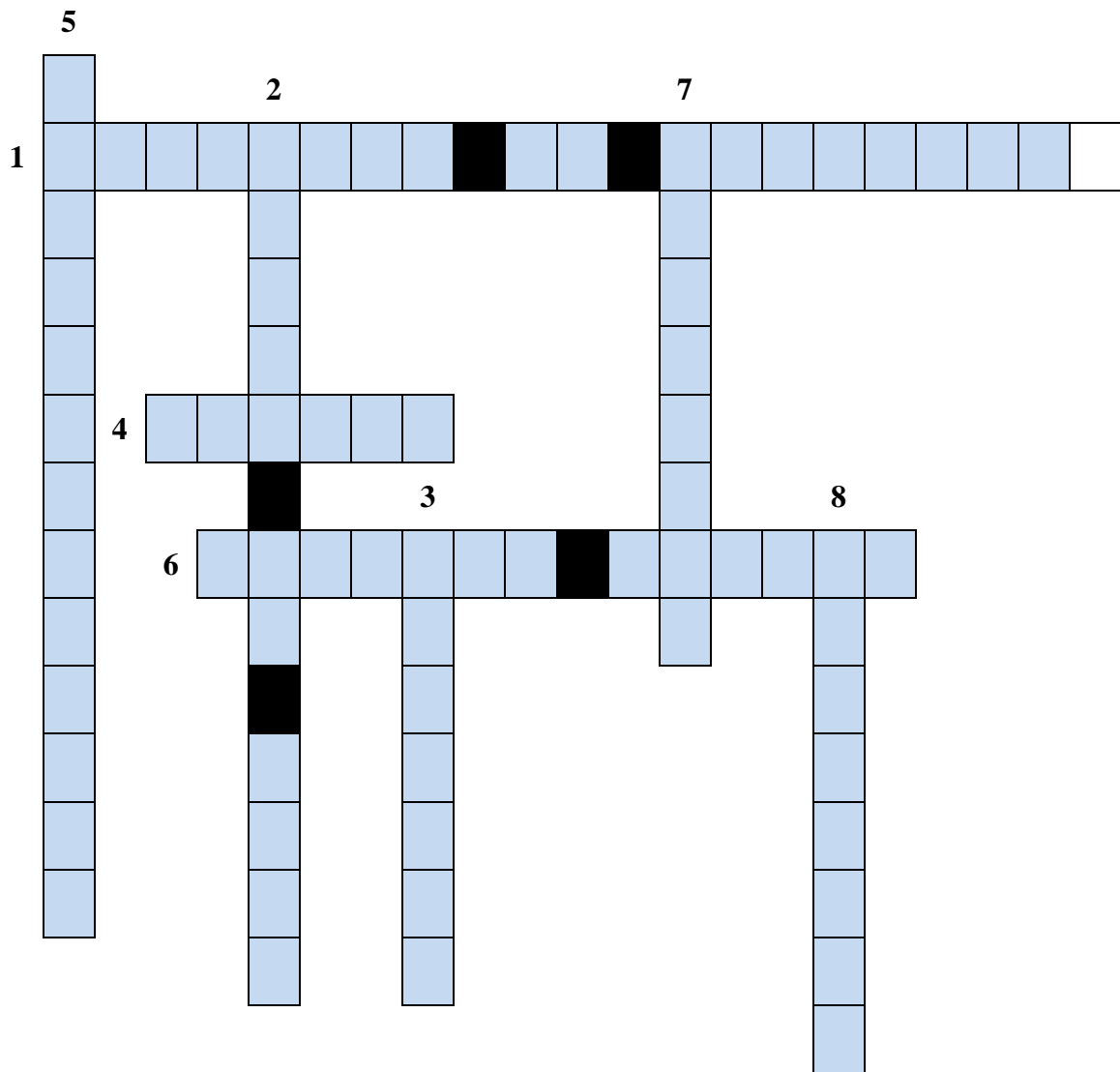
Rellena los cuadros que hay debajo de cada foto con las palabras y frases que te damos abajo. Luego comprueba con tus compañeros y después con el profesor si esta correcto.

(Alhambra, parada, estación de autobuses, autobús urbano, número 32, coger un taxi, billete, metropolitano)

Imaginemos que alguien te cuenta cómo puedes hacerlo. Rellena los huecos de la historia para saber qué hacer. Cuando llegues a la(1) de Córdoba, puedes(2) para ir a Granada o puedes comprar un(3) de autobús con destino a Granada. Cuando ya estés en la estación de autobuses de Granada,

debes buscar la..... (4) del autobús. Ten en cuenta que para ir al centro no debes coger un autobús... .. (5) de color amarillo, sino un (6) de color rojo. Y una vez en el centro, si no puedes esperar para ver la octava maravilla del mundo, la..... .. (7) , puedes coger el autobús..... (8) para llegar a la entrada.

Ahora rellena el siguiente **crucigrama** con las frases anteriores



Actividad 2

Duración de la actividad en clase: 10 minutos.

Presente y Pretérito indefinido.

Hagamos un repaso. Ahora vamos rellenar la tabla. Verás que hay unas frases y sus verbos están en Presente de Indicativo. Pon al lado las frases y cambia sus verbos a Pretérito Indefinido. Te damos unas pistas.

Presente	Pretérito Indefinido
(-ar) Yo Llevo	→ Yo Llevé
(-er) Yo Como	→ Yo Comí
(-ir) Yo salgo →	Yo salí

- | | |
|--|---|
| 1. Juan habla con Pedro del viaje. | → |
| 2. Paco y sus amigos viajan en tren. | → |
| 3. Fernando canta una canción. | → |
| 4. Lola y yo montamos en barco. | → |
| 5. José y Santiago pierden el Autobús. | → |
| 6. Tú ganas un premio en la lotería. | → |
| 7. La familia Serrano viven en Valencia. | → |

- | | |
|--|---|
| 8. Ellos venden el yate a buen precio. | → |
| 9. Laura arregla la televisión. | → |
| 10. Todos corremos en la carrera. | → |

- Después de rellenar la tabla, compáralas con tu compañero.
- Ahora comenta con el profesor qué te resulta difícil.

Actividad 3

Duración de la actividad: 15 minutos.

Estás ya en España. Imagina que alguien de aquí te da la bienvenida. Ahora fíjate en la estructura que se sigue para dar la bienvenida, sobre todo cuando están escritas:

1. Dar la bienvenida: usando fórmulas fijas o combinadas con otras más personales.
2. Exponer tus deseos y tus esperanzas hacia esa persona.
3. Posibilidad de que aparezca alguna alusión al evento.
4. Despedida (formal o informal y cordial).

Ejemplos:

- En mensaje de móvil:

BenVnido! Spero q llgass sin prblmas a la stacn d autobús. Xpro ntcias tys prto. I abrzo, kuidt.

- En una llamada de teléfono:

¡Ya estás aquí! ¡Qué bien! ¿Qué tal aterrizaje? ¿Fue todo bien? ¿Cogerás un autobús para llegar a la ciudad? Bueno, que tengas un feliz trayecto. Espero tu llamada para ir a celebrar que estás aquí, un beso.

- En un E-mail:

¡Bienvenido! Esperamos que su viaje no tuviese complicaciones. Le mandaremos un guía al hotel mañana para que le acompañe al punto de reunión del grupo de visita. Esperamos que tenga una feliz estancia en nuestro país. Nuestros mejores deseos. Agencia INTERTUR.

- En una tarjeta de Bienvenida:

¡Le damos la Bienvenida! Esperamos que disfrute de una estancia agradable y apacible en nuestro hotel y que disfrute de todas nuestras opciones a su disposición. Esperamos que tenga una feliz estancia en nuestra ciudad. La dirección del Hotel.

- En persona:

¡Hey, hey Bienvenido amigo! ¡Qué alegría verte de nuevo! ¿Y qué tal el viaje? Bien, nos vamos a dejar las maletas y ya me cuentas cómo te fue. Es bueno verte de nuevo. Lo pasarás bien aquí, ya verás.

Reflexiona unos minutos con tu compañero. Ahora contesta: ¿Crees que se parecen estas bienvenidas a las que se hacen en tu país? Reflexiona y escribe brevemente lo que piensas.

Ya has visto como puedes escribir distintos tipos de bienvenidas. Imagina que un amigo español viene a verte a ti. ¿Cómo le darías la bienvenida? Escribe lo que dirías siguiendo alguno de los ejemplos que has visto.

Actividad 4

Duración de la actividad (15 minutos)

(*) Lee bien las columnas. Aquí tenemos lugares, alimentos, fiestas, ciudades y otras formas de la cultura española en dos columnas distintas. Reúne con flechas las palabras relacionadas con sus lugares correspondientes:

Molinos de viento	de Jabugo
Compostela	Barcelona
Granada	baile flamenco
Islas Canarias	Alhambra
Valencia	Murcia
Aceite de oliva	Córdoba
Jamón	catedral de Santiago

Andalucía

Plátanos

Estadio Camp Nou

de Jerez y de La Rioja

Mezquita-catedral

Jaén

Vino

paella

Naranjas

Extremadura

Unidad 2: Y llego la Navidad...

Unidad 5: Y llego la Navidad...	
Duración de la unidad: 3 sesiones de 60 minutos	
Objetivo General	
<ul style="list-style-type: none">▪ Que el alumno aprecie y comprenda las festividades propias del invierno en el contexto en el que se desarrollan tanto como las costumbres sociales, culturales propias de estas festividades, tanto en España, Europa e Iberoamérica.	
Objetivos de unidad	<ul style="list-style-type: none">• Presentar y profundizar en las costumbres y tradiciones de la Navidad en España. También, introducir aspectos de la Navidad en Iberoamérica y países de La Unión Europea y comparar aspectos de la cultura meta con la cultura materna.• Aprender elementos léxico-semánticos y las estructuras

	<p>morfosintácticas necesarias para realizar felicitaciones orales, postales navideñas, y otras actividades relacionadas con la Navidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir y aplicar el lenguaje apropiado con unas determinadas estructuras y recursos, relacionados con el contexto navideño, en el canal empleado. • Utilizar correctamente las estructuras necesarias para saber interactuar, con adecuación en las festividades navideñas. • Conocer y emplear una serie de palabras, algunas frases hechas y refranes propios de del lenguaje popular navideño. • Desarrollar estrategias para explicar y profundizar en las costumbres culturales típicas asociadas al contexto invernal que se puede encontrar un alumno con poca o reciente estancia en España para poder integrarse en este contexto. • Equipar a los alumnos con un número de estrategias propias al contexto anterior. • Captar los criterios y valores dentro de las situaciones de comunicación para poder guiarse y aclarar algún posible malentendido o error, de tipo cultural o cualquier otro, y que puedan emplear estos en futuras intervenciones propias. • Concienciar a los alumnos de adecuarse al nivel sociocultural durante la interacción. • Elaborar textos con un grado mejor en coherencia y cohesión de diverso tipo.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Saber elaborar cierto tipo de escritos propios del contexto navideño. • Saber utilizar ciertos marcadores discursivos de manera correcta. • Ayudar a reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación. • Conocer los rasgos y elementos que aparecen en el contexto de la geografía española, iberoamericana y Europea. • Aprender los rituales asociados a la Navidad y compararlos positivamente con los del país de origen para crear un nexo intercultural. • Poder combinar en tiempo real, aspectos, destrezas y actitudes que permitan interactuar con los hablantes nativos con menos dificultades. • Conocer los procesos de interacción social en el país meta y compararlos positivamente con los de mi país.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Presente de indicativo, Pretérito perfecto, Pretérito imperfecto, Pretérito indefinido, Futuro, <i>Condicional</i>. • Palabras, frases hechas y expresiones culturales típicas de la Navidad. • Aspectos fonéticos del habla española e iberoamericana (entonación, ritmo, sonidos propios). • Prefijos, Conectores.

	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de comportamiento Navideño. • Tradiciones culinarias Navideñas • Criterios y valores a utilizar en contextos significativos propios de la Navidad.
Materiales	Libro de texto, soporte de audio, video, ordenador (si puede usarse), flashcards, pizarra normal... y cualquier otro material que pueda ser usado para mejorar el efecto de las actividades.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación será continua, pero se procederá a introducir algunas pruebas de nivel en caso necesario. El alumno llevará un portfolio con otras propuestas y otros ejercicios que no se reflejen en el libro de actividades y el de texto, así como su trabajo autónomo.

Primera sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Introducir a los alumnos en las festividades y costumbres navideñas a través de contextos adecuados.
- Mostrar y contextualizar la festividad Navideña en variedad ambientes de distintos países de Iberoamérica e Europa.
- Familiarizarse con el habla y los aspectos fonéticos del habla Hispanoamericana.

- Introducir y mostrar la estructura tarjetas o postales de navidad para contextualizar esta costumbre propia de la Navidad.
- Elaborar postales navideñas mediante el seguimiento de instrucciones orales e habitar al habla hispanoamericana.
- Comprobar y mejorar la comprensión auditiva de los alumnos sobre discursos orales en habla Hispanoamericana.

Actividades

Actividad 1. Motivación

Duración de la actividad (10 minutos).

Ya es invierno. En España se celebran varios eventos durante el año. Uno de los más celebrados es la Navidad. Ahora te mostraremos una serie de fotografías sobre distintos lugares en España, Iberoamérica y Europa (que pertenecen a la Unión Europea), donde se muestra ambiente navideño.



1. Ayuntamiento de la ciudad de Valencia (Comunidad Valenciana).



2. Puente del Genil en la Ciudad de Córdoba (Andalucía).
3. Ciudad de Bogotá (Capital de Bolivia).
4. Ciudad de Madrid (Madrid).
5. Obelisco de Buenos Aires (Capital de Argentina).



6. Calles de Helsinki (Capital de Finlandia).
7. Puerta del Triunfo en París (Capital d Francia).
8. Puerta de Brandenburgo en Berlín (Capital de Alemania).
9. Vista de Varsovia (Capital de Polonia).

- ¿Qué crees que tienen en común? ¿Notas alguna diferencia? ¿Que te parece curioso o interesante de las fotos?
- Comparte lo que has descubierto con tu compañero. ¿Coincidís en algo?
- Ya viste las fotos, ahora piensa en tu país... ¿Piensas que tenéis costumbres iguales o parecidas? ¿Celebráis la Navidad en tu país? ¿Por qué? Comentadlo con el resto de los compañeros.

Actividad 2

Duración de la actividad: 15 minutos.

Una costumbre muy particular de la Navidad es enviar o regalar tarjetas de Navidad. En las tarjetas se suele desear la Navidad y buenos deseos a la persona que se la damos. Fíjate en la estructura que se sigue para felicitar la Navidad en las tarjetas escritas:

1. Desear Feliz Navidad: solo con fórmulas fijas y con otras más personales.
2. Expresas tus deseos y tus esperanzas hacia esa persona. Puede escribirse algún texto corto o cita, inventado u original.
3. Aparecen dibujos o fotos relacionados con la Navidad y otras festividades cercanas.
4. Despedida cordial.

Te mostramos unos ejemplos:



Ahora vamos a elaborar una felicitación navideña. Redacta un pequeño texto en el que felicites a alguien la navidad.

Actividad 3

Duración de la actividad: 15 minutos.

Gina vive en Estados Unidos y es Hispanoamericana. Quiere hacer una tarjeta de Navidad para su esposo y nos va a mostrar cómo se hace. Sigue atentamente el vídeo.



- ¿Qué te parece su forma de hablar? ¿Qué te llamó la atención o te pareció curioso?
- Comparte tus impresiones con tus compañeros y toma notas de lo que compartáis.
- Ahora haz un breve resumen sobre lo que entendiste del video. ¿Puedes hacer una tarjeta de Navidad?

Actividad 4

Duración de la actividad: 20 minutos.

Gina explica en el video que materiales necesitas ¿Los recuerdas?

Di si es verdadero o falso lo que dice Gina en las siguientes sobre los materiales.

En la tarjeta, va a emplear una inversión económica.

Usaré cintas de color verde, rojo y doradas.

También usaré piedritas.

Para pegar, goma de borrar.

Unas tijeras.

Papel de plástico. Lo guardo para meter cosas dentro.

Papel blanco grueso.

Ahora compara tus resultados. ¿Cuántas frases fueron correctas? Vamos a profundizar un poco en lo que nos enseña Gina. Las siguientes frases están incompletas, termínalas. Puedes usar tus notas como ayuda o preguntar a algún compañero. Si no recuerdas mucho, puedes pedir que os pongan a la clase video una vez más.

Segunda sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Profundizar con los alumnos en las festividades y costumbres navideñas a través de contextos adecuados.
- Fortalecer y estimular la comprensión escrita a través de textos expositivos sobre la Navidad.
- Refuerzo y uso del tiempo imperativo contextualizado dentro del campo de la Navidad.

Introducir el villancico como una costumbre propia de la navidad a través de soportes auditivos.

Estimular la comprensión auditiva a través del villancico.

Hacer partícipe al alumno de la tradición del villancico así como comprobar su entendimiento de la costumbre de cantar villancicos.

Crear una reflexión en el alumno para compare positivamente otras festividades propias de su cultura con las propias de la Navidad.

Actividades

Actividad 1. Motivación.

Duración de la actividad: 10 minutos.

Comer, comer... En Navidad es típico preparar pasteles, golosinas y comidas especiales para esta ocasión. También es típico reunir a la familia para comer en Noche Buena y el día de Navidad. Mira en las imágenes siguientes.



• ¿Qué ves en las fotos que te parezca familiar? ¿Hay algo en estas imágenes que se parezca a alguna celebración en tu país? Escribe brevemente lo que te resulta familiar y lo que veas interesante. Puedes compartir con tu compañero vuestras notas. ¿Hay alguna coincidencia?

Actividad 2

Duración de la actividad: 20 minutos.

El siguiente texto resume como se celebra la Navidad en España. Luego, comparte con la clase lo que has entendido de la lectura.

La Navidad

Desde el 8 de diciembre empieza a advertirse en España el ambiente navideño, las calles empiezan a adornarse de luces (aún apagadas) y de guirnaldas. En esa fecha se celebra la festividad de la Inmaculada Concepción. El día 22 de diciembre es el comienzo oficial de la navidad española con la celebración del sorteo extraordinario de Navidad de la Lotería Nacional. Es un día muy especial para todos, las calles se llenan de ilusión y vida, aunque continúa, durante cinco horas gira en torno a la radio, a la televisión y a Internet, ya que cualquier ciudadano puede convertirse en el afortunado ganador del gordo. Los niños han terminado las clases y empiezan las vacaciones de navidad del anterior sorteo. El siguiente día destacado de la navidad española es el 24 de diciembre, Nochebuena, día en que se celebra (según la religión católica) las vísperas del nacimiento de Jesús. En esa noche se celebra la tradicional Misa del Gallo. Según la tradición, este animal fue el primero en presenciar el nacimiento de Jesús y anunciarlo al mundo.

Era habitual que los miembros de la familia asistieran juntos a esta misa de medianoche. Durante la Nochebuena se cena con la familia, una cena que termina en fiesta, y a que es costumbre, después de cenar, visitar a los amigos o familiares, comer dulces típicos navideños y cantar villancicos. En el sur de España también son típicas las fiestas flamencas, celebrando la Nochebuena cantando flamenco.

El día 25 es un día más tranquilo, aunque también de reunión familiar. Lo más importante del día es el almuerzo u se suele hacer con la familia más cercana.

El día 28 es el día de los Santos Inocentes, día muy divertido y en que todo el mundo gasta bromas y pegan muñecos en las espaldas de sus conocidos.

El fin de año llega a España con la Nochevieja. Tradicionalmente se celebra tomando las uvas en la Puerta del Sol de Madrid o viéndolo por la televisión.

Tras estos días de fiestas nos queda el día infantil por excelencia: El día 5 de enero: el *Día de los Reyes Magos*. En la noche del día 5 al 6 de enero, los niños españoles reciben los regalos de los *Reyes Magos de Oriente*. Es una noche mágica, tanto para los niños que no pegan ojo por la ilusión como para los adultos, por la ilusión que los niños transmiten esa noche. Es tradicional la Cabalgata de Reyes, en la cual, los Reyes Magos lanzan caramelos a los niños.

Preguntas:

1.- ¿Se celebra la Navidad en tu país? Puede ser que no entonces... ¿Qué otra festividad se parece?

Escribe las semejanzas y las diferencias y describe a tus compañeros lo que has escrito.

2.- ¿Has vivido la Navidad en algún otro país? Cuenta tu experiencia a tus compañeros.

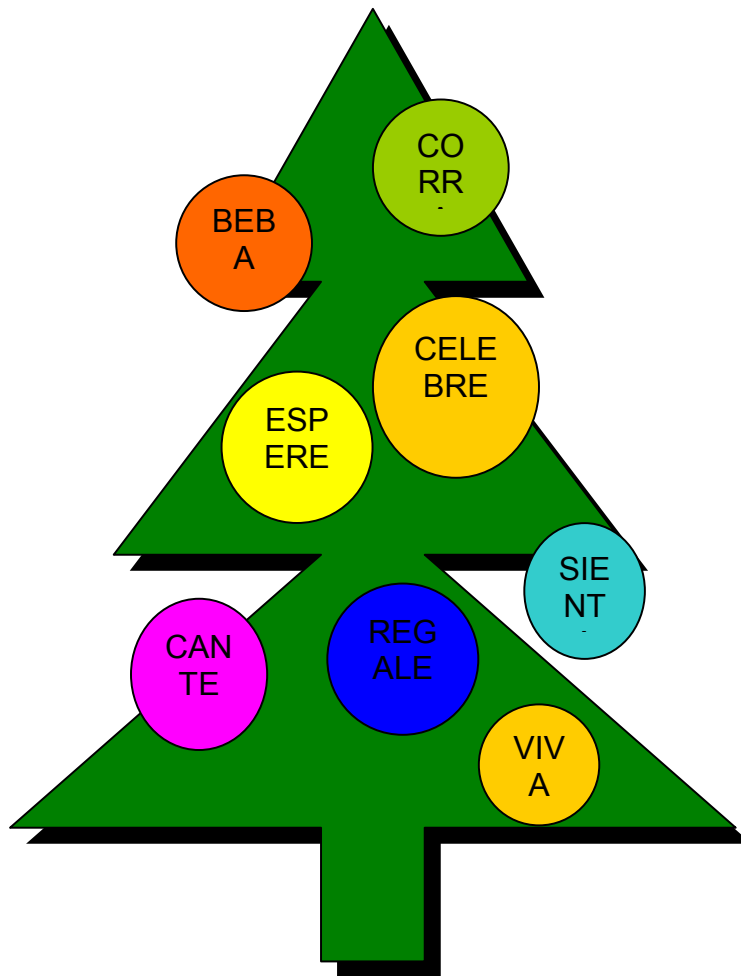
3.- Escribe las palabras relacionadas con la Navidad que conoces. Intenta no mirar el texto.

4.- Después de lo que has leído. ¿Qué es para ti la Navidad? Seguro que hay muchas palabras que no conoces, toma nota de ellas y búscalas en el diccionario.

Actividad 3

Duración de la actividad: 10 minutos.

Escribe los imperativos que aparecen en el árbol en esta tabla. Todos esos imperativos, están en forma informal (tratamiento de tú). Después, escribe la forma correspondiente del imperativo formal (tratamiento de usted).



Como una forma de ayudarte en la memorización puedes leer los imperativos en voz alta añadiendo la palabra tú o usted según corresponda, después de cada uno de ellos. Si no sabes cómo se forma el imperativo español, debes antes consultar una gramática española adecuada o preguntarle a tu profesor o profesora.

Actividad 4

Duración de la actividad: 20 minutos.

El villancico es una canción tradicional que se canta en Navidad. La canción describe acciones que quieren celebrar el Nacimiento de Jesús. Unos son alegres y siempre le ocurre algo cómico a algún personaje. Otros describen situaciones imaginarias y también hay más serios.

Vamos a escuchar un villancico tradicional titulado ‘La marimorena’.

**En el Portal de Belén han entrado los
Ratones y al pobre de San José
Le han roído los calzones
*Ande, ande, ande, la marimorena
ande, ande, ande que es la nochebuena.
Ande, ande, ande, la marimorena
ande, ande, ande que es la nochebuena.***



**En el portal de Belén hay estrellas, sol y
luna
la Virgen y San José
y el Niño que está en la cuna.
*Ande, ande, ande, la marimorena
ande, ande, ande que es la nochebuena.
Ande, ande, ande, la marimorena
ande, ande, ande que es la nochebuena.*
Los pastores que supieron que el Niño
quería fiesta,
hubo un pastor que rompió tres pares de
castañuelas.
*Ande, ande, ande, la marimorena
ande, ande, ande que es la nochebuena.
Ande, ande, ande, la marimorena
ande, ande, ande que es la nochebuena.***



Vamos a escuchar el villancico ‘Campanas de Belén’. Primero lo escucharemos una vez atentamente. Bien... ¿crees que te acordarás bien? Lo escucharemos otra vez y al mismo tiempo intenta rellenar el texto del villancico.

