

La didáctica del español como lengua extranjera (ELE) en la educación secundaria en Francia: creencias y percepciones de responsables de elaborar los currículos oficiales

Teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) in French Secondary Schools: Beliefs and Perceptions of the Creators of Official Curricula

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-054

Vanessa Anaya

Universidad de Barcelona. Servicios Lingüísticos. Barcelona, España.

Miquel Llobera

Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, España.

Resumen

En el presente artículo nos adentraremos en el pensamiento pedagógico de responsables de elaborar los currículos oficiales de español como lengua extranjera (ELE) de la educación secundaria francesa. Nuestro objetivo es determinar por qué estos currículos no apoyan las formas de enseñanza que promueven una interacción como la que se da en la vida cotidiana en un momento en el que se considera a los alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias.

La realización de entrevistas semi-estructuradas se ha revelado como una herramienta muy eficaz a la hora de obtener datos relacionados con las creencias y percepciones de aquellos responsables educativos. A través de estas declaraciones verbales hemos podido interpretar aspectos de la realidad que no eran directamente observables en los currículos.

Para el análisis de las entrevistas se ha aplicado un modelo de análisis cualitativo inspirado en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela de Chicago que Deprez (1993,

1996) aplica en el campo del estudio de las creencias y representaciones de los aprendientes de lenguas y en el estudio de la situación plurilingüe de las personas inmigrantes.

Concluimos que los responsables de elaborar los currículos anteriormente mencionados abogan por una formación cultural de los alumnos opuesta a una formación lingüística que dé entrada en el aula a situaciones parecidas a las que se van a dar en la vida cotidiana. Se habla desde una concepción de la cultura referida exclusivamente a toda práctica «legitimada», esto es, etiquetada como producto «cultural» (muy especialmente, literatura). La práctica del comentario de texto tal como se desarrolla en la lengua materna se traslada de forma casi mimética a la enseñanza del ELE.

Palabras clave: creencia, currículo, interacción, vida cotidiana, situación de comunicación, cultura, literatura, comentario de texto.

Abstract

In this article we will enter the pedagogical thoughts of the people in charge of creating the official curricula governing Spanish as a foreign language (SFL) in French secondary education. Our objective is to determine why these curricula do not support the forms of education that promote the kind of interaction that occurs in daily life, since the modern approach is to regard students learning a language as social agents, that is to say, members of a society who have tasks to carry out in a given series of circumstances.

The use of semi-structured interviews revealed itself as a very effective tool for obtaining information on education officials' beliefs and perceptions. Through their oral statements, we can interpret aspects of reality that could not be observed directly in the curricula.

To analyze the interviews, a qualitative analysis model was applied, based on the ethnomethodology of attitudinal surveys of the Chicago school, which Deprez (1993, 1996) applies to the study of beliefs and representations of language students and the study of the plurilingual situation of immigrants.

We conclude that the curricula creators advocate cultural education for students, as opposed to linguistic training that brings situations similar to those found in daily life into the classroom. Officials speak from the standpoint of a concept of culture that refers exclusively to "received" practice, that is to say, the appropriately labelled "cultural product" (most especially literature). Essay writing as performed in the mother tongue is applied almost mimetically to the teaching of SFL.

Keywords: belief, curriculum, interaction, daily life, communication situation, culture, literature, essay.

Introducción

Situamos la relevancia de esta investigación en el plano didáctico. Las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural han favorecido el desarrollo de métodos y materiales de enseñanza que fomentan que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas, en aras de una mayor movilidad internacional y una cooperación más intensas. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *Marco común europeo*) del Consejo de Europa (2001) apoya las formas de enseñanza que permitan a los alumnos desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de un país extranjero.

Llama la atención, como señala Llobera (2005), el hecho de que en Francia las disposiciones ministeriales actuales reclamen la atención de profesores e inspectores al Marco común europeo y que, por el contrario, propongan una práctica que tiene un cierto grado de contradicción con los planteamientos que contiene este documento. Todavía hoy, muchas estrategias pedagógicas parecen más cercanas a la didáctica del francés como lengua materna y a las propias de una formación como traductores. Según hemos podido constatar, los hispanistas franceses no se hacen demasiado eco de las aportaciones de autores como Kerbrat-Orecchioni (1980), Ducrot (1984) y Adam (1990); ni de las recientes aportaciones sobre discurso oral y escrito de autores como Briz (1997), Portolés (1998) y Calsamiglia y Tusón (1999).

Para entender las concepciones subyacentes a la práctica del ELE en las aulas del sistema educativo francés, vamos a estudiar, en este artículo, las declaraciones verbales de responsables de elaborar los currículos oficiales, dado que un análisis descriptivo de estos últimos no podía responder a todos los interrogantes que se nos planteaban. Jackson (1968) afirma que los profesores son sujetos activos que orientan su conducta en función de su pensamiento, sus intenciones y la forma en la que perciben la realidad.