**Campana sobre campana,
y sobre campana una,
asómate a la ventana,
verás al Niño en la _____
Belén, campanas de Belén,
que los _____ tocan
¿qué nueva me traéis?
Recogido tu rebaño
¿a dónde vas _____?
Voy a llevar al portal
_____, _____ y
_____.**

**Belén, campanas de Belén,
que los ángeles tocan
¿qué nueva me traéis?
Campana sobre campana,
y sobre campana dos,
asómate a esa ventana,
porque está naciendo Dios.
Belén, campanas de Belén,
que los ángeles tocan
¿qué nueva me traéis?
Campana sobre campana,
y sobre campana tres,
en una _____ a esta hora,**



Escribe las palabras que conozcas relacionadas con la navidad.

- 1.- ¿Qué diferencias encuentras entre los tres villancicos que te hemos presentado?
 - 2.- Inventa un villancico como el de La Marimorena con alguna de las palabras relacionadas con la Navidad que conoces en español.
 - 3.- ¿Se cantan villancicos en tu país? ¿Cuáles son los más populares y de qué tratan?
- ¿Hay canciones populares en tu país para alguna festividad parecida a la Navidad?

Tercera sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Introducir a los alumnos en las festividades y costumbres navideñas a través de contextos adecuados.
- Reforzamiento del vocabulario y las expresiones típicas del contexto navideño.
- Comprobar el nivel de comprensión sobre el significado de la Navidad y sus costumbres.
- Compara positivamente costumbres propias de su país (Ramadán), con las propias de la Navidad.
- Promover la reflexión crítica constructiva sobre las festividades de ambos países.
- Comparar la gastronomía de ambas festividades mediante el uso previo de la investigación y recopilación de información.
- Introducción al tiempo condicional simple.
- Uso del Condicional simple para expresar deseos mediante la elaboración de Postales Navideñas.
- Promover la capacidad de síntesis sobre el tema y el uso de medios telemáticos como el e-mail.

Actividades

Actividad 1. Motivación.

Duración de la actividad: 15 minutos.

Hay dos festividades religiosas que a veces coinciden cronológicamente: Ramadán y Navidad. En esta Tarea vamos a realizar un acercamiento para conocernos mejor y ver los puntos comunes.

Has oído hablar de algunas costumbres de la Navidad, pero... ¿Sabes en qué consisten? Responde a estas preguntas:

The worksheet is a light blue rectangular area containing a list of questions on the left and corresponding yellow answer boxes on the right. The questions are:

- Días importantes en el período de Navidad
- ¿Qué es la Nochebuena?
- ¿Qué son las uvas de la suerte?
- ¿Qué son los inocentes?
- ¿En qué fechas y quiénes traen los regalos?
- ¿Cómo se decora la casa en Navidad?
- Otras cosas curiosas de estas fechas

Si os falta información podéis conectaros a las siguientes páginas web:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Navidad>.

<http://es.wikipedia.org/wiki/Nochevieja>.

http://es.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADa_de_los_Santos_Inocentes.

http://es.wikipedia.org/wiki/Reyes_Magos.

También repasar las actividades anteriores o usar otros medios que tengáis en clase.

Bien, ahora pensemos sobre lo que sabemos del Ramadán. Contesta a estas preguntas:

¿Qué es el Ramadán?

¿En qué fechas se celebra?

¿Por qué cambia de fechas?

¿En qué consiste el ayuno?

¿Hay alguna fiesta después del Ramadán?

¿Hay alguna fiesta en la que se hacen regalos?

Otras cosas interesantes del Ramadán

Actividad 2

Duración de la actividad: 15 minutos.

Ahora compara la comida que se prepara en Navidad y el Ramadán. Escribe en cada tabla los platos que conozcas.



NAVIDAD	RAMADÁN
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Actividad 3

Duración de la actividad: 15 minutos.

Ahora hablaremos del tiempo Condicional. Aquí os presentamos un esquema con tres verbos con terminaciones en -ar, -er, -ir.

En la primera columna está el ejemplo que para completéis las otras dos.

Condicional simple (modo indicativo):

- Indica tiempo FUTURO desde el PASADO.

Mañana iré a París.
Me contó que *iría* a París.

Mañana voy a París.
Me contó que *iba* a París.

Mañana voy a ir a París.
Me contó que *iba a ir* a París.

- Indica CORTESÍA.

¿Podría ayudarme?

- Indica HIPÓTESIS (acción no real) en el presente y en el futuro.

Ahora *iría* al Caribe a tomar el sol.
Mañana *iría* contigo al médico, pero no puedo.

- Indica probabilidad y polémica en un tiempo pasado lejos del presente.
- (=Pret. Indefinido/Pret. Imperfecto).

Posiblemente Juan *llegaría* a Madrid a las 12. (=llegó)
Estaría borracho cuando hizo eso. (=estaba)

Ese jugador jugó dos años en el Madrid.
Jugaría en el Madrid, PERO es muy malo.

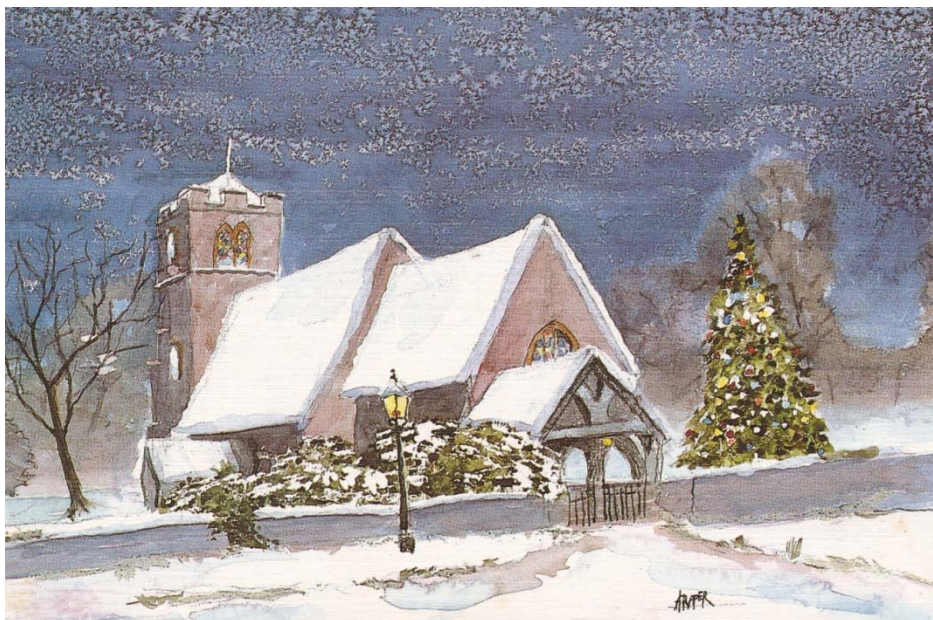
Juan pescaba en el río cuando se cayó al agua.

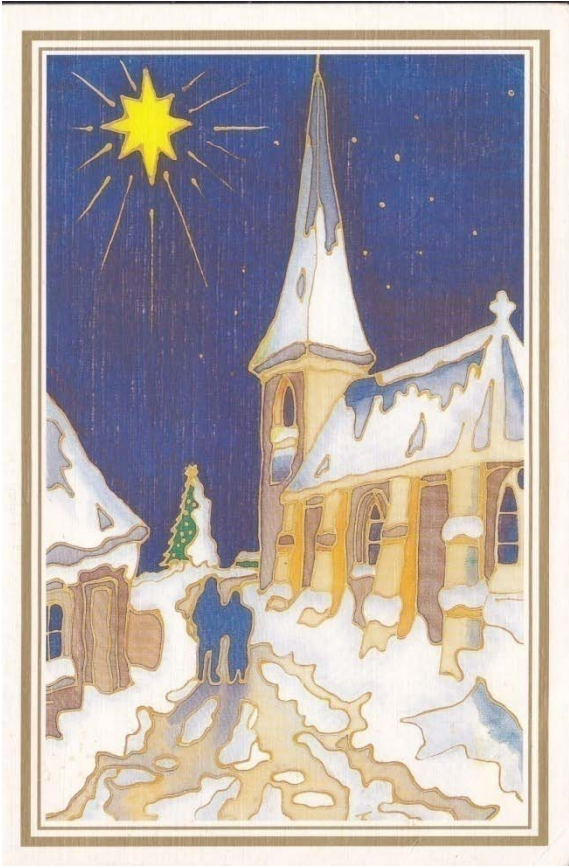
Juan se cayó al agua, seguro que *pescaría* muy cerca de la orilla y ¡ZAS!

CONDICIONAL

	-ar CELEBRAR	-er COMER	-ir ASISTIR
YO	Celebraría		
TU	Celebrarías		
EL/ELLA	Celebraría		
NOSOTROS	Celebraríamos		
VOSOTROS	Celebraríais		
ELLOS	Celebrarían		

Envía una postal a tus amigos con motivos de las estas fiestas. Usa el *condicional* que acabamos de ver para expresar tus deseos. Puedes elegir algunas de las postales que aquí te proponemos y rellenarlas.





Escribe un resumen en el que cuentes lo más importante que has aprendido sobre esta festividad. Comentad en un grupo de 4 compañeros lo que habéis escrito. Envía tus comentarios por e-mail a tu profesor o profesora y le cuentas qué puntos comunes has encontrado en ambas fiestas y qué te ha resultado más interesante.

Unidad 3: Flores y sol. Ya estamos en primavera

<p>Unidad 9: Flores y sol. Ya estamos en Primavera Duración de la unidad: 3 sesiones de 60 minutos</p>	
<p>Objetivo General</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que el alumno asimile y entienda las festividades propias de la primavera y su contexto, laico o religioso, en el que se desarrollan tanto como las costumbres sociales, culturales propias de estas festividades, tanto en España, Europa y Iberoamérica. 	
<p>Objetivos de unidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar y profundizar en las costumbres y tradiciones Del periodo primaveral en España. También, introducir aspectos de estas festividades en Iberoamérica y países de La Unión Europea y comparar aspectos de la cultura meta con la cultura materna. • Aprender elementos léxico-semánticos y las estructuras morfosintácticas necesarias para realizar interacciones orales y otras actividades relacionadas la Semana Santa, la Feria de Abril, las Cruces de Mayo y los patios Cordobeses. • Distinguir y aplicar el lenguaje apropiado con unas determinadas estructuras y recursos, relacionados con el contexto de las festividades anteriores, en el canal empleado. • Utilizar correctamente las estructuras necesarias para saber interactuar, con adecuación en las festividades primaverales. • Conocer y emplear una serie de palabras, algunas frases hechas y refranes propios de del lenguaje que se utiliza entorno a estas fiestas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar estrategias para explicar y profundizar en las costumbres culturales típicas asociadas al contexto de las festividades primaverales que se puede encontrar un alumno con cierta estancia en España para poder integrarse en este contexto. • Equipar a los alumnos con un número de estrategias propias al contexto anterior. • Captar los criterios y valores dentro de las situaciones de comunicación para poder guiarse y aclarar algún posible malentendido o error, de tipo cultural o cualquier otro, y que puedan emplear estos en futuras intervenciones propias. • Concienciar a los alumnos de adecuarse al nivel sociocultural durante la interacción. • Elaborar textos con un grado mejor en coherencia y cohesión de diverso tipo. • Saber elaborar cierto tipo de escritos propios del contexto de las fiestas primaverales. • Saber utilizar ciertos marcadores discursivos de manera correcta. • Ayudar a reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación. • Conocer los rasgos y elementos que aparecen en el contexto de la geografía española, iberoamericana y Europea. • Aprender los rituales asociados a las fiestas primaverales y compararlos positivamente con los del país de origen para crear un nexo intercultural. • Poder combinar en tiempo real, aspectos, destrezas y actitudes que permitan interactuar con los hablantes nativos con menos dificultades. ▪ Conocer los procesos de interacción social en el país meta y compararlos positivamente con los de mi país.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Presente de indicativo, Pretérito perfecto, Pretérito imperfecto, Pretérito indefinido, Futuro, Condicional, <i>Presente de Subjuntivo</i>. • Palabras, frases hechas y expresiones culturales típicas de las festividades primaverales.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos fonéticos del habla española e iberoamericana (entonación, ritmo, sonidos propios). • Prefijos, Conectores. • Uso del lenguaje poético. • Aspecto morfo-sintácticos y gramaticales: Sustantivo + adjetivo = adjetivo, Verbo + que + subjuntivo, Verbo + sustantivo • Tradiciones de las fiestas Primaverales. • Marco geográfico de emplazamientos públicos en ciudades españolas • Criterios y valores a utilizar en contextos significativos propios de la de las fiestas primaverales.
Materiales	Libro de texto, soporte de audio, video, ordenador (si puede usarse), flashcards, pizarra normal... y cualquier otro material que pueda ser usado para mejorar el efecto de las actividades.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación será continua, pero se procederá a introducir algunas pruebas de nivel en caso necesario. El alumno llevará un portfolio con otras propuestas y otros ejercicios que no se reflejen en el libro de actividades y el de texto, así como su trabajo autónomo.

Primera sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Introducir a los alumnos en las festividades y costumbres propias de la primavera a través de contextos adecuados.
- Mostrar y contextualizar la festividad de la Semana Santa en variedad ambientes de distintos lugares de España.
- Mostrar y contextualizar la festividad de la Feria de Abril en Sevilla.
- Crear un ambiente de trabajo en grupo y colaboración mediante la investigación y las actividades grupales.
- Mejorar la comprensión lectora introduciendo a los alumnos textos significativos sobre la Feria de Abril.
- Aumentar el léxico (común y regional) con la introducción de nuevas palabras y expresiones.

Actividades

Actividad 1. Motivación.

Duración de la actividad: 15 minutos.

Existen tres festividades importantes en España durante la primavera. La más importante es la Semana Santa. España casi todos los españoles son Cristianos (mayoritariamente Católicos), y dan mucha importancia a esta festividad religiosa. Aquí te contamos algo:

- La **Semana Santa** es la conmemoración anual cristiana de la Pasión, Muerte y Resurrección de Jesús de Nazaret. Es un período de intensa actividad religiosa dentro de las diversas confesiones cristianas.
 - Da comienzo el *Domingo de Ramos* y finaliza el *Domingo de Resurrección*, aunque su celebración suele iniciarse en varios lugares el viernes anterior (*Viernes de Dolores*) y se considera parte de la misma el Domingo de Resurrección. Suele darse entre la segunda semana de marzo y la segunda de abril, dependiendo del calendario.
 - La Semana Santa va precedida por *la Cuaresma* (o los cuarenta días previos) que finaliza en la **Semana de Pasión** donde se celebra la eucaristía en el *Jueves Santo*, se conmemora la *Crucifixión* de Jesús el *Viernes Santo* y la *Resurrección* en la *Vigilia Pascual* durante la noche del *Sábado Santo* al *Domingo de Resurrección*.
 - Durante la Semana Santa tienen lugar numerosas muestras de religiosidad popular en España, en Hispanoamérica y lo largo de todo el mundo, destacando las procesiones y las representaciones de la Pasión.
-
- http://es.wikipedia.org/wiki/Semana_Santa
 - <http://www.elalmanaque.com/semanasanta/historia/index.htm>

- <http://www.hermandades-de-sevilla.org/hermandades/historiahermandades.htm>
- http://elpenitenteonubense.jimdo.com/historia_de_las_imygenes_de_nuestra_semana_santa.php
- <http://www.cadizcofrade.net/musica/capitulo3.htm>

Ahora te vamos a mostrar unas imágenes de la Semana Santa, para que puedas observar cómo es:





PROCESIÓN
EN ÚBEDA
(JAÉN)

TAMBORILADA
DE HELLÍN



PROCESIÓN EN
CADIZ

IMAGEN DE
CRISTO
LLEVANDO LA
CRUZ





Comenta con tu compañero que has observado. Toma nota de lo que te parezca interesante de vuestras observaciones. ¿Encuentras algo parecido en la cultura de tu país?

Actividad 2

Duración de la actividad: 15 minutos.

Lee lo siguiente. Habla sobre otras festividades que se dan durante la primavera en España:

Se conoce como **Feria de Abril** a una feria de carácter anual. Es un conjunto de casetas y atracciones que se instalan en el recinto ferial del barrio de *Los Remedios* para la celebración de la fiesta local de *Sevilla* (España).

Esta feria se caracteriza por las *casetas*. En los primeros tiempos de la feria, al estar relacionada con la venta de ganado, lo que se calificaba de caseta era el equivalente a un establo. Con el tiempo se transformó en un lugar donde reposaba la familia.

El primer gran encuentro gastronómico de la Feria es la noche del 'pescaito'. Se trata de una cena restringida solo para los socios de las casetas, se celebra el lunes para recibir la fiesta y confraternizar entre ellos. El plato estrella de esta cena, como su propio nombre indica es el "pescaito" frito (su componente es el pescado). Es costumbre servir una selección de pescados frescos, tales como *las pijotas, boquerones, adobo y calamares*.

La feria comienza con el "alumbrao" de la portada y el Real (entrada a la feria), siendo esto alrededor de la medianoche

El traje típico en la indumentaria femenina es el 'traje de flamenca' o 'gitana'. Las mujeres, muchas de la etnia gitana y también campesinas, vestían cómodas *batas de faena*, a las que se les añadía dos o tres *volantes* que con el transcurrir de los tiempos se fueron convirtiendo en moda, además de ser una prenda cómoda de llevar, realzaba el cuerpo femenino dándole un toque de sensualidad que no conseguían con otras ropas. Con el tiempo, aquella bata que comenzó siendo una prenda cómoda de llevar a faenar, pasó a ser el "traje de feria". En la indumentaria masculina, *los caballistas* van vestidos con el tradicional *traje de corto* y el *sombrero cordobés* o también llamado de ala ancha



Busca las palabras que aparecen *en cursiva>*. Usa el diccionario o cualquier otro medio en la clase para averiguar su significado.

Comenta en la clase tus resultados. ¿Qué te parece curioso? ¿Qué opinas sobre la Feria? ¿Hay en tu país ferias parecidas? Anota los resultados de tu investigación, puedes encontrar más información en la siguiente página de Internet:

http://es.wikipedia.org/wiki/Feria_de_Abril

<http://www.sevillaferiaabril.com/historia.htm>

<http://www.sevillaen360.es/feriadesevilla/historiaferiadesevilla.html>

O ver estos vídeos:

http://www.dailymotion.com/video/x8phkx_la-feria-de-abril-historia-de-sevil_travel

<http://www.rtve.es/alcanta/videos/fue-noticia-en-el-archivo-de-rtve/historia-feria-abril/490254/>

Actividad 3

Duración de la actividad: 30 minutos.

Imaginad una plaza. Tomaos 10 minutos para que recordar vuestra plaza preferida. Podéis juntaros por grupos o parejas. Poneos de acuerdo respecto a la plaza que penséis que es más representativa de vuestra cultura.

Haced un dibujo esquemático de la plaza elegida. Es importante que también elaboréis una lista de adjetivos que puedan aplicarse a ese lugar (*cuadrada, redonda, animada, monumental, fría, ruidosa, abierta, cerrada, etc.*) y otra de nombres que puedan incluirse en su descripción (*árboles, terrazas de cafés, juegos infantiles, palacio, soportales, espacios ajardinados, estatuas, ayuntamiento, niños, bancos, fuentes, parejas, etc.*). ¿Dónde están esas plazas? ¿Hay alguna palabra que no conozcáis? Podéis pedir ayuda a los compañeros o al profesor para aclarar las dudas.

Bien, ahora clasificad las plazas según los siguientes criterios:

- a) plazas religiosas.
- b) plazas políticas.
- c) plazas lúdicas.
- d) plazas-mercado.
- e) plazas románticas.
- f) plazas recoletas.
- g) plazas emblemáticas.
- h) plazas-zoco.
- i) plazas marítimas.
- j) plazas con fuentes famosas.

Después explicad al resto de la clase el porqué de la inclusión en uno u otro apartado de cada uno de esos lugares. ¿Creéis que es correcta la clasificación? ¿Por qué?

Explicad por qué habéis elegido esa plaza y qué significado tiene o qué recuerdos os trae.

Para la próxima sesión:

- Traed a clase una postal, fotografía, imagen de una revista o de Internet de la plaza que habéis elegido y también toda información que podáis encontrar sobre la misma.
- Escribid una redacción de no más de un folio con la información que consigáis.
- Pensad en plazas famosas de las que les interese hablar.

(Estas redacciones podrán después leerse en clase o distribuirse fotocopiadas.)

Para que podáis obtener información, os sugerimos estas páginas:

Plaza Mayor de Salamanca:

<http://www.monumentalia.net/portal/pagina.asp?monumento=6286>

<http://www.centroeureka.com/Fotos/plaza.htm>

Plaza Roja de Moscú:

<http://www.latin.ru/esp/moscu/>

Plaza de Bib-Rambla, de Granada:

<http://www.moebius.es/ggranada/rutas/ruta2.htm>

Segunda sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Introducir a los alumnos en las peculiaridades y costumbres propias de la fiesta de los Patios Cordobeses y La Fiesta de las Cruces de Mayo.
- Presentar y desarrollar los usos y formas del Presente de Subjuntivo.
- Crear un ambiente de trabajo en grupo y colaboración mediante la investigación y las actividades grupales.
- Incrementar el conocimiento cultural sobre lugares populares de la geografía española.
- Aumentar el léxico (común y regional) con la introducción de nuevas palabras y expresiones.

Actividades

Actividad 1. Motivación.

Duración de la actividad: 15 minutos.

Existen otras festividades en primavera bastante populares en España:

Los patios Cordobeses

El Festival de los Patios Cordobeses es un concurso de patios de Córdoba (España) celebrado, generalmente, durante la segunda y tercera semana del mes de mayo. Los participantes abren, de modo gratuito, sus patios para que puedan ser visitados dentro del horario establecido para tal fin. En los últimos años, los patios en concursos se señalan con macetas de setos que se colocan flanqueando las puertas, de modo que puedan ser identificados de manera clara.

A fin de incentivar el festival y conservar la arquitectura típica de la ciudad, se admiten a concurso patios de reciente construcción, estableciéndose dos categorías: arquitectura antigua y arquitectura moderna. En los últimos años, hasta 50 patios han participado en el certamen. Además, el festival se completa con un programa educativo organizado por el Ayuntamiento de Córdoba cuyo objetivo es dar a conocer a los estudiantes la arquitectura y el patrimonio, así como promover el respeto por el mismo. Además, la fiesta se completa con una verbena en San Basilio: la asociación de vecinos del barrio pone una barra en un espacio junto a la torre de Belén, y los bares de la calle San Basilio contribuyen con música y venta de bebidas a los grupos de cordobeses y turistas que se reúnen allí.

La Fiesta de las Cruces

También llamada **Cruz de Mayo**, se celebra el **3 de mayo**. Religiosamente, parecen tener su origen en el hallazgo por **Santa Elena** de la **cruz donde murió Cristo**, pero lo cierto es que el arraigo popular de la fiesta proviene de ciertas celebraciones de los romanos.

Actualmente, la liturgia cristiana ha eliminado esta fiesta de su calendario, quedando unificada con la fiesta de **la Exaltación de la Santa Cruz**, celebrada el 14 de septiembre, fiesta de origen similar. Se celebra en numerosas localidades de España y, en Hispanoamérica, en Colombia, Chile, Ecuador, el Salvador, Guatemala, México, Paraguay, Perú y Venezuela.

Formad grupos de trabajo y buscad información en Internet o cualquier otro soporte (libros, revistas, literatura...) que esté a mano en clase sobre esta festividad.

http://es.wikipedia.org/wiki/Festival_de_los_Patios_Cordobeses

http://es.wikipedia.org/wiki/Cruz_de_Mayo

Comenta con tus compañeros los aspectos que más te parecen curiosos sobre las distintas festividades.

Actividad 2

Duración de la actividad: 15 minutos.

Presente de Subjuntivo

- Se utiliza el Subjuntivo con los adverbios: **quizá(s), tal vez, posiblemente y probablemente**, para expresar **probabilidad**.