El presente artículo se dividirá en varios apartados. En el primero de ellos nos interesaremos por las directrices que guían, en el momento actual, la planificación de los distintos componentes de uno de aquellos currículos, el de la *classe de seconde*, que equivale al primer curso del nivel que en la nomenclatura internacional se denomina *Enseñanza secundaria superior*. El contenido del siguiente apartado estará constituido por el análisis e interpretación de los datos provenientes de las declaraciones verbales de responsables de elaborar los currículos oficiales. En el tercer apartado expondremos y argumentaremos los resultados de nuestra investigación. Finalmente, completaremos este artículo extrayendo conclusiones.

El currículo de ELE de la *classe de seconde*

Seguidamente presentamos un análisis descriptivo del currículo de ELE de la *classe de seconde*, publicado en 2002 por el ministerio de educación francés. Se presta especial importancia a la comunicación, y los aspectos gramaticales y socioculturales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Objetivos

El objetivo principal de la enseñanza del ELE reside en que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Consejo de Europa, 2001) que les permita utilizar esa lengua como vehículo de comunicación. Ahora bien, para comunicarse en español es necesario poseer una base de conocimiento de la estructura de la lengua. Los objetivos relacionados con este campo subyacen en los objetivos de comunicación, en la medida en que no se enseñan por sí mismos, sino con vistas a la adquisición de destrezas comunicativas. El dominio de los elementos estructurales no es más que un medio empleado para la finalidad de comunicarse en la lengua objeto de estudio.

El currículo de *seconde* presenta orientaciones para lograr objetivos relacionados con el conocimiento y la comprensión de otras personas. Se trata de enriquecer la cultura general de los estudiantes, sin que ello suponga fomentar la visión historicista en clase. La prioridad del estudio del español debe residir, como ya hemos comentado, en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por último, el currículo de *seconde* pone el énfasis en que la clase de ELE no se centre, como antaño, única y exclusivamente en el comentario de textos, sino que debe haber un equilibrio entre la práctica de este y el desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos.

Contenidos

En el currículo los contenidos se presentan en dos bloques diferenciados. El primer bloque agrupa los contenidos de tipo gramatical; el segundo, los de tipo temático.

El currículo no contiene una lista de campos léxicos que deben dominar los alumnos. El corpus de conocimientos léxicos de los estudiantes crece a medida en que

estos progresan de un curso a otro, hasta que terminan por incorporar una rica gama de sinónimos, antónimos u homónimos. Los diferentes textos escritos u orales que se trabajan en clase son determinantes en este sentido; y permiten, además, que el alumno reflexione sobre la lengua.

El bloque temático presenta temas extremadamente variados y relacionados tanto con las convenciones de la vida cotidiana como con la literatura o el arte de los países hispanohablantes. El profesor puede abordar estos temas de manera aleatoria, o incorporar nuevos elementos. Todo dependerá de los progresos lingüísticos y del nivel real de conocimientos de los alumnos. El currículo insiste en que el profesor se abstenga de separar los aspectos culturales del ámbito general de enseñanza de lenguas, es decir, el desarrollo de las destrezas comunicativas. Los profesores deben, pues, evitar dar conferencias magistrales sobre historia o literatura. El objetivo principal de la enseñanza del ELE en este nivel educativo reside en la mejora de las destrezas comprensivas y expresivas del alumno.

Para lograr este objetivo, el profesor puede utilizar variedad de soportes auténticos y proponer las actividades que considere más oportunas en función de los intereses de los alumnos.

Metodología

Si bien el currículo presenta algunas indicaciones en lo referente a la metodología de la enseñanza, recuerda a los profesores la libertad de la que disponen en este aspecto.

En cuanto al enfoque que debe adoptarse, se hace referencia, de un modo implícito, al enfoque comunicativo, bajo el cual la enseñanza de la gramática o el léxico se dirige hacia la comunicación. Desde esta perspectiva, el hecho de ser capaz de comunicar un mensaje es más importante que la forma en la que se comunica. Ahora bien, el currículo también anima a los profesores a que incorporen actividades más tradicionales basadas en la lectura y el comentario de textos, en su mayoría literarios. Así, además del enfoque comunicativo, la metodología adoptada se inspira en la práctica didáctica para la lengua materna.

El currículo recomienda, por último, la utilización de un material lo más auténtico y variado posible, tanto en términos del soporte como del contenido (Tomlinson, 1998). Se anima, además, a los profesores a que utilicen las nuevas tecnologías como fuente de información, como medio de comunicación o como herramienta que permita el trabajo autónomo de los alumnos.

Evaluación

El currículo presenta pocas indicaciones en lo referente a la evaluación. Insiste, únicamente, en que el profesor debe realizar, de manera continuada, la evaluación de las actuaciones del alumno en clase, y de los trabajos y proyectos que este último realiza durante el curso. Y es que solo si es consciente de su propio proceso, de lo que sabe y de lo que ignora, será parte activa de la evaluación: podrá determinar su ritmo de trabajo, lo que conoce y lo que debe mejorar, etc.