Ejemplos:

Quizás **estudie** inglés el próximo año.

Tal vez **tenga** que ir en avión para alcanzar a llegar.

Posiblemente **venga** en las vacaciones.

Probablemente **tengamos** visitas importantes en la escuela.

- También utilizamos el Subjuntivo para expresar **un deseo o para animar a alguien**.

Ejemplos:

¡Que **tengas** muchos hijos!

¡Que lo **pases** bien!

¡Ojalá María llegue temprano hoy!

Después de los verbos **creer, pensar, y parecer** se utiliza el Subjuntivo en la oración subordinada si la oración es negativa.

Ejemplo:

Yo no creo que me **entienda** bien.

- Si la oración es interrogativa se puede utilizar el Subjuntivo para hacer la pregunta y el Indicativo para dar la respuesta.

Ejemplos:

¿Tú crees que me **comprenda**?

Yo creo que te **comprende** muy bien.

En las oraciones que expresan un **juicio de valor u obligación personal**.

Ejemplos:

Es absurdo que lo **vendas** por ese precio.

Es importante que **terminemos** a tiempo nuestro trabajo.

Es lógico que **estudie**, esa es su responsabilidad.

Sí tengo tiempo, es probable que lo **haga** hoy.

Es una pena que no **puedas** venir.

No es justo que lo **dejes** solo, el no sabrá que hacer.

Es posible que **llegue** hoy en la tarde.

Es fantástico que lo **hagas** como nuestro padre te lo pidió.

Es mejor que **vayamos** ahora.

Hace falta que lo **traigas** mañana, mamá lo está necesitando.

- Utilizamos también el Subjuntivo en las oraciones subordinadas, cuando el verbo principal influye sobre el verbo subordinado. Estos verbos pueden expresar: **deseos, dudas, órdenes, consejos y reacciones emotivas.**

Ejemplo:

Yo quiero que me **traigas** algún regalo de tu viaje a Europa.

No creo que **llegue** esta semana.

El abuelo prohibió que **fumes** aquí.

Te aconsejo que **estudies** más, de lo contrario perderás el año.

Nos gusta que lo **hagas** así.

Los verbos que van precedidos de las locuciones: **antes de, que, para que y sin que** siempre van en Subjuntivo.

Ejemplo:

Te presto el libro para que **estudies**.

Ven antes de que **termine**.

Hazlo de esa manera para que nadie se **enoje**.

- En las oraciones temporales, utilizamos el Subjuntivo con las conjunciones y locuciones: **cuando, apenas, después (de), después que, en cuanto, hasta que, mientras, tan pronto como, etc.**

Llámanos cuando **termines** de trabajar.

Díselo apenas lo **hagas**.

Se lo dices en cuanto lo **hagas**.

Le escribiré después que lo **termine**.

Le escribiré después de que lo **termine**.

Lo traeré en cuanto lo **tenga**.

Esperaremos hasta que **salga** de Argentina para saber a qué hora llega.

Mientras **llueva** no saldremos, de lo contrario los niños quedaran mojados.

Hablaremos más, tan pronto como **sepa** algo de mi tío.

- En las oraciones concesivas utilizamos el Subjuntivo con las conjunciones y locuciones: **aunque, a pesar de que, por más que**, etc.

Lo dejaré aunque se **mate** de la risa.

A pesar de que no **tenga** tiempo, yo se que ella estudiará.

Por más que **llore**, no se lo perdonaré.

- En las oraciones modales utilizamos el Subjuntivo con las conjunciones y locuciones: **como, cuanto, de modo que**, etcétera.

Ejemplo:

Hazlo como **quieras**.

Puedes hacerlo como tú **desees**.

Hazlo de modo que nadie lo **sepa**.

EJERCICIOS

Rellenad los espacios conjugando los verbos entre paréntesis en presente de subjuntivo.

No creo que usted (tener) _____ grandes problemas.

No nos sorprende que tú no (pagar) _____ la cuenta.

No considero necesario usted (tener) _____ que venir mañana.

Ellas tienen miedo que nosotros no (volver) _____ a tiempo para salir a comer juntos.

Los amigos de mi primo siempre le fallan. Yo le recomiendo que (buscar) _____ nuevos amigos.

No estoy segura de que el dirigente (decir) _____ la verdad sobre los problemas políticos en su país.

No me gusta que mis amigos me (fallar) _____.

No puede ser que nadie (querer) _____ ir conmigo a comprar. _____

Me parece imposible que yo (obtener) _____ buenas notas. _____

No dudo que nuestra tía (comprar) _____ una bicicleta para mi hermano.

¿No te molesta que tu hermano menor (leer) _____ tus libros?

Espero que mis amigos (organizar) _____ una buena fiesta de cumpleaños.

No quiero que mi papá (fumar) _____ en el living porque no me gusta el olor a tabaco.

Quiero que mi mejor amiga (ser) _____ confiable y honesta.

No me gusta que mi hermano (escuchar) _____ música en mi cuarto.

Me molesta que mi jefe no (saber) _____ escuchar.

Me parece fantástico que el jefe (promover) _____ un ambiente diferente en la oficina.

No es necesario que los funcionarios (tomar) _____ riesgos en el trabajo.

Actividad 3

Duración de la actividad: 30 minutos.

Retomando la actividad de la sesión anterior

- Completad ahora, con ayuda del material aportado, la visión del día anterior.
- Seguidamente la clase deberá elegir la descripción inicial que más similar haya sido a la realidad de la imagen aportada.
- Veamos otras plazas que los alumnos hayáis preparado. Comentadlo a la clase para que vuestros compañeros puedan aportar algún detalle o algún comentario personal.
- Para completar la lista de plazas que hemos conseguido podemos añadir algunas más. Aquí te sugerimos algunas pertenecientes a Iberoamérica y Europa:

Piazza de San Marco, Venecia

Alexander Platz, Berlín

Plaza del Zócalo, México D.F.

Rond Point Schumann, Bruselas

Plaza de Mayo, Buenos Aires

Plaza do Comercio, Lisboa

Place de l'Étoile, París

Piazza del Palio, Siena

Trafalgar Square, Londres

Plaza de Armas, Lima

- Aquí os mostramos fotos plazas emblemáticas españolas.



Plaza Mayor de Salamanca



Plaza Mayor de Madrid



Plaza Doña Elvira en Sevilla



Plaza del Cristo de los Faroles en Córdoba



Plaza del Obradoiro en Santiago de Compostela



Plaza de Cataluña en Barcelona



Plaza del Arenal en Bilbao



Plaza del Torico en Teruel



Plaza de Bib-Rambla en Granada



Plaza de España en Sevilla

¿Conocéis alguna? Si es así, Hablad sobre ellas al resto de la clase. Os proponemos una votación para elegir, de entre las diez plazas más significativas de España, la que vosotros consideréis la más carismática. Por eso para la próxima sesión, intentad encontrar en Internet la mayor documentación posible (episodios históricos, anécdotas y hechos curiosos, fiestas...), con imágenes, sobre ella.

Tercera sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Introducir a los alumnos en el marco geográfico de los países pertenecientes a la Unión Europea.
- Mostrar y contextualizar La Unión Europea mediante actividades de investigación autónoma.
- Presentar en un contexto actual el lenguaje poético.
- Usar la poesía para introducir aspecto morfo-sintácticos y gramaticales (Sustantivo + adjetivo = adjetivo, *Verbo + que + subjuntivo, verbo + sustantivo*) dentro de actividades significativas.
- Mejorar la comprensión general sobre temas previamente propuestos y promover el razonamiento y la expresión respecto a estos temas.
- Aumentar la capacidad crítica y fomentar la opinión en la lengua española.
- Aumentar el léxico (común y regional) con la introducción de nuevas palabras y expresiones.

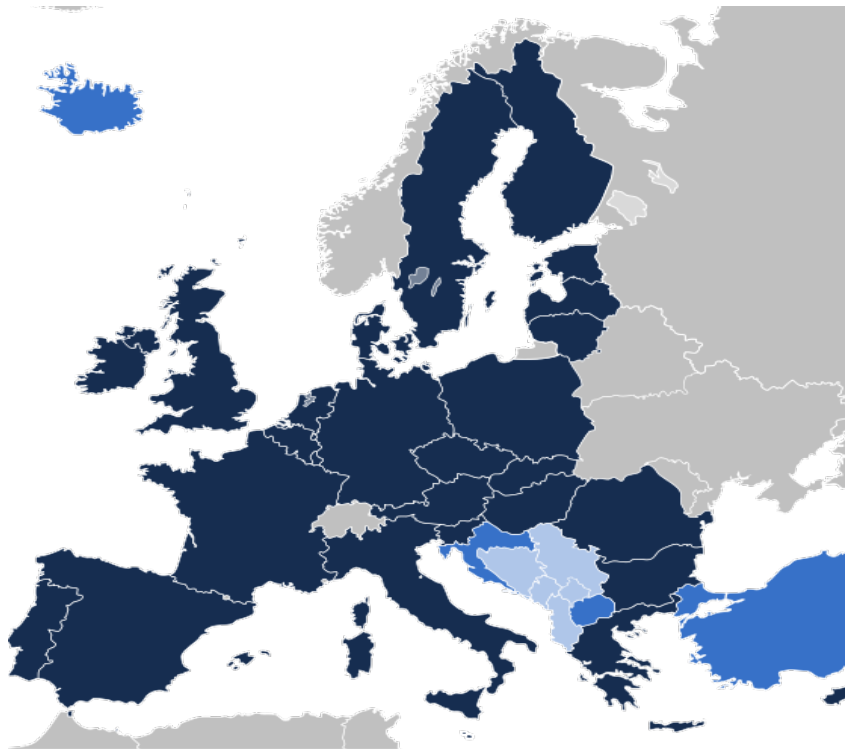
Actividades

Actividad 1. Motivación.

Duración de la actividad: 15 minutos.

Unión europea

En el siguiente mapa vemos todos los países de la Unión Europea (U.E.), en la que España es socio. Los países en azul oscuro son los actuales socios, en azul claro son los países que se cree entraran en La Unión en breve y los de color azul más claro, son futuros socios.



Con ayuda de Internet, buscad información sobre los países y clasificadlos en tres columnas: Países miembros, Posibles miembros en breve y Posibles miembros en un futuro.

*** Para la próxima sesión buscad información sobre los países miembros, unas 6 características (idioma, población,...) y recopilad un inventario.**

Actividad 2

Duración de la actividad: 15 minutos.

Ahora vamos a trabajar un poema. Podéis juntaros por parejas o si es necesario en grupos de tres. El siguiente poema está incompleto, faltan algunos versos. Recibiréis unas tiras de papel. En las tiras de papel están los versos que faltan. Colocadlos en el lugar que creáis que le corresponde.

que da el dolor y la desesperanza

Me está matando tanta dicha junta

y el amor, y el jardín de la alegría

celebren la blancura de tus manos

de haberlo sido tanto. Me fastidia

me protejan. Renuncio a ser el centro

No quiero verte al lado, en la cabina

SOBRE UN TEMA DE J.M.M.

No quiero ser feliz. Estoy enfermo

[Redacted]

que la gente me quiera y que los dioses

[Redacted]

de las fiestas y a todos los poderes
que el dinero y la sangre proporcionan.

[Redacted]

de mi coche, dorada y sonriente,
previendo mis deseos más ocultos.

No me divierte ya que mis amigos

[Redacted]

Detesto las victorias, y los viajes
al más allá, y la daga del ingenio,

[Redacted]

Quiero la opacidad y la tristeza

[Redacted]

[Redacted]

Si os resulta difícil, podéis consultar el diccionario para buscar las palabras que no entendáis. Ahora vamos a corregir el poema:

SOBRE UN POEMA DE J.M.M.

No quiero ser feliz. Estoy enfermo
de haberlo sido tanto. Me fastidia
que la gente me quiera y que los dioses
me protejan. Renuncio a ser el centro
de las fiestas y a todos los poderes
que el dinero y la sangre proporcionan.
No quiero verte al lado, en la cabina
de mi coche, dorada y sonriente,
previendo mis deseos más ocultos.
No me divierte ya que mis amigos
celebren la blancura de tus manos.
Detesto las victorias, y los viajes
al más allá, y la daga del ingenio,
y el amor, y el jardín de la alegría.
Quiero la opacidad y la tristeza
que da el dolor, y la desesperanza.
Me está matando tanta dicha junta

Juntaos en grupos de cuatro, cada pareja con la de al lado. Fijaos que estructuras nos encontramos en el poema. Volved a leer el poema y buscar algunas. Ahora os ponemos un ejemplo:

- *Verbo + infinitivo*: No quiero ser feliz. / Estoy enfermo de haberlo sido tanto.
- *Verbo + que + subjuntivo*: Me fastidia que la gente me quiera y que los dioses me protejan. / No me divierte ya que mis amigos celebren...

- *Verbo + sustantivo*: Detesto las victorias, y los viajes... / Me está matando tanta dicha junta

¿Qué uso creéis que tienen estas estructuras? ¿Para qué pueden servir?

Vamos a comentarlo en entre nosotros y veremos a qué conclusiones llegamos. Inventad otros ejemplos que no estén en el poema

Poneos individualmente. Ahora vamos a comentar el poema. Si no entendéis algo, pedid al profesor que os lo explique. Para entender mejor el poema, podéis contestar a estas preguntas y poner vuestras respuestas en común con el resto de la clase.

¿Cuál es el significado del poema?

¿Qué significan sus paradojas?

¿Que ha podido llevar al protagonista a sentirse como se siente?

Actividad 3

Duración de la actividad: 30 minutos.

Retomando la actividad de la sesión anterior

Vamos a votar ahora entre todos cual es la plaza más significativa de España de entre las que os hemos propuesto. De acuerdo a la información que habéis obtenido...

¿Cuál es la plaza más significativa?

Entre la información que encontrasteis puede haber alguna historia curiosa, anécdota o episodio importante (histórico, costumbres, festividades...) sobre la plaza que hemos elegido. Vamos a hablar sobre ello y redactemos una lista de todo lo que comentemos sobre esa plaza.

Unidad 4: El verano ya llego

Unidad 14: El verano ya llego

Duración de la unidad: 3 sesiones de 60 minutos

Objetivos de
unidad

- Presentar y profundizar en las costumbres y tradiciones del periodo estival. También, introducir aspectos de estas festividades en Iberoamérica y países de La Unión Europea y comparar aspectos de la cultura meta con la cultura materna.
- Aprender elementos léxico-semánticos y las estructuras morfosintácticas necesarias para realizar interacciones orales estas festividades estivales, y otras actividades relacionadas.
- Distinguir y aplicar el lenguaje apropiado con unas determinadas estructuras y recursos, relacionados con el contexto de las festividades anteriores, en el canal empleado.
- Utilizar correctamente las estructuras necesarias para saber interactuar, con adecuación en las festividades primaverales.
- Conocer y emplear una serie de palabras, algunas frases hechas y refranes propios de del lenguaje que se utiliza entorno a estas fiestas.
- Desarrollar estrategias para explicar y profundizar en las costumbres culturales típicas asociadas al contexto de las festividades estivales que se puede encontrar un alumno con estancia prolongada en España para poder integrarse en este contexto.
- Equipar a los alumnos con un número de estrategias propias al contexto anterior.
- Captar los criterios y valores dentro de las situaciones de comunicación para poder guiarse y aclarar algún posible malentendido o error, de tipo cultural o cualquier otro, y que puedan emplear estos en futuras intervenciones propias.

	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir nuevas fórmulas morfosintácticas, gramaticales y léxicas en general, usando el contexto estival. • Concienciar a los alumnos de adecuarse al nivel sociocultural durante la interacción. • Elaborar textos con un grado mejor en coherencia y cohesión de diverso tipo. • Saber elaborar cierto tipo de escritos propios del contexto de las fiestas estivales. • Saber utilizar ciertos marcadores discursivos de manera correcta. • Ayudar a reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación. • Conocer los rasgos y elementos que aparecen en el contexto de la geografía española, iberoamericana y Europea. • Aprender los rituales asociados a las fiestas estivales y otras religiosas, compararlos positivamente con los del país de origen y así crear un nexo intercultural. • Poder combinar en tiempo real, aspectos, destrezas y actitudes que permitan interactuar con los hablantes nativos con menos dificultades. ▪ Conocer los procesos de interacción social en el país meta y compararlos positivamente con los de mi país.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Presente de indicativo, Pretérito perfecto, Pretérito imperfecto, Pretérito indefinido, Futuro, Condicional, Presente de Subjuntivo. • Palabras, frases hechas y expresiones culturales típicas de las festividades primaverales. • Aspectos fonéticos del habla española e iberoamericana (entonación, ritmo, sonidos propios). • Prefijos, Conectores. Composición de palabras. • Uso de recursos gastronómicos del periodo estival.

	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del lenguaje periodístico. • Aspecto morfo-sintácticos y gramaticales: Sustantivo + adjetivo = adjetivo, Verbo + que + subjuntivo, Verbo + sustantivo • Tradiciones de las fiestas Estivales. • Marco geográfico de emplazamientos públicos en ciudades españolas. • Criterios y valores a utilizar en contextos significativos propios de la de las fiestas Estivales.
Materiales	Libro de texto, soporte de audio, video, ordenador (si se puede), flashcards, pizarra normal... y cualquier otro material que pueda ser usado para mejorar el efecto de las actividades.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación será continua, pero se procederá a introducir algunas pruebas de nivel en caso necesario. El alumno llevará un portfolio con otras propuestas y otros ejercicios que no se reflejen en el libro de actividades y el de texto, así como su trabajo autónomo.

Primera sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Introducir a los alumnos en las festividades propias del periodo veraniego.
- Mostrar y contextualizar La festividad de la Noche de San Juan.
- Presentar aspectos gastronómicos del contexto veraniego a través de recetas culinarias muy habituales en este contexto.
- Aumentar el léxico (común y regional) con la introducción de nuevas palabras y expresiones propias de la festividad de San Juan y del contexto Culinario.
- Aumentar y mejorar la capacidad de comprensión auditiva en la lengua española a través de actividades con grabación.
- Resaltar aspectos fonéticos de las hablas regionales de España (habla andaluza)
- Usar actividades significativas para introducir y explicar aspectos morfológicos de la composición de palabras (. Sustantivo + adjetivo = adjetivo, Adjetivo + sustantivo, verbo (3a persona singular presente indicativo) + sustantivo...).
- Acercar los alumnos a las costumbres sociales españolas fomentando una crítica y comparaciones positivas con las costumbres de su país.
- Contrastar tópicos asociados con costumbres españolas e Iberoamericanas con la realidad actual y con las costumbres propias del país de los alumnos.

Actividades

Actividad 1. Motivación.

Duración de la sesión: 10 minutos.

La playa y San Juan

Ya estamos en verano. En esta estación existen algunas festividades típicas. Nos centraremos en la noche de San Juan.

La Noche de San Juan (el Bautista) es una festividad muy antigua que suele ir ligada a *encender hogueras o fuegos*. Algunos encuentran vinculaciones de esta fiesta con las celebraciones en la que se festeja la llegada del *solsticio de verano* en el hemisferio norte, cuyo rito principal consiste en encender una hoguera. La *finalidad de este rito* era "dar más fuerza al sol", que a partir de esos días, iba haciéndose más "débil" —los días se van haciendo más cortos hasta el solsticio de invierno—. Simbólicamente *el fuego* también tiene una *función "purificadora"* en las personas que lo contemplaban. Esta fiesta se celebra en muchos puntos de Europa, aunque está especialmente arraigada a España, Portugal (Fogueiras de São João), Noruega (Jonsok), Dinamarca (Sankthans), Suecia (Midsommar), Finlandia (Juhannus) y Reino Unido (Midsummer). En Sudamérica, Brasil tiene Festas Juninas, en Paraguay, Bolivia, Chile, Perú y Venezuela la noche de San Juan. La noche de San Juan está, así mismo,

relacionada con antiquísimas tradiciones y leyendas españolas como la *Leyenda de la Encantada*.



La noche de San Juan en el Hemisferio norte está ligada a la *efeméride* astronómica del *solsticio de verano* (21-22 de junio) y al *Día de San Juan* (24 de junio) en otros para la celebración. Pero existe debate en cuanto a la fecha. Esta diferente interpretación da lugar a que en algunos lugares (ej. Almería o Barcelona) las celebraciones tengan lugar la noche del 23 al 24 de junio, en otras tengan lugar la noche del 24 al 25 (ej. Hogueras de Alicante). Por otro lado, no es extraño que en algunos lugares la celebración se extienda a las dos noches en función del espíritu festivo de cada sitio.

Formad parejas y anotad todo el vocabulario que no sepáis. Podéis consultar el diccionario. ¿Qué os parece curioso de esta fiesta? ¿Hay algo parecido en vuestro país? Comentad por parejas vuestras conclusiones. Mirad ahora estas fotos actuales sobre la fiesta. Buscad mas información fuera de clase sobre esta festividad haced una redacción sobre lo que descubráis. Enviádsela por e-mail a vuestro profesor.



Actividad 2

Duración de la sesión (15 minutos)

Escucha atentamente la grabación.  [Grabación de una receta del salmorejo]

¿Qué se describe en ella? Resume y comenta con tu compañero lo que habéis escuchado. Ahora señala cuál de las imágenes son ingredientes del Salmorejo.

			
PAN	AJO	PIMIENTOS	VINAGRE DE VINO
			
TOMATES	PIMIENTA	MANTEQUILLA	SAL

¿Te parece apetitoso el salmorejo? Escribe seis líneas expresando que te parece.

Actividad 3

Duración de la sesión: 15 minutos.

Composición de palabras

La **composición** consiste en la unión de dos palabras (o vocablos) que pueden o han podido usarse por sí solas, es decir, con forma y significado autónomos pero que pasan a constituir una nueva unidad.

Los vocablos compuestos se pueden dividir en dos grandes grupos: los formados por fusión y los formados por unión. Ahora nos ocuparemos de los de formados por fusión.

Vocablos formados por fusión de varias unidades:

Bajo este nombre se agrupan a todos aquellos vocablos compuestos que reúnen las siguientes características:

- Tienen un solo acento tónico:

saca + corchos > sacacorchos

- Se escriben juntos:

medio + día > mediodía

- Normalmente solo el último de ellos admite variación de género y número
hispanoamericano, hispanoamericana

A continuación se presenta **una clasificación con algunos criterios de cómo formar vocablos por fusión.**

1.1. Fusión de sustantivos (nombres)

En este caso el vocablo compuesto puede dar idea de:

1.1.1. Doble aspecto o funcionalidad

coliflor (col y flor)

carricoche, (carro y coche)

1.1.2. Relación entre ambos

bocamanga, (boca de manga)

1.1.3. Duplicidad de acciones o realidades

compraventa, (compra + venta)

1.2. Fusión de sustantivos y adjetivos

1.2.1. Sustantivo + adjetivo = adjetivo

El compuesto tiene valor de adjetivo. El adjetivo original se refiere al sustantivo de la composición. En la oración, el compuesto concuerda con otro sustantivo al que califica.

El muchacho era pelirrojo (pelo-rojo)

Vimos a unas mujeres pelirrojas (pelo-rojas)

Si el sustantivo finaliza en vocal, la cambia por una “i”.

Esta clase de fusión permite nuevas formaciones. Normalmente se refiere a sustantivos relacionados con la anatomía humana o animal. Frecuente en la terminología taurina.

1.2.2. Adjetivo + sustantivo

El compuesto tiene valor de sustantivo. El adjetivo original se refiere al sustantivo de la composición, con el que concuerda.

salvoconducto

1.3. Fusión de sustantivos y verbos

Esta fusión está construida siempre en este orden:

verbo (3a persona singular presente indicativo) + sustantivo

El compuesto tiene valor de sustantivo. En el compuesto, el sustantivo funciona como objeto directo de la acción verbal. La fusión en sí designa al sujeto de es verbo.

sacamuelas: alguien que saca las muelas

Este tipo de fusión permite generar muchas palabras nuevas:

parabrisas: algo que para la brisa

limpiaparabrisas: algo que limpia el parabrisas

1.4. Fusión con solamente adjetivos

1.4.1. Fusiones fijas

sordomudo

1.4.2. Fusiones facultativas. Son comunes en:

- la terminología científica: sociolingüístico
- el lenguaje periodístico:
- localizaciones geográficas: la frontera austroitaliana
- combinación de localizaciones: conversaciones hispanofrancesas

- Rellena esta tabla poniendo una **X** en método a través del cual han sido creadas las siguientes palabras.

Palabras	Fusión Sust.	Fusión Adj.+Sut	Fusión Sust.+Adj.	Fusión solo adj.
Lavaplatos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pelirrojo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sordomudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salvoconducto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motociclista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hispanosuizo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Actividad 4

Duración de la actividad: 20 minutos.

- En algunas circunstancias hay gente que ha convivido algunos días con personas de otras culturas, por ejemplo en situaciones relacionadas con el trabajo, el hecho de compartir una casa o hacer un viaje, etcétera. ¿Has vivido alguna vez con algún extranjero? ¿Y con un español? ¿Cómo resultó la experiencia? ¿Tuviste algún problema con las diferencias culturales? ¿Cómo las resolviste?
- Aquí os mostramos una lista. Anotad junto a cada idea una nacionalidad que creáis que tiene esta característica.
- Ahora en grupo, compartid vuestras opiniones. ¿Coinciden algunas características con más de una imagen? ¿Por qué creéis que esto pasa?
- En la pizarra hay diferentes nombres de nacionalidades iberoamericanas. Volved a trabajar con la lista anterior. Podéis relacionar las diferentes nacionalidades iberoamericanas propuestas con determinadas características. ¿En qué aspectos se diferencian y en cuales se acercan?

Si pensáis que los españoles son hospitalarios... ¿Lo son los cubanos? ¿Y los argentinos?

Segunda sesión

Duración de la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Introducir a los alumnos en el marco geográfico y cultural de la peregrinación del Camino de Santiago.
- Presentar aspectos gastronómicos del contexto veraniego a través de recetas culinarias muy habituales en este contexto.
- Usar actividades significativas para repasar y profundizar en aspectos gramaticales (verbos en futuro, en condicional, en imperativo, o usando *tener que* + infinitivo o *es conveniente (etc.) que* + presente de subjuntivo).
- Mejorar la comprensión general sobre temas previamente propuestos y promover el razonamiento y la expresión respecto a estos temas.
- Aumentar el léxico (común y regional) con la introducción de nuevas palabras y expresiones propias del contexto asociado al tema.
- Acercar los alumnos a las costumbres sociales y religiosas españolas fomentando una crítica y comparaciones positivas con las costumbres de su país.
- Seguir fomentando el trabajo en grupo a través de proyectos y actividades de colaboración.

Actividades

Actividad 1. Motivación.

Duración de la actividad: 10 minutos.

Lee este artículo sobre el Camino de Santiago:

EL CAMINO DE SANTIAGO

¿Qué es el Camino? – Desde que en el siglo IX fue descubierta la tumba del Apóstol Santiago, en Compostela, la ruta hacia Santiago se convirtió en la más importante arteria de peregrinación de la Europa medieval. El paso de los innumerables peregrinos que, movidos por su fe, se dirigían a Compostela desde todos los países europeos, sirvió como base para el desarrollo artístico, social y económico de toda la costa norte. Esta ruta por el Norte de España era complicada y el clima, de una dureza extrema, acompañaba al peregrino en su lento andar hacia Santiago. Hoy en día peregrinos de todo el mundo caminan por esta ruta, al

Los caminos – Nuestro peregrinar hasta Santiago nos llevará por todo tipo de

encuentro de una leyenda forjada a lo largo de los siglos, recorriendo un itinerario perfectamente marcado, rodeados de bellos parajes, antiguas tradiciones y profundos simbolismos, en donde las piedras son historia y rezuman arte.



parajes, cruzaremos bosques, subiremos montañas, bajaremos a las playas,

veremos infinitos horizontes, e iremos por las típicas *corredoiras*. Padeceremos los rigores de los cambiantes climas y disfrutaremos de merecidos descansos a orillas de los ríos. Todo esto podremos hacerlo simplemente siguiendo unas flechas de color amarillo con las que están señalizados los caminos.



La credencial – La *Credencial del Peregrino* es un documento imprescindible para tener acceso a los alojamientos de peregrinos, que en la mayoría de los casos son gratuitos, pero en los que se acostumbra a donar una pequeña cantidad. También nos sirve para obtener descuentos en la visita a museos, monasterios y en algunos centros de ocio (piscinas, conciertos, etc.). Este salvoconducto deberá obtenerse antes de emprender la ruta y solo se concede a los peregrinos que manifiestan su intención de hacer el Camino a pie, en bicicleta o a caballo.



Albergues – La conservación y utilización de la red de albergues del Camino está regulada por una normativa que delimita los derechos y los deberes de los peregrinos que se acogen a ellos. Las más usuales son: Los peregrinos a pie tienen prioridad de alojamiento frente a los que los hacen en bicicleta o a caballo; los albergues tienen un horario de apertura y cierre, por lo que deberemos aceptar alguna que otra espera, colocando nuestra mochila una tras otra para formar un orden de llegada; el albergue es un lugar para el descanso del peregrino, por lo que es conveniente respetar el silencio y

la oscuridad, sea la hora que sea cuando lleguemos. Un pequeño donativo antes de marcharnos ayudará al mantenimiento y la conservación de aquellas instalaciones que han puesto a nuestra disposición y que nos han servido para reponer fuerzas.



El equipo – El peregrino ha de llevar ropa holgada y transpirable, para evitar roces que al final serán insoportables. La vestimenta debe estar adaptada a la época del año en la que vamos a hacer nuestro Camino.

La Compostela – La *Compostela* es la Certificación Oficial que concede el Arzobispado de Santiago, acreditando que se ha llegado a Compostela en peregrinación por motivos religiosos. Para conseguir este documento es necesario recorrer a pie o a caballo al menos 100 kilómetros, y en bicicleta no menos de 200 kilómetros, y acreditarlo a la llegada. La acreditación del Camino recorrido se efectúa con la Credencial del Peregrino en la que se van poniendo sellos o firmas de las parroquias, albergues o sitios representativos de los pueblos por donde transcurre la

peregrinación.



Proyecto sobre el Camino de Santiago

Preguntas sobre el texto

- ¿Cuándo y por qué nace la peregrinación a Santiago?
- ¿Qué señales guían al peregrino por todo el camino?
- ¿Cuáles son las normas más importantes de uso de los albergues para peregrinos?
- ¿Qué tienes que hacer para conseguir la Compostela?

Actividad 2

Duración de la actividad: 25 minutos.

Un amigo tuyo quiere hacer el Camino de Santiago. ¿Qué le dirías? Completa las siguientes oraciones usando verbos en futuro, en condicional, en imperativo, o usando *tener que* + infinitivo o *es conveniente (etc.) que* + presente de subjuntivo:

• El Camino de Santiago será duro porque

• Si quieres hacer el Camino a pie, yo en tu lugar

• Cuando vayas a un albergue,

Trabajo en grupo

En grupos. Queréis hacer el Camino de Santiago el próximo verano, así que tenéis que hacer los preparativos. Primero tenéis que entrar en la página de la Asociación de Amigos del Camino de Santiago – www.caminosantiago.org – u otras como www.caminosantiago.com, www.jacobeo.net, www.guiarte.com/caminosantiago, etc. y buscad información necesaria para hacer la siguiente planificación:

- Decidid si vais a hacer el Camino a pie o en bicicleta, y qué ropa vais a llevar.
- ¿Qué vais a llevar en la mochila? ¿Cómo tenéis que hacerla para repartir el peso?
- Buscad un mapa y haced un plan previo con el número de etapas y los kilómetros de recorrido de cada etapa, especificando los lugares de salida y llegada.
- Buscad información sobre los albergues donde pensáis pasar cada noche.

Actividad 3

Duración de la actividad (30 minutos)

Puesta en común y debate

Después de elaborar el plan, cada grupo lo expone en la clase. Después podéis hacer preguntas y/o sugerencias a otros grupos. ¿Qué plan os parece mejor? ¿Por qué?

- En la cultura de vuestro país tenéis la PEREGRINACIÓN A LA MECA. ¿Creéis que es una peregrinación similar? ¿Tienen cosas en común? ¿Cuáles? Comparad ambas y comentad sus similitudes. Ponedlo en común en la clase durante unos minutos.

- Para la próxima sesión, buscad más información, fotos, artículos... sobre ambas peregrinaciones y elaborad informe, de 2 a 5 páginas en el cual comparéis positivamente ambas costumbres.

Tercera sesión

Duración del la Sesión: 60 minutos.

Objetivos de la sesión

- Crear la reflexión para ayudar a los alumnos a contrastar tópicos sobre la cultura de Andalucía con la realidad.
- Mostrar y contextualizar La Unión Europea mediante actividades de investigación autónoma.
- Presentar en un contexto actual el lenguaje poético.
- Seguir profundizando en el Contexto cultural y social de la Unión Europea mediante investigación y actividades significativas.
- Mejorar la comprensión general sobre temas previamente propuestos y promover el razonamiento y la expresión respecto a estos temas.
- Aumentar la capacidad crítica y fomentar la opinión en la lengua española

Actividades

Actividad 1. Motivación.

Duración de la sesión (15 minutos)

Vídeo anuncio

Existen algunos tópicos sobre Andalucía. Los tópicos son sobre muchos aspectos de la cultura, la forma de hablar, el carácter de la gente... Para que tengáis una idea os vamos a poner algunos ejemplos:

- El andaluz es un acento difícil de entender y es motivo de risa en otras partes de España.

- ▣ En Andalucía solo hay toros y flamenco.
- ▣ Los andaluces son vagos y tranquilos.
- ▣ Los andaluces siempre están de fiesta.
- ▣ *(añade aquí algunos mas...)*

Vamos a ver un anuncio de televisión en español. Aquí podréis observar cosas interesantes sobre los tópicos de Andalucía. Veámoslo.

Comercial de Cruzcampo



¿Qué habéis entendido? Veámoslo de nuevo y tomad notas de las palabras o frases que no entendáis. ¿Qué pretende enseñarnos el anuncio?

Actividad 2

Duración de la sesión: 20 minutos.

Escucha atentamente la grabación.



[Grabación de una receta del gazpacho](#)

Ahora contesta:

- ¿Qué es el Gazpacho?
- ¿Cuándo se suele tomar el Gazpacho?
- ¿Qué ingredientes necesitarás para hacer el gazpacho?
- ¿Crees que es un plato adecuado para climas fríos? ¿Por qué?

Ahora compara la receta del Gazpacho con la del Salmorejo que vimos en la sesión anterior. A continuación, formad parejas y comparad ambos platos.

¿Cuál os gustaría más? ¿Os parecen platos adecuados para el verano?

Escribe una redacción con las conclusiones a las que habéis llegado. Compartid y comparad la información obtenida con el resto de la clase. ¿Qué platos se parecen a estos en tu país? Si no los hay ¿Cuáles son los más típicos del verano en tu país?

* Actividad para casa: Ahora que sabes cómo hacer dos platos típicos españoles... ¿Te atreverías a elaborar una receta delante de la clase?

Para la próxima sesión puedes juntarte con un máximo de tres compañeros y buscar la receta de otro plato español típico que sea fácil de elaborar. Preparad una representación de cómo la elaboraríais para enseñarla a la clase.

Como guía podéis ver los siguientes vídeos:



Receta del salmorejo



Receta del gazpacho

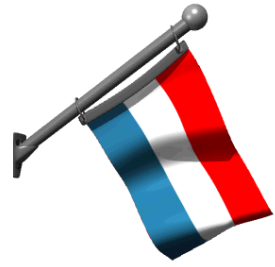
Actividad 3

Duración de la sesión: 15 minutos.

Europa y banderas

En La Unión Europea (U.E.) existe actualmente 25 naciones como países socios. Aquí os presentamos las banderas de algunos países miembros. ¿Sabes los nombres de las naciones? Pon el nombre de cada nación que corresponda con la bandera.





¿Qué banderas faltan? Usa la información que has obtenido en la sesión anterior. Describe en unas líneas algunas características de cada país (Idioma, población, clima...). Puedes seguir este esquema.

ESPAÑA

.....
.....
.....
.....

PORTUGAL

.....
.....
.....
.....

GRECIA

.....
.....
.....
.....

ITALIA

.....
.....
.....
.....

FRANCIA

.....
.....
.....
.....

(Continúa así con los demás países).

Actividad 4

Duración de la sesión: 10 minutos.

Es momento de saber cuánto has aprendido hasta ahora. Rellena esta hoja de autoevaluación y luego inclúyela en tu portfolio.

Ficha de Autoevaluación <i>(Pon al lado Mal , Regular, Bien , Muy Bien, según tu valoración sobre estos puntos)</i>	Lección / Fecha
Entiendo lo que escucho y lo que me hablan...	
Comprendo mensajes sobre ocio, clase, trabajo... Comprendo mensajes en la radio, TV, películas... Comprendo historias o relatos que me cuentan sobre casa, trabajo, ocio... Comprendo mensajes y relatos de películas, anuncios...	
Puedo participar en conversaciones en lenguaje corriente sobre temas que me interesen (mi casa, el trabajo, deportes....) Puedo usar frases para describir sucesos propios o de otras personas. Puedo utilizar frases para describir lo que me gusta, lo que quiero hacer y cómo me siento. Puedo explicar mis opiniones y planes. Puedo contar una historia o relato sobre un libro, película... expresando mis opiniones.	
Entiendo lo que leo y lo que escribo...	
Comprendo textos de lenguaje del día a día que describen cosas. Puedo captar los sentimientos de las cartas que leo y de textos como novelas, periódicos... Puedo escribir textos sencillos de mi interés. Puedo escribir cartas personales relatando experiencias y opiniones de interés personal. Puedo responder a preguntas largas.	
Que se sobre el idioma...	
Puedo usar expresiones y frases hechas. Puedo usar vocabulario y palabras necesarios para el desarrollo mis actividades, así como para desenvolverse en situaciones cotidianas. Reconozco diversos tipos composiciones y frases. Reconozco y aprendo más estructuras que tiene que ver con situaciones en las que me comunico. Puedo producir y reconocer ritmo, acentuación y entonación de palabras y frases que ya sabía y de otras nuevas.	

Que se sabe sobre la cultura y costumbres....	
<p>Comprendo y aprendo aspectos de la sociedad y la cultura de la lengua que estoy aprendiendo, que me permiten integrarme y ser tolerante.</p> <p>Reconozco las diferencias entre la cultura de mi lengua y la cultura de la lengua que aprendo, para poder rechazar conductas o expresiones equivocadas y encontrar una relación entre mi cultura y la del idioma que aprendo.</p> <p>Puedo relacionarme buscando las formas que permitan acercarme, iniciar y mantener contacto con personas nativas, de culturas diferentes.</p> <p>Puedo comunicarme en situaciones sociales y culturales, que me exijan ciertos niveles de protocolo, de forma adecuada.</p>	

CONCLUSIONES

La presente tesis explora la enseñanza del español en Irak a través de una encuesta hecha entre los estudiantes de español. El objetivo principal es contribuir en la mejora de la enseñanza del español, utilizando la lengua como herramienta para conocer la cultura española y facilitar un aprendizaje de la lengua española entre los estudiantes iraquíes. El estudio surge de las siguientes preguntas:

¿Es necesario que el aprendizaje de español en Irak cuente con diversos factores para estimular a la enseñanza?

¿Qué condiciones deben darse para que haya una mayor aceptación por parte de profesores y alumnos?

Para poder responder a estas cuestiones, ha sido necesario revisar los fundamentos teóricos de la enseñanza, de la adquisición de segundas lenguas, describir la metodología empleada en Irak, revisar las variedades de los enfoques y explorar las posibilidades del cambio de paradigma y, por último, concretar tanto la identificación de las estrategias de aprendizaje más utilizadas como una serie de propuestas didácticas. Asimismo, hemos de evidenciar que el uso de estrategias de aprendizaje depende de muchos factores. En primer lugar, del nivel de conocimiento lingüístico y habilidad de usar la lengua de los estudiantes, nivel que se relaciona con el desarrollo de las destrezas específicas y de la adquisición de la lengua. En segundo lugar, el uso de estrategias depende de las preferencias, estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes. En tercer lugar, del tipo de enseñanza que estos reciben. Y en cuarto lugar, de los elementos culturales que modelan una u otra forma de aprender, valorando unas técnicas e ignorando otras.

La didáctica de la cultura en el aula de E/LE exige un enfoque interdisciplinar por parte del docente, quien necesita tener conocimientos en disciplinas como didáctica aplicada, literatura, tecnología didáctica, historia, geografía y arte del pueblo español en su diversidad. Estas son las pistas didácticas y las puertas de entrada en la cultura española objeto de enseñanza.

Cuando aprendemos una lengua, nuestra meta es, ante todo, lograr lo que nos proponemos al usar el lenguaje, evitando malentendidos y decidiendo esos usos en función de nuestros propósitos, esto no se alcanza más que interviniendo en distintas situaciones, unas simuladas, otras reales, y analizando y evaluando nuestra participación en relación con la de los demás. Para ello en el ámbito educativo, los profesores, deben esforzarse en formar usuarios cada vez más competentes de las lenguas o, lo que es lo mismo, desarrollar en los alumnos la capacidad de producir e interpretar lo que se dice de acuerdo con un contexto y de adaptar los usos de la lengua con diferentes propósitos. Unir formas lingüísticas con conocimiento del mundo.

Ante este objetivo, el profesor de una segunda lengua o una lengua extranjera, debe replantear su programación y diseñar nuevas actividades y recursos que se orienten eficazmente a la consecución de la competencia intercultural, rehaciendo un análisis de los usos lingüísticos y comunicativos no hacia atrás, hacia lo hecho, sino de cara a lo que ha de venir, al mundo que se abre ante el alumno de la nueva lengua, aunando al mismo tiempo conocimiento de formas lingüísticas y su uso y adecuación al contexto, procurando estrategias que lo ayuden a superar problemas de comunicación. Por ello, es importante, como señala Unamuno (2003), poner a disposición de quienes aprenden no sólo situaciones y usos comunicativos (orales y escritos) que actúen como modelos, sino herramientas de análisis de dichas situaciones y usos, lo que les permitirá ir adquiriendo autonomía en la adecuación lingüística que exige su participación social.

La competencia de los alumnos en vías de desarrollo de comunicación ha sido uno de los objetivos principales de los programas de segunda lengua o lengua extranjera. En este trabajo, hemos presentado una muestra de unidades didácticas para desarrollar las cuatro habilidades del idioma para ayudar a los estudiantes a comunicarse de forma fluida y adecuada en la lengua y la cultura. A pesar de que las cuatro habilidades del lenguaje se han presentado por separado para proporcionar una mayor claridad, el diseño de la mayoría de las actividades ha tenido en cuenta todas las competencias conjuntamente (en especial la comunicativa) en función de cómo las personas interactúan entre sí en la vida real. El objetivo principal de estas propuestas de actividades es que puedan ayudar a los alumnos y permitan ver el aprendizaje de idioma no solo como práctica de la lengua, sino como una actividad comunicativa.

Otra significativa conclusión que esperamos de nuestro trabajo, es la necesidad de que los docentes atiendan más a las peculiaridades culturales, y al tratamiento en clase de los valores, actitudes de los alumnos y la aceptación y el respeto hacia el otro.

Tal y como se ha visto en el capítulo primero de la investigación, se ha tratado de definir la cultura, la cual acoge un gran número de conceptos antropológicos, sociológicos y lingüísticos que, a su vez, son de gran complejidad y flexibilidad. Se observa que las definiciones sugieren: conocimientos, tradiciones, estilos de vida, filosofía, moral, creencias, proceso de interacción, sistemas simbólicos, hábitos compartidos, modelos, actividades cotidianas, etcétera. De esta manera, se podría tratar de resumir cultura como un término que engloba las formas de vida, las tradiciones, las creencias, las artes, la literatura de un pueblo, país, comunidad, así como su sistema de valores y conductas aprendidas. Las definiciones de cultura desde una visión sociológica y pedagógica llevan a deducir que este término es un conjunto de normas no explícitas que definen quiénes somos, sea en la cultura materna o en la cultura meta. Todo ello, porque los integrantes de una misma comunidad comparten una serie de creencias, normas de conducta, formas de ver el mundo comunes, que les identifican y cohesionan como grupo. Por este motivo, es fundamental que docentes, investigadores e instituciones se preocupen por la integración, enseñanza y aprendizaje de aspectos socioculturales en los programas, aulas, materiales y otros aspectos de la enseñanza del español L2/LE.

El enfoque comunicativo que hemos pretendido reflejar a lo largo de nuestro trabajo fue el que empezó a defender una íntima conexión entre lengua y cultura, gracias a las aportaciones de disciplinas como la semiótica, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva, asimismo se han cuestionado los aspectos que intervienen en el proceso de comunicación. Este enfoque se plantea la necesidad de desarrollar en los alumnos el autodescubrimiento y percepción de hechos culturales y la práctica de la comparación de la cultura del alumno y la cultura meta sin emitir juicios valorativos. Resulta curioso observar que el creciente interés por la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos años, tras varias décadas en las que se le prestaba poca atención, ha supuesto un nuevo planteamiento y discusión de lo que significa la competencia sociocultural y de cuáles son los contenidos culturales que deben incluirse en la clase de ELE/L2. Es cierto que la

demanda de la enseñanza/aprendizaje de la cultura hispánica como un elemento integrado en la lengua española no solo motiva este trabajo de investigación, sino que ha llevado a instituciones como el Consejo de Europa y el Instituto Cervantes a delimitar y clasificar los contenidos culturales que se deben adquirir al estudiar una lengua extranjera. Asimismo, ha obligado a universidades y centros de enseñanza a adaptar sus programas de lengua y cultura. Las editoriales, por su parte, empiezan a publicar no solo métodos de español en los que lengua y cultura están presentes, sino también materiales complementarios y específicos de cultura y civilización. Finalmente, hay que destacar que los profesores son cada vez más conscientes de la necesidad de contar en las clases con la cultura, y buscan dar un enfoque interdisciplinar a sus planteamientos, donde la lengua aparece contextualizada en situaciones y comportamientos culturales.

También es interesante señalar que a partir de los años 90, con el enfoque por tareas, se empezó a defender la idea de que “aprender una lengua es también aprender su cultura”, (López García, 2000: 54) y a fomentar, claramente, la inclusión del componente sociocultural en la enseñanza de la lengua porque es necesario reflexionar con los alumnos sobre qué es cultura y qué significa pertenecer a otra cultura. Por este motivo se decidió enmarcar la propuesta didáctica dentro del enfoque por tareas. El Plan Curricular del Instituto Cervantes, en relación con el componente cultural, define que este permite ampliar al hablante su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva.

Lo ideal es disponer de un archivo amplio de temas socioculturales que se adaptase a todos los estudiantes y que abordase todas las diversidades culturales del mundo hispano; sin embargo, esta es una labor imposible porque las características del estudiante de lenguas tienen numerosas e infinitas variables (intereses, inquietudes, nivel, experiencias de vidas, etc.) que se deberán tener en cuenta durante la planificación de cada curso específico. Es evidente que la enseñanza de lenguas está imbricada en la enseñanza de la cultura; sin embargo, no se trata de desarrollar en los alumnos extranjeros una competencia sociocultural idéntica a la del nativo, sino que se trata de proporcionarles las herramientas necesarias para que reconozcan las similitudes y diferencias culturales que si no se conocen, pueden llegar a generar múltiples conflictos y rechazo de la lengua y cultura meta.

En un momento sociocultural y político como el que vive el mundo actual, el aprendizaje y dominio de la lengua española es, desde nuestro punto de vista, fundamental para los países árabes. Para afirmar esto nos basamos en los aspectos comunes que comparten la cultura árabe y la española, además de la influencia que España pueda ejercer como intermediadora con el resto del mundo para mejorar la imagen con los países árabes. Si a ello le añadimos que el español es la lengua materna de más de 400 millones de personas, la necesidad de profundizar en el conocimiento de este idioma se encuentra sobradamente justificada.

A modo de conclusión, a lo largo de nuestro estudio hemos intentado investigar los problemas de la enseñanza del español, así como la ignorancia de muchos aspectos de la cultura española, mediante una encuesta en la que se han reflejado aspectos importantes. Según estas conclusiones, pondremos en marcha una serie de actividades con el objetivo de desarrollar en la clase y para potenciar las destrezas comunicativas y el uso creativo de la lengua. Según las conclusiones a las que hemos llegado en la enseñanza del español en Irak deberíamos:

► Los profesores:

1. Conocer los principales significados culturales de su lengua materna y moverse en el ámbito metodológico.
2. Plantearle al estudiante la necesidad de profundizar en la mentalidad de los hispanohablantes evitando sus propios prejuicios.
3. Fomentar el acceso directo de los estudiantes a la cultura de la lengua que se está estudiando
4. Proporcionar los conocimientos necesarios que equilibren lo general y lo particular de una cultura.
5. Ser mediador activo entre dos culturas, un mediador intercultural; además de actuar como portador y emisor de la propia cultura.

► Para la relación entre la cultura y la lengua:

- 1) Hacer una reflexión general sobre las dos culturas (la propia y la adquirida).
- 2) Tratar con respeto las diferencias entre ambas culturas.
- 3) Fomentar una valoración positiva de las dos culturas, tratando de buscar los puntos positivos entre ambas, como un elemento enriquecedor.
- 4) Hay que relacionar los componentes socioculturales con los componentes lingüísticos.
- 5) Interpretar los significados de la segunda cultura con el objetivo de explorar la diversidad sociocultural.
- 6) Plantear la utilización de diferentes estrategias para que se desplieguen actitudes positivas hacia otras realidades culturales.

► En cuanto a la estrategia:

- 1) Hay que dar importancia a las nuevas ediciones relacionadas con la enseñanza del español como lengua extranjera (teorías, manuales, etcétera.).
- 2) No se debe olvidar el papel de la tecnología (Internet), ya que posee un rol muy importante en la enseñanza del español.

Por todo ello, podemos resumir que nuestro propósito en este trabajo ha sido que las ideas planteadas en el mismo sirvan para desarrollar y fomentar el interés de los alumnos en la tarea de aprendizaje (leer, escribir, escuchar, hablar) de la lengua española.

BIBLIOGRAFÍA

A

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* París: Hachette Éducation.
- ALCARÁZ, E. y PÉREZ DE AYALA, M. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Editorial RIALP. Madrid.
- ALARCÓN, P. (2005). “La motivación en los métodos de ELE”. *Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, 4.
- ALONSO-MARKS, E. y OROZ-BRETÓN, N. (2005). La influencia de los estudios en el extranjero en la percepción de la cultura anfitriona. En *Redele*.
- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- ÁLVAREZ, M. (1984).”La enseñanza de la Lengua Española en Irak”. *Español Actual*, 41.
- AMES, R y AMES, O. (Eds.) (1964). “Research en motivation in education”. Nueva York: Academic press.
- ANDERSON, N. J. (1991). “Individual differences in strategy use in second language reading and testing”. *Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- AREIZAGA, E. (2006). “Enseñanza de lenguas e interculturalidad: ¿estamos hablando todos de lo mismo?” *Ponencia en la II Jornadas de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Burgos.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.

B

- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing*. Oxford University Press.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- BLONDEAU, N y MARCUS, C. (1993), “Des pistes pour une méthodologie du français langue seconde en France en contexte scolaire. L'accueil scolaire des jeunes étrangers (nouvelles approches)”. *Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, 127-135.
- BOYZON-FRADET, D. (1993), “Élèves non francophones: du nouveau dans le politiques d'accueil scolaire des jeunes étrangers (nouvelles approches)”. *Migrants- Formation*, CNDP, Montrouge, 36-47.
- BOYZON-FRADET, D. (1997), “Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration”. *Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, 67-84.
- BRISLIN, R. *Cross cultural Encounters in Face-to-Face Interactions*. New York: Pergamon Press.
- BROWN, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Nueva Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- BROWN, H. (2002). *Strategies for success*. White Plains, NY: Longman/Pearson Education.

C

- CABAÑAS, M.J. (2006). “Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares”. En *Interlingüística*, 16: 1-12.
- CANALE, M. y SWAM, M. (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics*, 1(1).
- CANDLIN, C. (1990). “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas”. *Comunicación, lenguaje, y educación*, 7(8), 33-53.
- CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- CARTER, R. y MCCARTHY, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman.
- CHAMOT, A.; BARNHARDT, S.; EL-DINARY, P. y ROBBINS, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY. Addison-Wesley Longman.

- CHAMOT, A. (2001). "The role of learning strategies in second language acquisition". En Breen, M. (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research*. London: Longman, 25-43.
- CHAMOT, A. (2004). "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26. Recuperado de: <http://eflt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>
- CHAMOT, A. (2005a). "The Cognitive Academic Language Learning Approach". *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers*. White Plains, NY Longman, 87-101.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CLACHER, A. (1999). "It's not just cognition: the effect of emotion on multiple-level discourse processing in second language writing". *Language Sciences*, 21, 31-60.
- COHEN, A. y OLSHTAIN, E. (1993). "The production of speech acts by EFL learners". *TESOL Quarterly*, 27(1), 33-56.
- COHEN, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, England: Longman.
- COHEN, A.; OXFORD, R.; y CHI, J. (2002). *Language Strategy Use Survey*. Minneapolis, MN. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- COHEN, A. (2003). "The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?" *IRAL*, 41, 279-291.
- COHEN, A. y WEAVER, S. (2005). *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- COLEMAN, J. A. (1998). "Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. University of Portsmouth". En Byram, M. y Fleming, M. (Eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación". Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, e

Instituto Cervantes. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.
- COOK, T. D. y REICHARDT, S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CORDER, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- CORDER, S. (1976). "The study of interlanguage". *Proceedings of the Fourth International Conference of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- CORTÉS, G. (2002). "El Choque Cultural". *Tiempo y Escritura*.
- COSERIU, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- CUMMIS, J. y SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education*. Nueva York: Longman.

D

- DÍAZ BARRIGA, F. y FERNÁNDEZ ROJAS, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. Graw Hill.
- DIK, S. (1989). *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris Publications.
- DÖRNEY, Z. (1990). "Conceptualizing motivation in foreign language learning". *Language Learning*, 40, 45-78.
- DÖRNEY, Z. (1994) "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1998). "Motivation in second and foreign language learning". *Language Teaching*, Cambridge, CUP, 31, 117-135.
- DÖRNYEI, Z. (2000). "Motivation in action: towards a process-oriented conceptualisation of student motivation". *British Journal of Educational Psychology*. 70, 519-38.

- DÖRNYEI, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow Longman. Pearson Education.
- DOUGHTY, C. y VALERA, E. (1998). "Communicative focus on form". En Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUFF, P. (1986). "Another look at interlanguage talk: talking task to task". En Day, R. (Ed.), *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley Ma, Newbury House, 147-181.

E

- EHRMAN M y OXFORD, R. (1990). "Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting". *Modern Language Journal*, 74(3), 311-327.
- ELLIOT, J. (1988). *A review of literature on the relationship between motivational techniques and academic achievement*. Doctoral Dissertation, Saint Louis University.
- ELLIOT, J. (1996). *El cambio educativo en la investigación-acción*. Morata, Madrid.
- ELLIS, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1987a). *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice-Hall International.
- ELLIS, R. (1987b). "Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the use of the past tense". *Studies in Second Language Acquisition*, 9, 1-20.
- ELLIS, R. (1991). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- ELLIS, R.; BASTOURKMEN, H. y LOEWN, S. (2001). "Learner uptake in communicative ESL lessons". *Language Learning*, 51, 281-318.

ELLIS, R. (2005a). "Instructed Language Learning and Task-Based Teaching". En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: LEA

ELLIS, R. (2005b). "La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes". *Informe del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda*. Auckland: Auckland Uniservices Limited. Biblioteca virtual RedELE. Recuperado de:

<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/Ellis.shtml>

ESCANDELL, M. (2004a). "Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas". Recuperado de: <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-lingral/escandell/papers/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf>

ESCANDELL, M. (2004b). "Norms and Principles: Putting Social and Cognitive Pragmatics Together". En Márquez-Reiter, R. y Placencia, M. E. (Eds.), *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*. Amsterdam. Recuperado de: <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-lingral/escandell/papers/Norms%20and%20Principles.pdf>

ESCANDELL VIDAL, M. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.

F

FILLMORE, L. (1991). "When Learning a Second Language Means Losing the First". *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-347.

FOSTER, P. y SHEKAN, P. (1994). "The influence of planning on performance in task-based learning". *The British Association of Applied Linguistics Conference*, Leeds.

FOTOS, S. y ELLIS, R. (1991). "Communicating about grammar: A taskbased approach". *TESOL Quarterly*, 25(4), 605-628.

G

GARCÍA, P. (1999). "El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes". *Carabela*, 45, 107-124.

- GARCÍA PAREJO, I. (2004): “La enseñanza de español a inmigrantes adultos”. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*: 1259-1277. Madrid: SGEL.
- GARDNER, R., y MASGORET, A.M. (2003). “Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates”. *Language Learning*. 53(1).
- GASS, S. (1988). “Integrating research areas: A framework for second language studies”. *Applied Linguistics*, 9, 198-217.
- GEE, J.M. (2005). *An introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge.
- GELABERT, M^a. J. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/Libros.
- GERSHAM, S. (1970). *Foreign language vocabulary learning under seven conditions*. Tesis doctoral. New York: Columbia University. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI N.º 7023439.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- GOLEMAN, D. (1998). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001). *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- GREEN, J. y OXFORD, R. (1995). “A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender”. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- GRENFELL, M., y HARRIS, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London. Routledge.
- GRIFFIHS, C. (2003). “Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation”. Tesis doctoral. University of Auckland. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI n° 3094436.

GU YONGQI y JOHNSON, R. (1996). "Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes". *Language Learning*, 46(4), 643-679.

H

HALLIDAY, M.A.K.; A. MCINTOSH y P. STREVENS (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

HARRIS, D. P (1969). *Testing English as a second language*. Nueva York: McGraw-Hill

HARRIS, V. (2003). "Adapting Classroom-based Strategy Instruction to a Distance Learning Context". *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2), 1-19. Recuperado de: <http://writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a1.html>

HARSHBARGER, B.; ROSS, T.; TAFOYA, S.; y VIA, J. (1986). "Dealing with multiple learning styles in the ESL classroom". *Simposio presentado en Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages*, San Francisco. Hawai, Second Language & Curriculum Center, 391-424.

HE, T. H. (2002). "Goal orientations, writing strategies, and written outcomes: An experimental study". En Katchen, J. (Ed.), *Selected papers from the 11th International Symposium on English Teaching/Fourth Pan Asian Conference*. Taipei, Taiwan, 198-207.

HOFSTEDE, G. (2005). "Viviremos nuestra vida en varias culturas diferentes". En *Revista Mondialogo. Intercultural dialogue and exchange*.

HOSENFELD, C. (1977). "A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Non-successful Second Language Learners". *System*, 5, 110-123. Recuperado de: <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/top.htm>

HUERTAS, J. A. (1996). "Motivación en el aula". *Motivación. Querer aprender*, 291-379.

HULSTIJN, J. H. (2002). "Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge". *Second Language Research*, 18, 193-223.

HYMES, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.

J

JACKSON, Ph. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Masor.

K

KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. London: Pergamon.

KRASHEN, S. (1982a). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon.

KRASHEN, S. (1982b). "The fundamental pedagogical principle in second language acquisition". *Studia Linguistica*, 35 (1,2).

KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

L

LADO, R. BALDWIN, B. y LOBO, F. (1967). *Massive vocabulary expansion in a foreign language beyond the basic course: The effects of stimuli, timing and order of presentation*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

LAWSON, J. y HOGBEN, D. (1996). "The Vocabulary Learning Strategies of ForeignLanguage Students". *Language Learning*, 46(1), 101-135.

LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.

- LLOBERA, M. (1995). “Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras”. En *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*: 27-46. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía.
- LONG, M. (1985). “Input and Second Language Acquisition Theory”. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.), *Input and Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- LONG, M. (1988). “Instructed interlanguage development”. En Beebe, L. (Ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. Newbury House.
- LONG, M. (1996). “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition”. En Ritchie, W. y Bhatia, T. (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- LONG, M. (1997). *Focus on form in Task-Based Language Teaching*. McGraw Hill.
- LONG, M. y CROOKES, G. (1992). “Three Approaches to Task-Based Syllabus Design”. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- LORENZO, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arcos.
- LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural (Lengua y cultura en la escuela plural)*. Madrid: Escuela Española.
- LYSTER, R. y RANTA, L. (1997). “Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms”. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.

M

- MARTÍN, L. (2003). “Dimensiones principales de la comunidad intercultural”. En *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, pp.81-90.
- MARTÍN PERIS, E. (2004). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativa?” *Biblioteca virtual RedELE*, 0. Recuperado de: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml>

McCROSKY, J.C y DALEY, J.A. (Eds.). (1987). *Personality and Interpersonal Communication*. Newbury Park, California, Sage.

MELERO, P. (2000). "Métodos y Enfoques en la Enseñanza / aprendizaje del Español como Lengua Extranjera". En *La enseñanza comunicativa Mediante Tareas: un paso más hacia los procesos de comunicación*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

MONTES, P. (1993). "La Enseñanza Del Italiano En La Educación Secundaria". En García Hoz, *Enseñanza y Aprendizaje De Las Lenguas Modernas*, Madrid: Ediciones Rialp, S.A.

N

NATION, I. (1990). "Teaching and Learning Vocabulary". New York: Newbury House/Harper.

NATION, I. (1994). "Working with words, Teaching and learning vocabulary, Vocabulary in action, y Vocabulary". *System*, 22, 283-287.

NEWTON, J. (1991). "Negotiation: Negotiating what?" *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom*. Singapore: RELC.

NEWTON, J. y KENNEDY, G. (1996). "Effects of communication tasks on the grammatical relations marked by second language learners". *System*, 24, 309-322.

NICHOLAS, H.; LIGHTBOWN, P.; y SPADA, N. (2001). "Recasts as feedback to language learners". *Language Learning*, 51, 719-758.

NUNAN, D. (1988). *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge. CUP.

O

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. (1999). "Planning and focus on form in L2 oral performance". *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 108-148.

- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle.
- OXFORD, R. (1996). "Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies". *Applied Language Learning*, 7, 25-45.
- OXFORD, R. y ANDERSON, N. (1995). "A cross cultural view of learning styles". *Language Teaching*, 28, 201-215.
- OXFORD, R. y EHMANN, M. (1988). "Psychological type and adult language learning strategies: A pilot study". *Journal of Psychological Type*, 16, 22-32.
- OXFORD, R. y EHMANN, M. (1995). "Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States". *System*, 23(3), 359-386.
- OXFORD, R. y NYKOS, M. (1989). "Variables affecting choice of language learning strategies by university students". *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- OXFORD, R.; HOLLAWAY, M. y HORTON-MURILLO, D. (1992). "Research and practical implications for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom". *System*, 20(4), 439-456.

P

- PARADIS, M. (1994). "Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA". En Ellis, N.C. (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press, 393-419
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PETERS, A. (1983). *The Limits of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University
- PHILLIPS, V. (1991). "A look at learner strategy use and ESL proficiency". *CATESOL Journal*, 4, 57-67.

PICA, T. (1994). "Research on Negotiation: What does it Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes and Outcomes?" *Language Learning*, 44(3).

PINTRICH, R. y SCHUNK, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.

R

REID, J. M. (Ed.) (1995). *Learning styles in EFL/ESL classrooms*. Boston: Heinle & Heinle.

RICHARDS, J. y LOCKHART, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press. Recuperado de: <http://www.cambridge.com.mx/site/EXTRAS/jack>

ROBLES, S. (2006). "La Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera a la Luz del Marco Común Europeo de Referencias". *Innovación Educativa y Servicios de Publicación e Intercambio de la Universidad de Málaga*, 35.

RODRIGO, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.

RODRÍGUEZ, G.T. (2004). "Iniciación a las lenguas desde una perspectiva intercultural". En *Aula abierta*: 91-106. Universidad de Oviedo.

ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde: Vers une pédagogie intégrée*. París: Col. LAL, Hatier-Credif.

RUBIN, J. y THOMPSON, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

RUBIN, J. (1988). *Improving foreign language listening comprehension*. Washington, DC: US Department of Education.

RUMMELHART, D. E. (1980). "Schemata: The building blocks of cognition". En Shapiro, R. J.; B. C. Bruce, B. C. y Brewer, W. F. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 33-58.

S

- SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999): “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, en *Carabela* 45, Madrid, SGEL.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009). “La enseñanza de idiomas en los cien años”, *SGEL*, 826-875.
- SAVIGNON SANDRA J, “Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning”. Nueva York, McGraw Hill, 1997.
- SAVIGNON, S. (1991). “Communicative Language Teaching: State of the Art”. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–77.
- SAVIGNON, S. (2002). “Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice”. En Savignon, S. (Ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching*. New Heaven: Yale University Press.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1982). *The ethnography of communication. An introduction*. Oxford. Blackwell.
- SCHMITT, N. (1997). “Vocabulary learning strategies”. En Schmitt, N. y McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-227.
- SCHUMANN, J. (1976). “La adquisición de segundas lenguas: la hipótesis de la pidginización”. En *Language Learning*, 26. *Centro Virtual Cervantes*.
- SEIBERT, L. (1927). “An experiment in learning French vocabulary”. *Journal of Educational Psychology*, 18, 294-309.
- SHEOREY, R. y MOKHTARI, K. (2001). “Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers”. *System*, 29, 431-449.
- SIGUAN, M. (1996). *La Europa de las lenguas*. Madrid: Alianza Universidad.
- SIGUAN, M. (1999). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- SINCLAIR, J. (1985). “Selected Issues”. En Quirk, R. y H.G. Widdowson (Eds.), *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKEHAN, P. (1993). “A Framework for the Implementation of Task-Based Learning”.

IATEFL Annual Conference Report. Plenaries. Swansea, 17-25.

SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

SWAIN, M. (1995). "Three functions of output in second language learning". En Cook, G. y Seidlhofer, B. (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, 125-144.

SWAIN, M. y LAPKIN, S. (1998). "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together". *Modern Language Journal*, 82, 320-337.

SWAIN, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En Gass, S. y Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.

T

THIEMER, E. (1980). "La interferencia interna - fuente de error en el aprendizaje del idioma". En Horányi, M. (Ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Budapest.

THOMAS, J. (1983). "Cross-cultural pragmatic failure". *Applied Linguistics*, 4, 91-112.

V

VAN DIJK, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

VANDERGRIFT, L. (1997). "The strategies of second language (French) listeners: A descriptive study". *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.

VANDERGRIFT, V. (1999). "Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies". *ELT Journal*, 53(3), 168-176.

VANDERGRIFT, V. (2003). "Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener". *Language Learning*, 53(3), 463-496.

- VANDERGRIFT, V. (2005). "Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening". *Applied Linguistics*, 26(1), 70-89.
- VIGOSKY (1896). *Pensée et langage*. París: Editions Socilaes.
- VILLALBA, F. (1999). *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MEC.
- VILLALBA, F. (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*. Murcia: Universidad de Murcia.
- WEAVER, S. y COHEN, A. (1997). *Strategies-Based Instruction: A Teacher-training Manual*. Minneapolis: Minnesota Univ. Center for Advanced Research on Language
- WENDEN, A. (1986). "Helping Language Learners think about Learning". *ELT Journal*, 40(1), 3-12.
- WENDEN, A. y RUBIN, J. (Eds.) (1987). *Learner Strategies in Teachers*. Cambridge: CUP.
- WENDEL, J. (1997). *Planning and second-language narrative production*. Tesis doctoral. Temple University, Japón. ProQuest UMI Dissertation Publishing, UMI n.º 9813575.
- WHITE, L. (1990), "Second language acquisition and universal grammar". *Studies in Second Language Acquisition*, 12(2), 121-134.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1989). "Knowledge of Language and Ability for Use". *Applied Linguistics*, 10(2), 128-37.
- WIDDOWSON, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H.G. (1996). *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.

WILLIAMS, M. y BURDEN R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid. CUP).

WILLING, K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

WILLIS, D. (1993). "Syllabus, corpus and data-driven learning". En Kennedy, C. (Ed.), *Plenaries from the 1993 IATEFL Conference*, Swansea, Wales.

WILLIS, J. (1996). "A flexible framework for task-based learning". En Willis, J. y Willis, D. (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Macmillan.

Y

YUAN, F. y ELLIS, R. (2003). "The effects of pretask planning and online planning on fluency, complexity, and accuracy in L2 monologic oral production". *Applied Linguistics*, 24, 1-27.

Z

ZANÓN, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". *CABLE*, 5, 19-27.

ZOLTÁN, D. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: university press.

ANEXOS

ANEXO 1

Encuesta A Los Estudiantes Del Español En El Departamento De Español / Bagdad

DATOS PERSONALES:

1. ¿En qué curso estás?

Primero

Segundo

Tercero

Cuarto

2. Sexo:

Hembra

Varón

3. Turno de estudios:

Matinal

Nocturno

4. ¿Dónde vives?:

Bagdad

Provincias

5. ¿Por qué estudias español?

a) *Por el placer de aprender la lengua española.*

b) *A causa de tus notas o calificaciones del bachillerato estás obligado a estudiar esta lengua.*

c) *Has tenido experiencia antes con la lengua.*

6. ¿Cuáles son los motivos para aprender español?

a) *Para trabajar y ser un especialista en la lengua.*

b) *Solo para aprender otra lengua extranjera*

7. ¿Te gusta asistir a las clases?

SI

NO

1. Si la respuesta es *NO*, ¿por qué?

a) *No te gusta la asignatura.*

b) *Sientes que no vale la pena asistir.*

c) *No esoy preparado para la clase y para las preguntas del profesor.*

d) *Motivos personales.*

LA ADMINISTRADCIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL:

a) La biblioteca:

1. ¿Cuántas veces has ido a la biblioteca del departamento?

▪ Una

▪ Dos

▪ Tres

▪ Muchas

▪ Nunca

2. ¿Por qué?

a) Es pequeña.

SI

NO

b) No tiene bastantes libros.

SI

NO

c) Está lejos del departamento.

SI

NO

LAS SALAS DE AUDIOVISUALES Y/O LOS LABORATORIOS

1. ¿Hay salas audiovisuales en el departamento?

SI *NO*

1.1 ¿Hay videos, grabadoras y otros medios para explicar los temas que pueden ampliar los conocimientos del estudiante?

SI *NO*

1.2 Si la respuesta es *SÍ* ¿entonces?

a) Su cantidad es bastante.

SI *NO*

b) Son útiles.

SI *NO*

c) Te gusta participar en estas actividades.

SI *NO*

2. ¿Crees que si hay muchos estudiantes en la clase esto influye en la manera del aprendizaje y no permite a todos los estudiantes participar en las actividades con el profesor?

SI *NO*

LAS ACTIVIDADES DEL ESTUDIANTE:

1. ¿Te gusta que el estudiante realice actividades personales y el profesor, por su parte, valore su actividad?

SI *NO*

2. ¿Qué tipo de actividades?

- a) (*Textos de autores, refranes, traducción de textos.....*)
b) *Pancartas*
c) *Obras teatrales de escenas nacionales e internacionales*

LOS EXÁMENES:

1. ¿Te gusta que los exámenes sean?

CUATRIMESTRALES *ANUALES*

2. ¿Los exámenes diarios en la clase son útiles para el estudiante:

SI *NO*

LOS MÉTODOS DE ESTUDIOS:

1. ¿Las horas de cada asignatura durante la semana son suficientes para que el estudiante pueda aprender bien?

SI *NO*

2. ¿Cuáles son las asignaturas que podríamos dar si se ampliara el horario que te puedan ayudar en el desarrollo del aprendizaje?

1 _____ 2 _____ 3 _____

3. ¿Prefieres que un profesor nativo te dé las clases?

SI *NO*

4. ¿Prefieres la clase solo en lengua española?

SI *NO*

5. ¿Cuál de estas asignaturas en tu opinión se deberían impartir durante los cuatro años de carrera?

Conversación Comprensión Traducción Composición

6. La asignatura de traducción es muy importante para mejorar la habilidad del estudiante, entonces ¿cómo prefieres estudiarla?

a) *Desde el árabe al español*

b) *Desde el español al árabe*

7. ¿Qué asignatura crees que no ha sido comprensible y no has aprovechado tu tiempo durante tus estudios de la carrera?

_____ , _____ , _____

8. ¿Prefieres que haya un libro para cada asignatura?

SI *NO*

9. ¿Cuáles son las causas que influyen en el entendimiento?

a) *La metodología del aprendizaje.*

b) *Las dificultades de la materia.*

c) *Por razones relacionadas con el estudiante (personales, económicas, psicológicas,...).*

10. ¿Prefieres incluir el trabajo de investigación durante el último año de carrera para ayudar al estudiante a aprender y, además, prepararse para los años de tesina y tesis?

SI NO

11. ¿Qué vas a hacer después de la licenciatura?

a) *Vas a terminar los estudios superiores en tu país.*

b) *Vas a terminar los estudios superiores en otro país.*

c) *Vas a trabajar en tu especialidad.*

d) *Vas a dejar los estudios y trabajar en otros campos.*

12. ¿Tienes proposiciones para los estudiantes y para el departamento para mejorar los niveles y el aprendizaje a la vez?

13. ¿Prefieres que haya un libro para cada asignatura o que el profesor se encargue de preparar su materia particular?

SI NO

ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS

Esta encuesta se hizo en el Departamento de la Lengua Española, en la Facultad de Lenguas / Bagdad, para saber los problemas y dificultades de los estudiantes durante sus años de carrera y para poner en marcha por un lado una serie de soluciones que ayude el proceso del aprendizaje, y por otra acercar las dos culturas por otro. La encuesta se realizó a unos 200 estudiantes (100 chicos y 100 chicas) y las notas de ella, es como máximo y mínimo, dependiendo de la siguiente distribución de informaciones a:

- (Varones y Hembras), el número de los varones 100 y 100 de hembras.
- (Niveles), los estudiantes de los cuatro niveles: 38 primer nivel, 67 segundos, 54 terceros y 41 cuartos.
- Según (los Turnos): 100 matinal y 100 nocturno.
- (La Residencia): de Bagdad son 183 y provincias 17.

Se les hizo una serie de preguntas para poder distinguir defectos negativos durante el proceso de aprendizaje de la lengua.

Las preguntas:

4) ¿Por qué estudias español?

- a) *Por el placer de aprender la lengua española.*
- b) *A causa de tus notas o calificaciones del bachillerato estás obligado a estudiar esta lengua.*
- c) *Has tenido experiencia antes con la lengua.*

Los que “vinieron para aprender la lengua por el placer de aprenderla”, fueron un 56.9% varones (57 estudiantes), y un 50,5% de hembras (51 estudiantes). Y los que lo hicieron por “experiencia anterior de la lengua” fueron 43,1% (43 estudiantes) entre los varones y un 49,5% (49 estudiantes) entre las hembras.

<i>Placer de aprender español</i>	<i>Experiencia anterior</i>	<i>Total estudiantes consultados</i>
56,9%	43,1%	100 varones
50,5%	49,5%	100 hembras

Según los distintos niveles: el primer nivel 68.4% del primero (26 estudiantes), segundo 56.1% del segundo (38 estudiantes), y un 51.9% del tercero (28 estudiantes), contestaron “por el placer de aprender la lengua”.

Si embargo un 40.5% del cuarto nivel (17 estudiantes) lo hicieron en base de sus notas de bachillerato.

Sobre “la experiencia anterior de la lengua”, contestaron el 0% (0 estudiantes) en el primero, el 13.6% (9 estudiantes) en el segundo, el 9.3% (5 estudiantes) en el tercero, y el 2.4% (1 estudiante) en el cuarto.

Por el placer de aprender lengua española	Experiencia anterior de lengua española	Por las notas de bachillerato	Según niveles
62,4%	0%	-	Primer nivel, 38
56,1%	13,6%	-	Segundo nivel, 67
51,9%	9,3%	-	Tercer nivel, 54
-	2,4%	40,5%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, los estudiantes del matinal han elegido 68% (68 estudiantes) por la causa de “la nota media” están estudiando el español, pero del nocturno 92.9% (93 estudiantes) por “el placer de aprender la lengua española” y 7.1% (7 estudiantes) del nocturno por la causa de “la nota media”.

Por el placer de aprender lengua española	Sus notas de bachillerato	Según turnos de mañana o tarde
-	68%	Matinal 100 estudiantes
92,9%	7,1%	Tarde 100 estudiantes

Eligen “la experiencia anterior de la lengua” los de Bagdad un 4.4% (8 estudiantes) y de provincias 5.9% (1 estudiante).

5) ¿Cuáles son los motivos para aprender español?

a) *Para trabajar y ser un especialista en la lengua*

b) *Solo para aprender otra lengua extranjera*

Entre los varones encuestados, el 36% (37 estudiantes) contestaron “para trabajar y ser un especialista en la lengua” y el 28% (28 estudiantes), contestaron “solo por placer de aprender una lengua extranjera”, el resto no sabe no contesta.

En cuanto a las hembras, el 47% (47 estudiantes) contestaron “para trabajar y ser una especialista” y un 22% (22 estudiantes), “solo por el placer de aprender una lengua extranjera. El resto no sabe, no contesta.

Trabajar y ser especialista	Solo aprender lengua extranjera	Total estudiantes encuestados
37%	28%	Varones
47%	22%	Hembras

Respecto a los niveles, y referente a la pregunta de “para trabajar y ser un especialista en la lengua”, la respuesta fue: el primer nivel 26.3% (10 estudiantes), el segundo nivel 48.5% (32 estudiantes), el tercero 38.9% (21 estudiantes) y el cuarto 45.9% (19 estudiantes).

Total Niveles	Trabajar y ser especialista
Primer nivel, 38	26,3%
Segundo nivel, 67	48,5%
Tercer nivel, 54	38,9%
Cuarto nivel, 41	45,9%

Según los turnos, el matinal ha elegido, “solo para aprender otra lengua extranjera” el 40% (40 estudiantes) y del nocturno el 19% (19 estudiantes) y el matinal prefiere la respuesta “para trabajar y ser especialista”, un 29% (29 estudiantes) y el nocturno un 57% (57 estudiantes).

Los estudiantes de provincias “para trabajar y ser especialista” 17.6% (3 estudiantes) y de Bagdad 44.8% (82 estudiantes).

Trabajar y ser especialista	Solo aprender lengua extranjera	Total estudiantes encuestados
40%	29%	Matinal 100 estudiantes
19%	57%	Nocturno 100 estudiantes

6) ¿Te gusta asistir a las clases?

Un 72% (72 estudiantes) varones, contestaron “SI” y un 28% (28 estudiantes), contestaron “NO”

En cuanto a las hembras un 91% (91 estudiantes) contestaron “SI” y un 9% (9 estudiantes), contestaron “NO”.

SI	NO	Total estudiantes encuestados
72%	28%	Varones

91%	9%	Hembras
-----	----	---------

Según los niveles: el primero 76.3% (29 estudiantes), el segundo 84.8% (57 estudiantes), el tercero 70.4% (38 estudiantes) y cuarto 90.5% (37 estudiantes). Respondieron “SI”

Y en cuanto al “NO”, el primero 23.9% (9 estudiantes), segundo 15.2% (10 estudiantes), tercero 29.6% (16 estudiantes) y cuarto 9.5% (4 estudiantes).

SI	NO	Niveles
76,3%	23,9%	Primer nivel, 38
84,8%	15,2%	Segundo nivel, 67
70,4%	29,6%	Tercer nivel, 54
90,5%	9,5%	Cuarto nivel, 41

Según los turnos, el matinal elige “SI”, 69% (69 estudiantes) y nocturno 93% (93 estudiantes), y “NO”, del matinal 31% (31 estudiantes) y del nocturno 7% (7 estudiantes).

SI	NO	Total estudiantes consultados
69%	31%	Matinal 100 estudiantes
93%	7%	Nocturno 100 estudiantes

Los de Bagdad han elegido “SI”, 83.1% (153 estudiantes) y los de provincias 52.9% (9 estudiantes). La respuesta de “NO”, los de Bagdad 16.9% (30 estudiantes) y de provincias 47.1% (8 estudiantes).

7) Si la respuesta es “NO”, ¿Por qué?

a) *No te gusta la asignatura.*

- b) *Sientes que no vale la pena asistir.*
- c) *No estás preparado para la clase y para las preguntas del profesor.*
- d) *Motivos personales.*

“*Motivos personales*”, contestaron el 12% (12 estudiantes) de los varones. “*No estás preparado para la clase y las preguntas del profesor*” contestaron el 8% (8 estudiantes) de las hembras y “*no te gusta la asignatura*” el 2% (2 estudiantes) varones.

Motivos personales	No esta preparado	No le gusta la asignatura	Total encuestados
12%	-	2%	100 estudiantes varones
-	8%	-	100 estudiantes hembras

Según los niveles, el primero ha elegido las dos respuestas de “*no estás preparado para la clase y para las preguntas del profesor*” y “*motivos personales*” por 10.5% (4 estudiantes).

El segundo, ha elegido “*motivos personales*” por 7.6% (5 estudiantes) y el tercero la respuesta de “*no estás preparado para la clase y para las preguntas del profesor*” por 16.7% (9 estudiantes), pero el cuarto nivel ha mostrado un balance y equilibrio entre las cuatro respuestas por 4.2% (2 estudiantes).

Todos los niveles han decidido y han apuntado que la causa de “*no te gusta la asignatura*” al primer nivel por 0% (0 estudiantes), 4.5% (2 estudiantes) del segundo, 0% (0 estudiantes) tercero y 4.2% (2 estudiantes) cuarto.

Motivos personales	No esta preparado	No le gusta la asignatura	Total Niveles
--------------------	-------------------	---------------------------	---------------

10,5%	10,5%	4,5%	Primer Nivel, 38
7,6%	-	-	Segundo Nivel, 67
51,9%	16,7%	-	Tercer Nivel, 54
4,2%	4,2%	4,2%	Cuarto Nivel, 41

En cuanto al turno matinal o nocturno referente a la pregunta: “no estás preparado para la clase y para las preguntas del profesor” respondieron el 16% (16 estudiantes) del matinal y el 18%(18 estudiantes) del nocturno.

“motivos personales” contestaron el 5% (5 estudiantes) del nocturno, y el 7% (7 estudiantes) del matinal.

Solo un 2% (2 estudiantes) del matinal afirmó que no le gustaba la asignatura.

Motivos personales	No esta preparado	No le gusta la asignatura	Turnos
7%	16%	2%	Matinal
5%	18%	-	Nocturno

Los estudiantes de Bagdad han elegido “Motivos personales”, 7.1% (13 estudiantes), los de provincias han elegido “No estás preparado para la clase y para las preguntas del profesor”, por 23.5% (4 estudiantes). Mientras que a la pregunta de: “No te gusta la asignatura” no respondió nadie.

8) ¿Cuántas veces has ido a la biblioteca del departamento?

<i>Una vez</i>	<i>Dos</i>	<i>Tres</i>	<i>Muchas</i>	<i>Nunca</i>
----------------	------------	-------------	---------------	--------------

Un 39% (39 estudiantes) de los varones entrevistados afirmaron haber ido una dos veces y un 7% (7 estudiantes) tres veces. En cuanto a las hembras, un 33% (33 estudiantes) respondieron que una vez y un 8% (8 estudiantes) que tres veces

Una vez	Dos veces	Tres veces	Total entrevistados
-	39%	7%	Varones 100
33%	-	-	Hembras 100

Según los niveles, en el primer nivel un 50% (19 estudiantes) ha ido una vez y muchas veces un 2,6% /1 ó 2 estudiantes). En el segundo nivel, un 40,9% (27 estudiantes) fueron dos veces y un 7,4% (5 estudiantes) tres veces. En el tercer nivel un 38,9% (21 estudiantes) fueron dos veces y en el cuarto nivel, un 50% (21 estudiantes) fueron solo una vez y un 2,4% (2 estudiantes) muchas veces.

Una vez	Dos veces	Tres veces	Muchas veces	Niveles
50%	-	-	2,6%	Primer nivel, 38
-	40,9%	7,4%	-	Segundo nivel, 67
-	38,9%	-	-	Tercer nivel, 54
-	50%	-	2,4%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, el matinal un 42% (42 estudiantes) “una vez” y un 4% (4 estudiantes) tres veces. Los del nocturno, un 53% (53 estudiantes) dos veces, y un 6% (6 estudiantes) muchas veces.

Una vez	Dos veces	Tres veces	Muchas	Turnos
42%	-	4%	-	Matinal
-	53%	-	6%	Nocturno

Según la residencia, los de Bagdad un 36.1% (66 estudiantes) han ido dos veces y un 8,2% tres. Los de provincias un 41.2% (7 estudiantes), han estado muchas veces.

9) ¿Por qué?

a) *Es pequeña*

b) *No tiene bastantes libros.*

c) *Está lejos del departamento.*

A. ¿Es pequeña?

Un 42% (42 estudiantes) varones contestaron que “NO” y un 40% (40 estudiantes) contestaron que “SI”.

En las hembras, un 32% (23 estudiantes) contestaron que “NO”, mientras que un 56% (56 estudiantes) contestaron que “SI”.

Según los niveles, en el primero un 34,2% (13 estudiantes) dieron la misma respuesta para el “SI” y el “NO”. En el segundo, un 53% (29 estudiantes) contestó que “SI” y un 33,3% (22 estudiantes) contestó que “NO”. En el tercero, un 48,1% (26 estudiantes) contestaron que “SI” y un 46,3% (25 estudiantes) que “NO”. Y por último, en el cuarto nivel, un 50% (21 estudiantes) contestaron que “SI” y un 16,7% (7 estudiantes) que “NO”.

Con respecto a los turnos, en el matinal un 56% (56 estudiantes) contestaron que “SI” mientras que un 25% (25 estudiantes) contestaron que “NO”. En el nocturno, un 38% (38 estudiantes) contestaron que “SI” mientras que un 42% (42 estudiantes) dijeron que “NO”. Según la residencia los de Bagdad contestaron “SI” el 48.1% (88 estudiantes) y “NO”, el 33.9% (62 estudiantes). Los de provincias un 41.2% (7 estudiantes) contestaron que “SI” y un 29.4% (5 estudiantes) que “NO”.

B. ¿No tiene bastantes libros?

El 44% (44 estudiantes) de los varones y un 50%(50 estudiantes) de las hembras respondieron “NO”. Mientras que un 38% (38 estudiantes) de los varones y un 30% (30 estudiantes) de las hembras respondieron “SI”. Según los niveles, en el primero respondieron “NO” un 36.8% (14 estudiantes) y “SI” un 31.6% (12 estudiantes). En el segundo, un 51.5% (35 estudiantes) respondieron “NO” y un 34.8% (23 estudiantes) “SI”. En el tercero, un 15.9% (9 estudiantes) respondieron “NO” y un 40.7% (22 estudiantes) “SI”. Y en el cuarto, un 40.5% (17 estudiantes) respondieron “NO” y un 26.2% (11 estudiantes) “SI”.

Según el turno, un 49% (49 estudiantes) del matinal respondieron “NO” y un 32% (32 estudiantes) “SI”. Y en el nocturno, un 44.4% (44 estudiantes) respondieron “NO” y un 35.4% (35 estudiantes) “SI”.

Según la residencia los de Bagdad un 46.4% (85 estudiantes), “NO” y un 35% (64 estudiantes) “SI”. Los de provincias un 47.1% (8 estudiantes) “NO” y un 23.5% (4 estudiantes) “SI”.

C. ¿Está la biblioteca lejos del departamento?

Los varones un 46% (46 estudiantes) y las hembras un 48% (48 estudiantes) respondieron “SI” y “NO”, los varones un 36.7% (37 estudiantes) y las hembras un 30.8% (31 estudiantes).

Según los niveles, respondieron “SI” en el primero un 47.4% (18 estudiantes), en el segundo un 40.9% (27 estudiantes), en el tercero un 66.7% (36 estudiantes) y en el cuarto un 31% (13 estudiantes).

Respondieron “NO”, en el primero un 21.1% (8 estudiantes), en el segundo un 45.5% (30 estudiantes), en el tercero un 66.7% (36 estudiantes) y en el cuarto 35.7% (15 estudiantes). Según el turno, en el matinal, un 42% (42 estudiantes) respondieron “SI” y un 51.5% (52 estudiantes) del nocturno. Mientras que “NO”, respondieron 39% (39 estudiantes) en el matinal y en el nocturno 29.3% (29 estudiantes). Según la residencia, los de Bagdad respondieron “SI”, un 47.5% (87 estudiantes) y ‘NO’ un 34.4% (63 estudiantes). Los de provincias, un 41.2% (7 estudiantes) respondieron “SI” y un 29.4% (5 estudiantes) “NO”.

10) ¿Hay vídeos, grabadoras u otros medios para explicar temas y ampliar conocimientos?

Los varones respondieron un 19% (19 estudiantes) “SI”, frente a un 37% (37 estudiantes) de las hembras. Y “NO” respondieron un 81% (81 estudiantes) de los varones y un 64% (64 estudiantes) de las hembras

Si	No	Total
19%	81%	Varones 100
37%	64%	Hembras 100

Según los niveles respondieron “SI”, en el primero un 31.5% (12 estudiantes), en el segundo un 47% (32 estudiantes), en el tercero un 31.6% (17 estudiantes) y en el cuarto un 40.5% (17 estudiantes). Respondieron “NO”, en el primero un 68.4% (26 estudiantes), en el segundo un 53% (36 estudiantes), en el tercero un 38.9% (21 estudiantes) y en el cuarto un 59.9% (24 estudiantes).

Sí	No	Niveles
31,5%	68,4%	Primer nivel, 38
47%	53%	Segundo nivel, 67
31,6%	38,9	Tercer nivel, 54
40,5%	59,9%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, los del matinal respondieron “SI”, un 29% (29 estudiantes) y “NO” el 71% (71 estudiantes). Los del nocturno “SI” un 48% (48 estudiantes) y “NO”, un 52% (52 estudiantes).

Sí	No	Turnos
29%	17%	Matinal 100
48%	52%	Nocturno 100

Según la residencia, los de Bagdad respondieron “SI”, un 41% (75 estudiantes) y “NO” un 59% (108 estudiantes). Los de provincias un 11.8% (2 estudiantes) respondieron “SI” y “NO”, un 88.2% (15 estudiantes).

11) Si la respuesta es *SÍ* entonces:

a) Su cantidad es bastante.

SI *NO*

b) Son útiles

SI *NO*

c) Te gusta participar en estas actividades.

SI *NO*

a. ¿Su cantidad es bastante?

Responden “*NO*” un 27% (27 estudiantes) varones y un 24% (24 estudiantes) de hembras. Y “*SI*”, un 15% (15 estudiantes) de varones y las hembras un 12% (12 estudiantes).

Según los niveles, responden “*SI*” en el primero un 15.8% (6 estudiantes), en el segundo un 19.7% (13 estudiantes), en el tercero un 7.3% (4 estudiantes) y en el cuarto 9.5% un (4 estudiantes), y “*NO*”, en el primero un 15.8% (6 estudiantes), en el segundo un 27.3% (18 estudiantes), en el tercero 24.1% (13 estudiantes) y en el cuarto 33.3% (14 estudiantes).

Según el turno, en el matinales responden “*NO*”, un 20% (20 estudiantes) y en el nocturno un 31% (31 estudiantes), y “*SI*”, en el matinal un 19% (19 estudiantes) y en el nocturno un 17.2% (17 estudiantes).

Según la residencia, los de Bagdad responden “*NO*”, un 27.3% (50 estudiantes) y “*SI*”, un 14.2% (26 estudiantes). Los de provincias un 5.9% (1 estudiantes) responden “*SI*” y “*NO*”, un 5.9% (1 estudiantes).

b. ¿Son útiles los videos, grabadoras, etc.?

Los varones que respondieron “SI” fueron un 36% (36 estudiantes) y “NO” un 3,7% (4 estudiantes), y las hembras un 35% (35 estudiantes) respondieron “SI” y “NO”, un 2.2% (2 estudiantes).

Según los niveles, respondieron “SI”, en el primero un 28.9% (11 estudiantes), en el segundo un 45.5% (30 estudiantes), en el tercero 24.1% (13 estudiantes) y en el cuarto 40.5% (17 estudiantes). Y “NO”, en el primero un 2.6% (1 estudiantes), en el segundo 1.5% un (1 estudiantes), en el tercero un 7.4% (4 estudiantes) y en el cuarto un 0% (0 estudiantes).

Según el turno, los del matinal, respondieron “SI”, un 28% (28 estudiantes) y los del nocturno un 42% (42 estudiantes) y respondieron “NO”, un 1% (1 estudiantes) del matinal y 0% (0 estudiantes) del nocturno.

Según la residencia, los de Bagdad, respondieron “SI”, un 37.7%(69 estudiantes) y “NO”, un 3.3% (6 estudiantes). Los de provincias un 37.7% (6 estudiantes) respondieron “SI” y “NO”, un 0% (0 estudiantes).

c. ¿Te gusta participar en estas actividades?

Los varones respondieron “SI”, un 31% (31 estudiantes) y las hembras un 23% (23 estudiantes) y “NO”, los varones un 10% (10 estudiantes) y las hembras un 13%(13 estudiantes).

Según los niveles, respondieron “SI”, en el primero un 15.8% (6 estudiantes), en el segundo un 23.3%(16 estudiantes), en el tercero un 24.1% (13 estudiantes) y en el cuarto un 33.3%(14 estudiantes). Y “NO”, en el primero un 15.8% (6 estudiantes), en el segundo un 18.7% (13 estudiantes), en el tercero un 7.4%(4 estudiantes) y en el cuarto un 7.1% (3 estudiantes).

Según el turno, los del matinal respondieron “SI”, un 21% (21 estudiantes) y los del nocturno un 12% (12 estudiantes) y “NO”, un 13% (13 estudiantes) los del matinal y 0%(0 estudiantes) los del nocturno.

Según la residencia, los de Bagdad respondieron “SI”, un 37.7% (69 estudiantes) y “NO” un 3.3% (6 estudiantes). Los de provincias un 37.7%(6 estudiantes) respondieron “SI” y “NO” un 0%(0 Estudiantes).

12) ¿Crees que si hay muchos estudiantes en la clase esto influye en la manera del aprendizaje y no permite a todos los estudiantes participar en las actividades con el profesor?

Sí *No*

Los varones que respondieron “SI”, fueron un 68% (68 estudiantes) y las hembras 53%(53 estudiantes) y “NO”, un 32% (32 estudiantes) los varones y un 47% (47 estudiantes) las hembras.

Sí	No	Total
68%	32%	Varones 100
53%	47%	Hembras 100

Según los niveles, respondieron “SI”, en el primero un 71.1% (27 estudiantes), en el segundo un 72.7% (49 estudiantes), en el tercero un 51.9% (28 estudiantes) y en el cuarto 45.2%(19 estudiantes), y “NO”, en el primero un 28.9% (11 estudiantes), en el segundo un 27.3% (18 estudiantes), en el tercero 48.1% (26 estudiantes) y en el cuarto 54.8% (22 estudiantes).

Sí	No	Niveles
71,1%	28,9%	Primer nivel, 38
72,7%	27,3%	Segundo nivel, 67
51,9%	48,1%	Tercer nivel, 54
45,2%	54,8%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, los del matinal responden “SI” un 47% (47 estudiantes) y los del nocturno un 75% (75 estudiantes) y “NO”, los del matinal un 53% (53 estudiantes) y los del nocturno un 25.3% (25 estudiantes).

Si	No	Total
47%	53%	Matinal 100
75%	25%	Nocturno 100

Según la residencia, los de Bagdad han elegido “SI”, un 62.8% (115 estudiantes) y ‘No’ un 37.2% (68 estudiantes).

Los de provincias un 41.2% (7 estudiantes), respondieron “SI” y “NO”, el 58.8% (10 estudiantes).

13) ¿Te gusta que el estudiante realice actividades personales y el profesor por su parte valore su actividad?

SI *NO*

Un 75% (75 estudiantes) de los varones respondieron “SI” y un 25% (25 estudiantes) “NO”. De las hembras un 77% (77 estudiantes) respondieron “SI” y un 23% (23 estudiantes). “NO”.

Sí	No	Total
75%	25%	Varones 100
77%	23%	Hembras 100

Según los niveles, respondieron “SI”, en el primero un 78.9% (30 estudiantes), en el segundo un 75.8% (51 estudiantes), en el tercero 74.1% (40 estudiantes) y en el cuarto 76.2% (31 estudiantes). Y “NO”, en el primero un 21.1% (8 estudiantes), en el

segundo un 24.2% (16 estudiantes), en el tercero un 25.9% (14 estudiantes) y en el cuarto un 23.2% (10 estudiantes).

Si	No	Niveles
78,9%	21,1%	Primer nivel, 38
75,8%	42,2%	Segundo nivel, 67
74,1%	25,9%	Tercer nivel, 54
76,2%	23,8%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, los del matinal respondieron “SI”, un 73,2% (73 estudiantes) y los del nocturno un 78.8% (79 estudiantes) y “NO”, los del matinal un 26.8% (24 estudiantes) y un 21.2% (21 estudiantes) los del nocturno.

Sí	No	Total
73,2%	26,8%	Matinal 100
78,8%	21,2%	Nocturno 100

Según la residencia, los de Bagdad respondieron “SI”, un 78%(143 estudiantes) y “NO”, un 24%(45 estudiantes). Los de provincias un 76.5% (13 estudiantes) respondieron “SI” y “NO” un 23.5% (4 estudiantes).

14) ¿Qué tipo de actividades?

- a) *(Textos de autores, refranes, traducir textos.....)*
- b) *Pancartas*
- c) *Obras teatrales de escenas nacionales e internacionales*

Los varones respondieron “obras teatrales”, un 41%(41 estudiantes) y las hembras un 10%(10) estudiante. Las hembras respondieron “dichos de autores...” un 40% (40 estudiantes), y los varones un 14% (14 estudiantes).

Obras teatrales	Textos autores	Total
41%	14%	Varones 100
10%	40%	Hembras 100

Según los niveles, respondieron “obras teatrales”, el primero un 47.4% (18 estudiantes), el segundo un 34.8% (23 estudiantes), el tercero un 38.9% (21 estudiantes) y el cuarto un 35.7% (15 estudiantes). Y respondieron “dichos de autores, refranes, traducir textos “el primero un 7.9% (3 estudiantes), el segundo el 12.1% (8 estudiantes), el tercero el 5.6%(3 estudiantes) y el cuarto el 16.7% (7 estudiantes).

Obras teatrales	Textos autores	Total
47,4%	7,9%	Primer nivel, 38
34,8%	12,1%	Segundo nivel, 67
38,9%	5,6%	Tercer nivel, 54
35,7%	16,7%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, los del matinal respondieron “obras teatrales”, un 34% (34 estudiantes) y los del nocturno un 41%(41 estudiantes) y respondieron “textos de autores, refranes, traducir textos”, los del matinal un 8% (8 estudiantes) y los del nocturno un 12% (12 estudiantes).

Obras teatrales	Textos autores	Total
34%	8%	Matinal 100
41%	12%	Nocturno 100

Según la residencia, los de Bagdad respondieron “obras teatrales”, un 38.8% (6 estudiantes) y los de provincias un 17.8% (3 estudiantes). Y “textos de autores, refranes, traducir textos”, los de Bagdad un 8.2%(15 estudiantes), y a los de provincias un 35.5% (6 estudiantes).

15) ¿Te gustan los exámenes anuales o cuatrimestrales?

Los varones respondieron ‘Cuatrimestral’ un 52% (52 estudiantes) y las hembras un 58.2% (58 estudiantes). Respondieron ‘Anuales’, los varones en un 47%(47 estudiantes) y hembras un 42%(42 estudiantes).

Según los niveles, respondieron “Cuatrimestral”, el primero un 57.9% (22 estudiantes), el segundo un 39.4%(26 estudiantes), el tercero un 63%(34 estudiantes) y el cuarto un 69%(28 estudiantes). Y respondieron “Anual”, el primero un 42.1% (16 estudiantes), el segundo un 60.8%(41 estudiantes), el tercero un 37%(20 estudiantes) y el cuarto un 31%(13 estudiantes).

Según el turno, los del matinal respondieron “Cuatrimestral” un 67% (67 estudiantes) y los de los nocturnos un 43%(43 estudiantes).

Según la residencia, los de Bagdad respondieron “Cuatrimestral”, un 54.1% (99 estudiantes) y los de provincias un 70.6% (12 estudiantes). Respondieron “Anual”, los de Bagdad un 45.9% (84 estudiantes) y los de provincias un 29.4% (5 estudiantes).

16) ¿Las horas de cada asignatura durante la semana son suficientes para que el estudiante pueda aprender bien?

SI *NO*

Los varones respondieron “SI”, un 68%(68 estudiantes) y las hembras un 62% (62 estudiantes), y “NO”, los varones un 32%(32 estudiantes) y las hembras un 39% (39 estudiantes).

Sí	No	Total
68%	32%	Varones 100
62%	39%	Hembras 100

Según los niveles, el primero respondió “SI”, un 73.7% (28 estudiantes), el segundo un 57.6% (33 estudiantes), el tercero un 53.7% (29 estudiantes) y el cuarto un 83.3% (34 estudiantes). Y “NO”, el primero un 26.3% (10 estudiantes), el segundo un 26.3%(18 estudiantes), el tercero un 46.3% (25 estudiantes) y el cuarto un 16.7% (7 estudiantes).

Sí	No	Total
73,7%	26,3%	Primer nivel, 38
57,6%	42,4%	Segundo nivel, 67
53,7%	46,3%	Tercer nivel, 54
83,3%	16,7%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, los matinales eligen “SI”, un 90% (90 estudiantes) y los nocturnos un 61% (61 estudiantes) y “NO”, los matinales un 10% (10 estudiantes) y nocturnos un 39% (39 estudiantes).

Sí	No	Total
90%	10%	Matinal 100
60,9%	39,4%	Nocturno 100

Según la residencia, los de Bagdad respondieron “SI”, el 61.7% (113estudiantes) y los de provincias el 100% (17estudiantes). Y respondieron “NO”, los de Bagdad el 38.3% (70 estudiantes) y los de provincias un 0% (0 estudiantes).

17) ¿Cuáles son las asignaturas que podríamos dar si se ampliara el horario que te puedan ayudar en el desarrollo del aprendizaje?

1 _____, 2 _____, 3 _____

Los varones propusieron “*Gramática, Conversación, Traducción*” un 9% (9 estudiantes) y las hembras, “*conversación*” un 16% (16 estudiantes). Sin embargo, a la pregunta de “*Lengua, Ensayo, Lectura, Literatura, Dictado*”, en ambos casos, tanto varones como hembras fue del 0% (0 estudiantes).

Según los niveles, el primero propuso “*Gramática, Conversación, Dictado*” en un 13.2% (5 estudiantes), el segundo “*Gramática, Conversación, Traducción, composición*” en un 10.6% (7 estudiantes), el tercero “*Gramática, Composición, Traducción*” en un 11.1% (6 estudiantes) y el cuarto “*Conversación*” en un 23.8% (10 estudiantes). Pero con respecto a la pregunta “*Compresión, Lectura*”, en el primer nivel nadie la propuso. A la pregunta “*lectura, dictado, literatura, composición*” el segundo nivel tampoco contesto. A la de “*Gramática, Traducción, Composición, Literatura*” en el tercer nadie la propuso y, a la de “*Gramática, Traducción, Teatro, Literatura, Ensayo, Lengua*” en el cuarto nivel tampoco respondió nadie.

Según el turno los matinales propusieron “*Conversación*” un 17% (17 estudiantes) y los nocturnos propusieron “*Gramática, Conversación, Traducción, Composición*” un 7% (7 estudiantes). Ninguno de los estudiantes de la mañana propuso la pregunta de “*Gramática, Compresión, Dictado, Traducción, Composición, Teatro, Literatura*” y ninguno del nocturno propuso “*Compresión, Lengua, Literatura, Ensayo, Teatro, Novela, Lectura*”.

Según la residencia, los de Bagdad han propuesto “Conversación” por 10.9% (20 estudiantes) y los de provincias por 17.6% (3 estudiantes). Pero ninguno propuso “Gramática, Compresión, Traducción, Teatro, Novela”. Y de provincias la pregunta “Gramática, Compresión, Traducción, Teatro, Dictado, Composición, Literatura, Lectura, Lengua, Ensayo” tampoco la propuso nadie.

18) ¿Prefieres que te dé las clases un profesor nativo?

SI NO

Respondieron “SI”, un 75.2% (75 estudiantes) de los varones y “NO” un 24,8%. Las hembras respondieron “SI” un 70.3%(70 estudiantes), y “NO”, un 29.7% (30 estudiantes).

Si	No	Total
75,2%	24,8%	Varones 100
70,3%	19,7%	Hembras 100

Según los niveles, respondieron “SI”, en el primero un 76.3% (29 estudiantes), en el segundo un 75.8% (51 estudiantes), en el tercero un 68.8% (37 estudiantes) y en el cuarto un 71.4% (29 estudiantes). Y “NO”, en el primero un 23.7% (9 estudiantes), en el segundo un 24.2% (16 estudiantes), en el tercero un 31.5% (17 estudiantes) y en el cuarto un 28.6% (12 estudiantes).

Si	No	Total
76,3%	23,7%	Primer nivel, 38
75,8%	24,2%	Segundo nivel, 67
68,8%	31,5%	Tercer nivel, 54
71,4%	28,6%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, los del matinal respondieron “SI”, por un 78% (78 estudiantes) y los del nocturno un 67.7% (68 estudiantes) y “NO”, los del matinal un 22% (22 estudiantes) y los del nocturno un 32.3% (32 estudiantes).

Sí	No	Total
78%	22%	Matinal 100
67,7%	32,3%	Nocturno 100

Según la residencia, los de Bagdad respondieron “SI”, un 72.1% (132 estudiantes) y los de provincias un 82.4% (14 estudiantes). Respondieron “NO”, los de Bagdad un 27.9% (51 estudiantes) y los de provincias un 17.6%(3 estudiantes).

19) ¿Prefieres la clase solo en lengua española?

SI NO

Respondieron “NO”, el 66.1% (66 estudiantes) de los varones y las hembras el 58.2% (58 estudiantes), y “SI”, los varones el 33.9%(34 estudiantes) y las hembras un 41.8%(42 estudiantes).

Sí	No	Total
33,9%	66,1%	Varones 100
41,8%	58,2%	Hembras 100

Según los niveles, respondieron “NO”, en el primer nivel un 81.6% (31 estudiantes), en el segundo un 56.1% (38 estudiantes), en el tercero un 51.9% (28 estudiantes) y en el cuarto 69% (28 estudiantes). Y respondieron “SI”, en el primero un 18.4% (7 estudiantes), en el segundo un 43.1% (29 estudiantes), en el tercero un 48.8% (26 estudiantes) y en el cuarto un 31% (13 estudiantes).

Sí	No	Total
18,4%	81,4%	Primer nivel, 38
43,1%	56,8%	Segundo nivel, 67
48,8%	51,2%	Tercer nivel, 54
31%	69%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, los del matinal respondieron “NO”, un 61%(61 estudiantes) y los del nocturno un 64.6%(65 estudiantes). Y “SI”, los del matinal un 48.8%(49 estudiantes) y los del nocturno un 35.4%(35 estudiantes).

Sí	No	Total
48.8%	61,2%	Matinal 100
35,4%	64,6%	Nocturno 100

Según la residencia, los de Bagdad respondieron “NO”, el 61.7% (113 estudiantes) y los de provincias el 64.7% (11 estudiantes). Y respondieron “SI”, los de Bagdad un 38.3% (70 estudiantes) y los de provincias el 29.4% (5 estudiantes).

20) ¿Cuál de estas asignaturas en tu opinión se deberían impartir durante los cuatro años de carrera?

<i>Conversación</i>	<i>comprensión</i>	<i>traducción</i>	<i>composición</i>
---------------------	--------------------	-------------------	--------------------

Los varones eligieron “*Conversación*”, un 62.4% (62 estudiantes) y las hembras un 59.3% (59 estudiantes). La minoría de los varones eligieron “*Composición*”, el 4.6% (5 estudiantes) y las hembras “*Comprensión*”, el 4.4% (4 estudiantes).

Según los niveles, Eligieron “*Conversación*”, los del primer nivel un 55.3% (21 estudiantes), los del segundo 66.7% un (45 estudiantes), los del tercero un 51.9% (28 estudiantes) y los del cuarto un 69% (28 estudiantes).

Eligieron “*Composición*”, en el primer nivel un 5.3% (2 estudiantes), en el segundo un 7.6% (5 estudiantes), en el tercero un 5.6% (3 estudiantes) y en el cuarto un 2.4% (1 estudiantes).

Según el turno, los del matinal eligieron “*Conversación*”, un 65% (65 estudiantes) y los del nocturno un 56.6%(57 estudiantes) y la minoría eligieron “*Composición*”, los del matinal un 4% (4 estudiantes) y los del nocturno un 7.1% (7 estudiantes). Según la residencia, los de Bagdad eligieron “*Conversación*” un 60% (109 estudiantes) y los de provincias un 70.6% (8 estudiantes). Eligieron “*Composición*”, los de Bagdad un 6% (11 estudiantes) y los de provincias un 0% (0 estudiantes).

21) La asignatura de traducción es muy importante para mejorar la habilidad del estudiante, entonces ¿cómo prefieres estudiarla?

a) *Desde el árabe al español*

b) *Desde el español al árabe*

“*Desde el árabe al español*”, las respondieron un 52.3% (52 estudiantes) de los varones y las hembras 57.1% (57 estudiantes), y “*Desde el español al árabe*” los varones la respondieron en un 46.1% (46 estudiantes) y las hembras en un 42.9%(43 estudiantes).

Desde el árabe al español	Desde el español al árabe	Total
52,3%	46,7%	Varones 100
57,1%	42,7%	Hembras 100

Según los niveles, eligieron “Desde el árabe al español”, en el primer nivel el 52.6% (20 estudiantes), en el segundo el 60.6% (41 estudiantes), en el tercero un 51.9% (28 estudiantes) y en el cuarto el 49.2% (21 estudiantes). Eligieron “Desde el Español al Árabe”, en el primero el 47.4% (18 estudiantes), en el segundo el 39.4% (26 estudiantes), en el tercero el 49.1% (26 estudiantes) y en el cuarto el 50.8% (20 estudiantes).

Desde el árabe al español	Desde el español al árabe	Total
52,6%	47,4%	Primer nivel, 38
60,6%	39,4%	Segundo nivel, 67
51,9%	49,1%	Tercer nivel, 54
50,8%	49,2%	Cuarto nivel, 41

Según el turno, los matinales eligen “Desde el Árabe al Español”, el 51%(51 estudiantes) y los nocturnos el 57.6%(58 estudiantes) y “Desde el Español al Árabe” los matinales el 49%(49 estudiantes) y nocturnos el 42.4%(42 estudiantes).

Desde el Árabe al español	Desde el español al Árabe	Total
51%	49%	Matinal 100
57,6%	42,4%	Nocturno 100

Según la residencia, los de Bagdad eligieron “Desde el Árabe al Español”, el 53.6% (98 estudiantes) y los de provincias el 64.7%(11 estudiantes) Y viceversa, los de Bagdad un 46.4%(84 estudiantes) y los de provincias el 35.3%(6 estudiantes).

22) ¿Qué asignatura crees que no ha sido comprensible y no has aprovechado tu tiempo durante tus estudios de la carrera?

Los varones han elegido “*Comprensión*”, el 13.8%(14 estudiantes) y las hembras han elegido “*Dictado*”, el 25.8%(26 estudiantes). Sin embargo “*Gramática, Ensayo, Conversación, Traducción, Literatura, Teatro, novela*”, no fue elegida por ninguno de los dos grupos.

Según los niveles, el primero han elegido “*Comprensión y Dictado*” el 13.2% (5 estudiantes), el segundo “*Dictado*” el 25.8%(17 estudiantes), el tercero el 16.7%(9 estudiantes) eligió “*Teatro, Composición, Literatura*” y el cuarto el 19%(8 estudiantes) eligió “*Dictado*”.

Ninguno de los del primer nivel, eligió “*Gramática, Conversación, Lectura*” ninguno del segundo, eligió “*Gramática, Conversación, Traducción, Composición*”, ninguno del tercero eligió “*Gramática, Conversación, Traducción, Composición, Literatura, Ensayo, Novela, Lectura*”.

Según el Turno, los matinales han elegido “*Composición*”, el 7% (7 estudiantes) y los nocturnos el 17.2%(17 estudiantes). Sobre el 0%(0 estudiantes) los matinales “*Lectura, Teatro, Literatura*” y los nocturnos “*Gramática, Conversación, Ensayo, Teatro, Literatura, Dictado, Lengua, Traducción y Novela*”.

Según la residencia, los de Bagdad han elegido “*composición*”, el 12% (21 estudiantes) y los de provincias “*Gramática, composición, conversación*”, el 11.8% (2 estudiantes). Pero el 0%(0 estudiantes) los de Bagdad “*Lengua, Teatro, Literatura*” y los de provincias “*Traducción, Teatro, Literatura, Lectura, Lengua, Ensayo, Conversación*”.

23) ¿Prefieres que haya un libro para cada asignatura o que el profesor se encargue de preparar su materia particular?”

Los varones han elegido “*SI*”, el 83.5%(84 estudiantes) y las hembras el 75.8%(76 estudiantes), y “*NO*”, los varones el 16.5%(17 estudiantes) y las hembras el 24.2%(24 estudiantes).

Si	No	Total
83,5%	16,5%	Varones 100
75,8%	24,2%	Hembras 100

Según los niveles, eligieron “SI”, en el primero un 84.2%(32 estudiantes), en el segundo un 84.8%(57 estudiantes), en el tercero un 73.1%(39 estudiantes) y en el cuarto un 76.2%(31 estudiantes). Eligieron “NO”, en el primero un 15.8%(6 estudiantes), en el segundo un 15.2%(10 estudiantes), en el tercero un 25.9%(14 estudiantes) y en el cuarto un 29.3%(12 estudiantes).

<i>Si</i>	<i>No</i>	<i>Total</i>
84,2%	15,8%	<i>Primer nivel, 38</i>
84,8%	15,2%	<i>Segundo nivel, 67</i>
73,1%	25,9%	<i>Tercer nivel, 54</i>
76,2%	29,3%	<i>Cuarto nivel, 41</i>

Según el turno, los matinales eligen “SI”, un 79.8%(80 estudiantes) y los nocturnos un 82.4%(82 estudiantes) y “NO”, los matinales un 27%(27 estudiantes) y los nocturnos un 13.1%(13 estudiantes).

Si	No	Total
79,8%	27,2%	Matinal 100
82,4%	17,6%	Nocturno 100

Según la residencia, los de Bagdad eligieron “SI”, el 79.8%(146 estudiantes) y los de provincias el 82.4%(14 estudiantes) y “NO”, los de Bagdad el 20.2%(37 estudiantes) y los de provincias el 17.6%(3 estudiantes).

24) ¿Cuáles son las causas que influyen en el entendimiento?

d) *La metodología del aprendizaje.*

e) *Las dificultades de la materia.*

f) *Por razones relacionadas con el estudiante (personales, económicas, psicológicas,.....).*

Los varones han elegido “*La metodología del aprendizaje*”, por el 65.1%(65 estudiantes) y las hembras por el 56%(56 estudiantes), y “*por razones relacionadas con el estudiante*”, los varones la eligieron un 15.6%(16 estudiantes) y las hembras el 7.7%(8 estudiantes).

Según los niveles, el primero han elegido “*La metodología del aprendizaje*” por el 60.5%(23 estudiantes), el segundo el 54.5%(37 estudiantes), el tercero por el 68.5%(37 estudiantes) y el cuarto por el 81.9%(34 estudiantes). Y eligieron “*Por razones relacionadas con el estudiante*”, el primero por el 15.8%(6 estudiantes), el segundo el 4.5%(3 estudiantes), el tercero por el 15.8%(6 estudiantes) y el cuarto el 11.9% (5 estudiantes).

Según el turno, los del matinal eligieron “*La metodología del aprendizaje*” el 59%(59 estudiantes) y los nocturnos el 62.6%(63 estudiantes) y “*Razones relacionadas con el estudiantes*”, los matinales el 11%(11 estudiantes) y nocturnos el 13.1%(13 estudiantes).

Según la residencia, los de Bagdad eligieron “*La metodología del aprendizaje*”, el 57.9%(106 estudiantes) y los de provincias el 94.1%(16 estudiantes) y “*razones relacionadas con el estudiante*”, los de Bagdad el 12.6%(23 estudiantes) y los de provincias el 5.9%(1 estudiante).

25) ¿Prefieres incluir el trabajo de investigación durante el último año de carrera para ayudar al estudiante a aprender y además prepararse para los años de tesina y tesis?

SI

NO

Los varones eligieron “SI”, el 79.8%(80 estudiantes) y las hembras el 76.9% (77 estudiantes), y “NO”, los varones el 20.2%(20 estudiantes) y las hembras el 23.1%(23 estudiantes). Según los niveles, Eligieron “SI”, el primero un “SI” 71.1%(27 estudiantes), el segundo un 83.3%(56 estudiantes), el tercero el 75.9%(41 estudiantes) y el cuarto el 81%(33 estudiantes). Eligieron “NO”, el primero el 28.9%(11 estudiantes), el segundo el 16.7%(11 estudiantes), el tercero el 24.1%(13 estudiantes) y el cuarto el 19%(8 estudiantes).

Según el turno, los matinales eligen “SI” el 77%(77 estudiantes) y los nocturnos el 79.8%(80 estudiantes) y “NO”, los matinales el 23%(23 estudiantes) y nocturnos el 20.2%(20 estudiantes). Según la residencia, los de Bagdad han elegido “SI”, el 78%(143 estudiantes) y los de provincias el 82.4%(14 estudiantes) y “NO”, los de Bagdad el 21.9%(40 estudiantes) y los de provincias el 17.6%(3 estudiantes).

26) ¿Qué vas a hacer después de la licenciatura?

- a) *Vas a terminar los estudios superiores en tu país.*
- b) *Vas a terminar los estudios superiores fuera.*
- c) *Vas a trabajar en tu especialidad.*
- d) *Vas a dejar los estudios y trabajar en otros campos.*

Los varones eligieron “Terminar los estudios fuera” el 29.4%(29 estudiantes) y las hembras “Trabajar en su especialidad”, el 52.7%(53 estudiantes), “trabajar en otros campos”, los varones el 17.4%(17 estudiantes) y las hembras el 13.2%(13 estudiantes). Según los niveles, el primero eligió “trabajar en tu especialidad”, el 36.8% (14 estudiantes), el segundo el 43.9%(29 estudiantes), el tercero el 35.2% (19 estudiantes) y el cuarto el 40.5%(17 estudiantes). Eligieron “Terminar los estudios fuera”, el primero el 18.4%(7 estudiantes), el segundo “terminar los estudios en tu país”, el 12.1%(8 estudiantes), el tercero un 16.7% (9 estudiantes) y el cuarto el 16.7% (7 estudiantes).

Según el turno, los del matinal elige “*Trabajar en tu especialidad*”, el 40% (40 estudiantes) y los del nocturno el 39.4%(39 estudiantes). Los del matinal elige “*Terminar los estudios fuera*”, el 22%(22 estudiantes) y los del nocturno elige “*Trabajar en otros campos*”, el 15.2%(15 estudiantes). Según la residencia, los de Bagdad eligen “*Trabajar en tu especialidad*”, el 40.4% (74 estudiantes)y los de provincias “*Terminar los estudios fuera*”, el 35.5% (6 estudiantes). Los de Bagdad eligen “*Terminar los estudios en tu país*”, el 16.4% (30 estudiantes) y los de provincias el 5.9%(1 estudiantes).

CONCLUSIÓN

Según los porcentajes podríamos destacar una serie de puntos como:

- 1) Todos los que han venido por el placer de aprender la lengua española eran estudiantes del turno nocturno, pero en cuanto a los estudiantes matinales influían mucho por la calificación y la nota media.
- 2) A pesar de las numerosas y variables opiniones, todos tienen el mismo fin que es aprender la lengua española, ya que el español tiene que tomar su papel como el inglés y francés en todos los sectores de la vida (cultural, política...).
- 3) La biblioteca tiene un papel muy importante y eficaz para enriquecer los conocimientos del estudiante, pero la falta de libros y el desinterés de los estudiantes a ir por distintas razones, son algunas dificultades que sufre la difusión de la lengua española.
- 4) La falta de métodos audiovisuales, (y sí hay no tiene muchas materias para ver), es una de las causas más importantes para que muchos de los estudiantes no sepan nada de la cultura española. Solo cosas que no tiene nada que ver como 'el país del Flamenco, de los Toros, la paella...' pero sin nada sobre la cultura y la civilización europea, la política, la situación geográfica y muchas cosas más, que dejen al estudiante acercarse a la cultura del país, en el que un día va a ser especializado en su lengua, como traductor, por ejemplo, o profesor...
- 5) La masificación de alumnos en las clases, es también un factor negativo a la hora del entendimiento y desarrollo de la materia, pues ello dificulta en un momento dado, el debate y el coloquio entre alumno-profesor.
- 6) La mayoría de los estudiantes echan de menos la participación en actividades culturales que les ayudaría a conocer más la cultura, el idioma, y que al mismo tiempo que serían buenos referentes para sus estudios.

- 7) Piensan que para ellos, sería muy conveniente una evaluación continúa pues les obligaría a llevar un ritmo de trabajo más acompasado
- 8) Hemos notado que a los estudiantes les gusta más las clases prácticas donde ellos pueden practicar más el idioma y perder así su miedo y timidez y al mismo tiempo, aprender más sobre la gramática española.
- 9) La falta de profesores españoles en el departamento, en mi opinión, es un gran problema, porque con un profesor nativo los estudiantes pueden oír la pronunciación correcta de las palabras y, además, el nativo sabe mucho más de su cultura y su país para que pueda saber transmitir mejor estos conocimientos y realidades.
- 10) La mayoría de los estudiantes han decidido que hay asignaturas que no funcionan en la metodología del aprendizaje, como el “Dictado”, ya que todos se han concentrado en la Conversación, Lectura, Lengua, Ensayo.
- 11) El plan pedagógico que se está usando o impartiendo, por parte de la administración del departamento, es antiguo y clásico; hay teorías recientes sobre el aprendizaje, la adquisición, y sobre el papel del estudiante como objeto del aprendizaje, y el profesor como el puente con la otra cultura y lengua.

SUGERENCIAS

Según las conclusiones, podemos dar una serie de sugerencias y proposiciones que puede mejorar el nivel del estudiante y el conocimiento de la cultura española.

Mediante el conocimiento de los puntos y lugares más débiles del sistema y del programa del Departamento de la Lengua Española, (porque es el único departamento de lengua española en Irak), podríamos dar un buen salto cualitativo y cuantitativo en el aprendizaje.

- 1) Evaluar la situación del estudiante de manera diaria a través de actividades distintas dirigidas por el profesor para animarle a aprender la lengua.

- 2) Hay que dar más importancia al uso de la tecnología en el aprendizaje, como audiovisuales, porque es la única manera de desarrollar las cuatro posibilidades del estudiante (leer, escribir...) y para acercar más a la cultura y tradición extranjera.
- 3) Reducir la cantidad de estudiantes en cada clase, lo que permite a los estudiantes participar en clase.
- 4) El profesor es el responsable de dirigir a los estudiantes a hacer actividades personales como traducir dichos, textos literarios, obras teatrales... lo que ayuda al estudiante a enriquecer sus conocimientos.
- 5) Dar más horas en el horario semanal, a asignaturas, tanto desde el punto de vista del estudiante como del profesor es importante aumentar este número de horas para 'la conversación y traducción'.
- 6) Concretar la manera de dar la asignatura de 'traducción' desde el árabe al español (directa) o viceversa.
- 7) Abrir cursos para los licenciados, para prepararles a ser profesores de lengua (el CAP se llama en España).
- 8) Preparar la materia para cada asignatura relacionada a las nuevas y recientes teorías del aprendizaje.
- 9) El profesor durante la clase es el responsable de preparar una sensación y clima de otra cultura, para facilitar el entendimiento del estudiante.
- 10) El departamento tiene que hacer exposición de libros, actividades culturales durante el año escolar, películas relacionadas con la cultura española y todos los campos.

- 11) Dar más importancia a la biblioteca, porque es la puerta del estudiante a entrar en la cultura española.
- 12) Dar importancia al intercambio cultural entre los países hispanohablantes.
- 13) Añadir una nueva asignatura en el horario de las clases semanales, se llama “Cultura Española”, a través de esta materia puede el profesor por su parte explicar muchas cosas sobre la cultura española, el estudiante puede conocer y explorar mucho sobre los “Costumbres, Tradiciones, Geografía, Vida cotidiana, Arte, Lengua y dialectos).

ENCUESTA A LOS PROFESORES SOBRE LOS PROBLEMAS DE ENSEÑAR EL ESPAÑOL EN DEPT. DE ESPAÑOL EN IRAQ

- 1) ¿Qué asignatura enseñaba?
- 2) ¿En qué curso?
- 3) ¿Tenía conocimiento concreto sobre la Cultura Española y España en general?
Si la respuesta es sí, entonces ¿Cómo qué?
- 4) ¿Se siente preparado para dar clases? Le pregunto porque en todo el mundo existen cursos que se imparten a los licenciados para prepararlos a dar clases pero en Irak no hay este tipo de cursos, especialmente para los licenciados en Español.
- 5) ¿Cómo fue su manera de dar clases? ¿Cree es la misma manera que un profesor nativo? ¿Por qué?
- 6) La falta de materiales metodológicos. ¿Que comentario puede hacer a esta pregunta?

- 7) ¿Cree que el departamento tiene un papel eficaz para que la enseñanza dé un paso adelante? ¿Cómo?
- 8) ¿Ha tenido problemas durante el desempeño de su tarea?
- 9) ¿Sentía que los estudiantes estaban preparados para aprender la lengua española o iban obligados por otras razones?
- 10) ¿El sueldo era bastante para motivarle a seguir la tarea?
- 11) ¿Qué hacía cuando se encontraba con escasez de referencia bibliográficas y quería dar una clase y no tenía bastante material para desarrollo?
- 12) ¿Cree que la lengua Española ha cogido su espacio como lengua extranjera?
¿Por qué?
- 13) ¿El estudiar cuatro años de licenciatura, va a ser útil para los estudiantes cuando terminen sus estudios en el terreno laboral?
- 14) ¿Las situaciones políticas y económicas tienen influencia en la enseñanza?
- 15) ¿Qué se exige para mejorar la enseñanza especialmente del español?

RESPUESTAS DE LA ENCUESTA

La encuesta realizada a profesores iraquíes que actualmente se encuentran en España, expresa una serie de opiniones y sugerencias relevantes que serían fundamentales para dar un paso adelante en el aprendizaje del español. Sus opiniones son variadas, y debemos analizarlas detalladamente

A través de las repuestas de los profesores podemos ver:

- Formante (1)SALEEM, estudiante de doctorado en la facultad de Filosofía y Letras en Universidad de Granada que fue uno de los profesores de lengua en el Departamento de español en Irak, asegura:

1- Enseñaba lengua española en general.

2- Enseñaba el español para el segundo curso.

3-Sobre la cultura española, especialmente sobre la Literatura Española tenía suficientes conocimientos, pero no me considero como especialista.

4- Al inicio de mi actividad de docente, tenía miedo porque era la primera vez y no tenía conocimiento anterior sobre como impartir la materia, pero intente hacer muchos esfuerzos en mi tarea.

5- la verdad, mi papel de enseñar la lengua fue más o menos aceptable, pero no hay que comparar con el profesor nativo porque es su lengua y tiene mucho más conocimiento, que los extranjeros.

6- Los estudios relacionados con la Metodología son prácticamente nulos en Irak, teniendo en cuenta que los libros habidos en la biblioteca del departamento de la lengua española se atribuyen, como la fecha de publicación, a la década setenta del siglo pasado.

7- El triángulo del Departamento, Profesores, Alumnos, tienen un papel muy importante y eficaz a cooperar efectivamente.

8- cuál va a ser la situación del profesor si un día, uno de los estudiantes le pregunta algo que no sabe, especialmente algo relacionado con la lengua o la cultura española.

9- Unos, pero pocos, tienen gana de aprender y otros iban obligados por razones por su nota media del bachillerato, o por razones fuera de su voluntad, representadas en la situación política del país que casi siempre viven en condiciones bélicas llenas de desgracia.

10- En esta pregunta no hay nada que ver porque el sueldo del profesor allí equivale (3) euros en la moneda española.

11- La verdad, es un problema por eso se ve allí hasta ahora que enseñan muchas cosas clásicas, muy lejos de las nuevas teorías de la enseñanza.

12- No, porque el inglés es la lengua dominante en la enseñanza de muchos campos de enseñanza al lado del francés, pero el español nada.

13- Eso depende del estudiante y la gana que tiene a favor o en contra de aprender. Pero hay algo que decir cuando termina el estudiante sus cuatro años de formación, y se tiene que trabajar y no hay ninguna relación o campo que facilita su tarea, por eso se siente obligado a dejar lo que ha aprendido y a trabajar en campos muy distintos.

14- Seguro, ¡si el alumno está obsesionado en buscar la vida, pues como tendría ganas de aprender!!

➤ Formante (2) AWAD

1- Conversación.

2- primer curso.

3- en general, el conocimiento de los profesores casi todo es superficial, apenas trataba de algunas costumbres y tradiciones de la vida cotidiana, tal como su arte, su típico deporte tradicional torero.

Muchos de los profesores no nativos es decir los iraquíes ignoraban muchas manifestaciones del pueblo español como la forma de hablar, las expresiones utilizadas y su diversificación de una zona a otra.

4-En realidad, no, porque el profesor no está dotado de manera completa de muchas cosas, lo que impide acceder a los materiales a los métodos nuevos de la enseñanza de la lengua extranjera, por eso muchos de los profesores dan sus clases en base a la experiencia acumulada y los cruces de los distintos métodos (la introducción derivada de los distintos métodos).

5-por supuesto que no, la manera que adaptan los profesores en general es la manera típica y tradicional.

Esto consiste en el que el profesor es el emisor y el alumno es el receptor y de otra manera el profesor tiene que enseñar y el estudiante tiene que aprender y eso a su vez pone el alumno en una situación más limitada e impide el proceso creativo del mismo alumno, es decir su libertad en campo de aprender.

6- Los materiales utilizados, en su parte son puestos por profesores no nativos. Esto impide la entrada directa a muchas manifestaciones e ignorar las renovaciones implicada y aplicada a la lengua meta.

7- Sí, puesto que en la enseñanza de cualquier lengua, entran en el juego muchos factores imprescindibles para orientar el idioma hacia su fin y entre estos hay que poner ciertos grados de importancia a las variedades impuestas por gobierno y por los responsables para llevar un paso hacia delante.

8-Si. Todos los problemas relacionados con la estructura gramatical y de la cultura.

9-para contestar, no podemos contestar con precisión o respuesta tajante, debido a los varios factores que entran en el juego tales como las motivaciones, la actitudes hacia la lengua, por ejemplo muchos los estudiantes vienen estudiar un lengua dado motivados por mejor situación económico y obtener un rango social y otros motivados por aprender y enseñar ese lengua.

10-La situación de profesores a partir de los últimos años sufre un colapso debida a las circunstancias extraordinarias que habían pasado en el país que han perturbado los ámbitos de la vida cotidiana.

11-La mayor parte de los materiales están confeccionados por grupo de docentes nativos, por eso la escasez bibliografía que conocidas con las novedades siempre esta escasez.

12-el español actualmente desempeña un lugar destacable entre las lenguas del mundo, pero en Irak el español no ocupa sitio muy importante y apreciado en comparación con otras lenguas como el inglés y el francés.

13-estudiar esta lengua en concreto no va ser útil para los estudiantes, puesto que las oportunidades de trabajar son muy escasez debida alas circunstancias de la zona en general.

14-Si.

- Formante (3) SAHAR, estudiante también en la Facultad de Filosofía y letras, Universidad de Granada, y estaba una profesora de “Gramática y Lectura”, de primer y segundo nivel, en el Departamento de Español en Irak.

Su opinión sobre la enseñanza de lengua Española nos dice:

1-Lectura, Gramática.

2-primer y segundo curso.

3-De la Cultura española conocía pocas cosas y típicas de España como el flamenco, la paella, a corrida de toros y muy poco en otros campos como, literatura, civilización, deporte, etcétera.

4-No me sentía preparada por falta de practica e informaciones sobre como explicar la materia, pero la imitación de la manera de mis profesores y como fueron dar sus calases me daba poco de experiencia en mi trabajo.

5-La forma usada es dar las clases era de tipo teórico más que practico, pero en cuanto al profesor nativo, hace siempre un balance entre los dos además no tiene dificultades en acercar la idea al estudiante porque es nativo y esa es su lengua.

6- Cuando el profesor no tiene experiencia y la mayoría de los profesores en el departamento son licenciados y no hay comisión que prepara la materia metodológica, entonces el profesor va a enfrentar problema.

7-El departamento es la parte administrativa y seguro tiene un papel importante pero, con la escasez de contactos del extranjero se encuentra aislado, un aislamiento que le hace perder información que podría ser valida para su propio desarrollo. Quiero decir unos españoles o los países hispanohablantes, le hacia aislado y pierde muchas informaciones de lo que ayuda a desarrollar su parte como departamento.

8- Sí, problemas considerables por falta de materia metodológico, ¿cómo el profesor va a dar clase sin material necesario para el estudiante!

9-La gana de aprender el español depende de un estudiante a otro, pero la mayoría se sienten obligados y no tienen gana de estudiar y aprender, es porque su nota media le obliga a estudiar y además no hay futuro visible en aprender la lengua a pesar de que el español es una lengua viva, ¿pero donde están los campos de trabajar?

Y además, el estilo usado para aprender la lengua es clásico y antiguo y no le aporta al estudiante un interés especial para aprenderla.

10-Sí. Si nosotros pensamos en el sueldo, nunca podremos seguir con nuestra tarea. El sueldo es muy poco.

11- los problemas de bibliografía o de referencias, lo hacen a todos los profesores en el departamento.

Al menos si no hay bibliografía, hay otros medios para buscar algo de ayuda, como, “el Internet”; pero estaba prohibido, incluso el jefe del departamento no tiene línea de Internet. Por eso, siempre intentamos explicar el tema de manera simple sin complejidad.

12-En Irak, el español no ha cogido su espacio debido a muchos motivos como por ejemplo la inexistencia de contactos directos con la Cultura española, a pesar de que la lengua española tiene su espacio en el mundo como lengua viva de 400 millones de hablantes.

13- En cuanto a la lengua en el terreno laboral, no hay mucho que ver todos los estudiantes al terminar sus estudios dejan lo que ha aprendido y trabajan en campos diferentes.

La causa es clara ¿donde está la lengua española allí? No hay turismo, viajes, comercio, ni ningún motivo para trabajar en su tarea.

14- Seguro. La situación política y económica tiene influencia. Entonces, Como puede ser la situación de un país, que la había sufrido durante 30 años guerras y bloqueo Económico, Político, Cultural y en muchos campos de la vida.

➤ Formante (4) RIAD:

1- Gramática, Lectura, literatura.

2- Daba clases a los alumnos del primer y segundo y tercero nivel.

3- De la Cultura española conocía, las corridas de toros, el flamenco y un poco sobre la historia de Andalucía.

4-Más o menos si, pero hay que hacer muchos esfuerzos, porque el docente carece de experiencia y no hay programas que facilite su trabajo, pero intenta explicar la materia con más simplicidad y claridad.

5-Por supuesto que no, porque el español para el nativo es su lengua madre y para el extranjero es su segunda lengua.

6-Las materias metodológicas, existen antiguas y clásicas eso debido a la situación política del país y su aislamiento.

7-Por supuesto que sí, el departamento tiene un papel firme y efectivo en el proceso educativo. Pero ahora, en el departamento de español en Irak solo hay dos o tres profesores titulares y el resto son licenciados que dan clases, pero no tienen título solo su licenciatura.

8- Como profesor no nativo sí, sobre todo para explicar algunas cosas gramaticales o algunas tradiciones sociales, religiosas y culturales.

9-No podemos juzgar, pero este depende de la situación del estudiante y de su interés por la lengua.

10-Para mí, el entusiasmo y cada uno de nosotros siente que estaba haciendo algo útil, eso era el único motivo, porque el sueldo era nada de nada.

11- la verdad, las bibliografías algo son muy importante, pero no tengo medios, me limitaba con lo que tenía a mi alcance.

12-En Irak todavía el español no ha cogido su espacio, porque los intercambios culturales entre España e Irak son prácticamente nulos, excepto algunas becas por parte de la Agencia de Cooperación Internacional Española en los últimos años.

13-La verdad, depende del estudiante y las circunstancias de país, si no hay ningún motivo y campo para practicar lo que ha aprendido cómo puede ser útil.

14- Claro que sí. Y no puedo comentar porque la situación de nuestro país es muy clara.

➤ *Formante HAIDAR (5)*

1-enseñaba “Ensayo”.

2- a los estudiantes de tercer y cuarto año.

3-Sabia poco sobre la literatura, tradiciones, el flamenco; pero la verdad son cosas inviábiles en comparación con la realidad, que viven los españoles; Quiero decir cuando la persona está en contacto directo con la vida española va a ver mucho más nuevo y avanzado.

4-No, pero la falta de docentes y especialistas de lengua en el departamento obligaba a dar estos trabajos a licenciados que apenas conocen mucho sobre la enseñanza del español y sus teorías.

5-Por supuesto que no, porque el español es la lengua oficial y madre del nativo entonces no es comparable.

6-Los estudiantes necesitan materias metodológicas que se enriquezcan sus conocimientos, no materias clásicas. El estudiante termina sus estudios y no sabe nada sobre España y su cultura ¿como puede ser eso?

7-Seguro que sí, pero en Irak. ¿Cómo puede ser eficaz si no hay profesores titulares (solo dos) y el resto son licenciados?

8-Sí, por la falta de experiencia ya sea lingüística, de conversación o de sistema gramatical.

9-Los estudiantes a veces se sentían obligados a estudiar la lengua española por falta de nota media en el bachillerato.

Entonces, todo depende del estudiante y la situación que vive el país.

10-Los sueldos allí no valen nada y no cubre las necesidades del profesor.

Entonces, como el profesor puede seguir con su tarea si no hay nada que merezca.

11-Todos los profesores sufren con la falta de referencias y libros, están obligados a buscar en los libros antiguos que no valen nada.

12- A hora no; el español no ha cogido su espacio, pero, dependerá a las autoridades españolas e iraquíes, que aumenten o no los contratos de intercambio cultural; esta es la única manera para desarrollar el español en Irak.

13-En mi opinión no es bastante estudiar cuatro años, porque el estudiante necesita más ya que todo lo que ha aprendido son cosas clásicas.

El no tiene culpa, pero su profesor es licenciado como él y el profesor no sabe mucho sobre el español entonces cómo se puede hacer un balance entre dos licenciados.

14- Sí, el bloqueo, la política, el aislamiento, la situación económica, etc. todo y mucho más.

➤ Formante (6) ESAM

1-enseñaba “Pronunciación”

2-Era el primer curso.

3- Conocimientos sobre España, de la cultura española conocía a la Generación del 27 y algo, muy poco, sobre la tradición española.

4-En cuanto a la especialidad si puedo, pero en lo relativo a la metodología y los métodos de la enseñanza, me faltaban muchas cuestiones que me sirvieron a orientarme como profesor.

5-Desde el punto de vista mitológica hay muchas diferencias, pero la manera y datos teóricos en presentar la clase depende de las maneras que tenga el profesor.

6-Es una de las prescindibles necesidades para que puede el profesor llevar acabo el proceso pedagógico.

7- Sí, porque el departamento es responsable de introducir y adoptar elementos que contribuyan a en mejorar la calidad de la enseñanza.

8- Los problemas del profesor siempre están relacionados con la materia metodológica.

9- Sí, querían aprender pero cuando estaban pensando el campo en el que van a trabajar caen en el pesimismo.

10-La cuestión del sueldo es inexplicable; es muy poco.

11-La bibliografía es una cuestión muy importante para discutir.
Es la base de la lengua.

12- La lengua española no tiene su espacio, no existe interés por el español.
Porque este depende de situación del país y su relación con el exterior.

13-No es bastante, el estudiante necesita más.

14-La situación política, al hablar sobre la vida de los estudiantes Iraquíes, que muchos de ellos han perdido la voluntad de seguir sus estudios.

ANÁLISIS DE LAS RESUPUESTAS DE LOS PROFESORES

Según la encuesta deducimos que:

◆ La mayoría de los profesores poseen conocimientos superficiales de la cultura española.

◆ La manera de enseñar la lengua, aclara que los profesores no tenían experiencia suficiente y no tenían los conocimientos suficientes para impartir clase. Dependen de la imitación o experiencia de otros profesores.

◆ Todos se han puesto de acuerdo en que la manera de enseñar del nativo (es decir, del nativo español) es mucho mejor que la de un extranjero.

◆ Los comentarios sobre la Metodología y la falta de bibliografía han asegurado que todas los materiales usados son antiguos y manejados por profesores no nativos que ignoran muchas manifestaciones de la lengua española.

◆ Sobre la importancia de la administración del departamento, mantiene que existe escasez de contactos con los países hispanohablantes y su papel en la responsabilidad de introducir y adoptar elementos que contribuyen en mejorar la calidad de la enseñanza.

◆ En cuanto a los problemas de los profesores durante su tarea, todos se quejan por causa de la desaparición de las materias metodológicas y lingüísticas recientes y modernas, además de la exigua de experiencia del profesor.

◆ Sobre la preparación de los estudiantes: aprender la lengua española como lengua extranjera. Los profesores han asegurado que hay estudiantes que estaban estudiando por motivos relacionados con su nota media del bachillerato, y pocos son los querían aprender por decisiones propia. Sin olvidar otros motivos de la vida personal del estudiante y la situación política del país, que les obliga a estudiar: si el estudiante no aceptara estudiar, tiene que ir obligado al servicio militar.

◆ La mala situación económica del profesor, es una de las causas que hacen que el docente deje su tarea y busque la vida en otros sitios fuera de la enseñanza.

◆ Todos los profesores aseguraban que el español no ha cogido su espacio como lengua extranjera, por razones y motivos relacionados con la situación del país y la falta de intercambios culturales, económicos o de cualquier otro sector de la vida.

◆ El estudiar cuatro años de carrera no va a ser útil para el estudiante, que al terminar sus estudios no sabe dónde puede trabajar con su tarea y nadie está interesado en su especialización académica.

◆ Las sugerencias de los profesores acumulados en:

➤ Informante (1) SALEEM), Para mejorar la enseñanza del español en Irak recomienda hacer lo siguiente:

1- Reducir las cantidades de los estudiantes en cada clase a 20 estudiante en vez de 40, porque ahora cada clase tiene 40 y esto impide por su parte entender bien.

2- Recurrir a profesores nativos, para aprovechar o beneficiarse de su experiencia en el idioma.

3- Interesarse más por la cultura española, dando importancia a las clases audiovisuales, lo que permite integrar más el estudiante en el mundo español.

4- Enviar alumnos, a España, con becas o cursos de verano para saber más de la cultura española.

5- Aumentar en los cursos metodológicos, especialmente el tercer y cuarto curso, la conversación y lecturas generales.

6- Dar a la biblioteca mayor importancia que antes, porque es la puerta de a la otra cultura.

- Informante (2) AWAD, no podemos dar un ejemplo exacto para mejorar la enseñanza, pero es posible dar cierto grado de aproximación para dar un modelo de metodología que mejore el proceso lingüístico y cultural:



1. Tenemos que tomar en consideración todas las novedades y las aportaciones teóricas y didácticas. Y hacer un ajuste de todos los métodos y teorías del aprendizaje incluyendo los tradicionales.

2. Eliminar todos los materiales que puedan crear confusión a en el alumnado.

3. No debemos ignorar el papel del aula porque es el ámbito de intercambio de ideas, culturas, lenguas... tampoco el papel del alumnado como centro de desarrollo.

- Informante (3) SAHAR, Las exigencias que existen son:

1. Hacer contratos a profesores nativos, que por su parte van a enriquecer la lengua y cultura, al mismo tiempo que por su experiencia en esta.

2. Hacer cursos para los profesores, para prepararlos en su tarea.

3. Dar importancia a la tecnología y los métodos audiovisuales pues estos van a hacer que el estudiante vea, sienta y reaccione con la otra cultura.

4. Incentivar a los estudiantes mediante becas fuera del país, por dar un motivo activo para aprender la lengua.

5. Abrir salas de informática, lo que permitiría al estudiante conectar con los de fuera.

- Para el Informante (4) RIAD, las necesidades sería:

Pedir más apoyo y soporte a las clases de audiovisuales, porque es la única manera de que el estudiante pueda vivir y sentir con el ambiente de la Cultura española. Además, no podemos olvidar los métodos de la enseñanza, hay que intentar integrar nuevas teorías de aprendizaje y de explicación, para que el profesor sea claro al presentar su materia y lo haga de manera eficaz

➤ Informante(5) HAIDER, Las proposiciones para la enseñanza del español son:

1. Usar e integrar las nuevas tecnologías en la enseñanza como un rasgo importante, y dejar todo lo antiguo de los años sesenta y setenta.

2. Ayudar y animar al estudiante a ser especialista en la lengua y motivarlo para que organice cursos docentes o ponga en marcha programas que desarrollen su capacidad lingüística.

3. Hacer actividades culturales semanales con los estudiantes en las que mostrar y explicar la cultura extranjera, adonde han llegado gracias a su tecnología.

➤ Informante (6) ESAM, exige solo una cosa: intentar construir y renovar las relaciones culturales en todo el mundo hispanohablante, esto permitiría saber mucho sobre la lengua y el sistema de enseñanza. Aplicar los nuevos métodos de tecnología de la enseñanza.