Estudio del pensamiento de responsables de elaborar los currículos oficiales

Después de analizar los planteamientos presentes en los currículos, parecía imprescindible realizar entrevistas a diversos responsables de su elaboración. Era una forma de acercarse a la comprensión de esta cultura docente sin la mediación de los documentos oficiales, que tienden a ser material aséptico.

Paradigma de investigación adoptado y contexto del estudio

En el momento de empezar a concebir los fundamentos de este trabajo de investigación optamos por el paradigma interpretativo de los estudios sociales, que deriva en lo esencial de la fenomenología social de Schutz (1967) y de la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (1967), y que ha sido el más aplicado en el ámbito de la investigación educativa desde los años setenta.

Nuestra adscripción al método etnográfico nos condujo a la utilización fructífera de la entrevista, más como instrumento para generar datos de forma activa (Kvale, 1996; Mason, 1996), que para recogerlos pasivamente.

Los objetivos de nuestra investigación justificaban el uso de entrevistas semi-estructuradas (Patton, 1984). De este modo, construimos un guion orientativo con una serie de temas que serían tratados por nuestros colaboradores, si bien durante el curso de la entrevista decidimos la secuencia y el estilo de las preguntas:

- ¿Cómo entiende la comunicación?

- ¿Podría enumerar situaciones sociales adecuadas para trabajar en clase?
- ¿Cree preferible iniciar las sesiones de conversación partiendo de una situación comunicativa o de un texto que sirva de base para preguntas y comentarios?

Entrevistamos a cinco responsables de elaborar los currículos oficiales: un inspector de educación, dos profesores universitarios y dos enseñantes de secundaria. Somos conscientes de que los resultados a los que hemos llegado dependen de diversos factores: del modo en el que se ha planteado el marco de las preguntas, de la postura metodológica, etc. Ahora bien, esta relativización de resultados es coherente con la metodología –cualitativa– que hemos adoptado en esta investigación, la cual defiende, desde presupuestos constructivistas, la validez de las ideas y creencias de los individuos siempre que su explicación se lleve a cabo desde un punto de vista académico, es decir, las formulaciones deben orientarse en función de la percepción que tienen los sujetos implicados.

Metodología de análisis de las entrevistas

Para el análisis de datos se han mostrado fértiles las categorías propuestas por Deprez (1993, 1996). Se trata de un modelo de análisis cualitativo inspirado en la etnometodología de los estudios actitudinales de la escuela de Chicago que Deprez aplica en el campo del estudio de las creencias y representaciones de los aprendices de lenguas. Para este autor, hay que tomar la palabra como fuente esencial del análisis para llegar al significado, por lo que es necesario penetrar en lo que los individuos dicen y en el modo en el que lo dicen.

El análisis que propone Deprez tiene dos grandes bloques:

- **Construcción de la referencia:** se refiere a la materialización de la propia entrevista. El entrevistado responde a los temas pertinentes que determina el entrevistador, y este último lleva a cabo, posteriormente, una selección de los datos discursivos que tiene a su disposición.
- **Posición del entrevistado en relación a esa referencia:** se construye sobre tres ejes:
 - **Semántico:** el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados de los que surgirán los campos semánticos.
 - **Posición del sujeto:** se refiere al uso que el sujeto hace de los pronombres personales y su posición en el espacio y en el tiempo.
 - **Valoración de la referencia:** se manifiesta mediante los juicios y opiniones del sujeto enunciator.

En el discurso, estos ejes se materializan mediante unos procedimientos retóricos y modos de enunciación cuyo análisis admite tres pasos:

- Análisis distributivos de los contextos: se rastrean el número de palabras clave a lo largo del discurso, se contabilizan el número de ocurrencias y se determinan los temas en los que surgen esas palabras y los campos semánticos que generan.
- Análisis discursivo: tiene por objetivo determinar la posición que el sujeto adopta en el discurso y la evaluación que hace de la referencia a través de los indicadores siguientes:

Para la *posición del sujeto*, es determinante el uso que este hace de:

- Los pronombres personales y las formas impersonales, porque indican implicación o no-implicación, exclusión, inclusión, etc.
- Los parámetros espacio-temporales: aquí o allí, antes o ahora.
- Los verbos modales, puesto que sitúan al sujeto respecto a la acción en posturas de deber, obligación, capacidad, voluntad, etc.

Para la *evaluación de la referencia*, es determinante el uso que el sujeto hace de:

- Las valoraciones que expresa a través de adjetivos, adverbios, verbos de sentimiento, de opinión, implícitos, marcadores de contradicciones, etc.
- Las comparaciones, atribuciones, identificaciones, etc.
- Análisis textual: tiene por objetivo determinar características de la producción del discurso como texto:
 - Género del discurso (que en este caso es la entrevista).
 - La interacción con el interlocutor: retomar las palabras de la pregunta para iniciar la respuesta, incluir al entrevistador en el propio discurso, pedir aclaraciones, etc. También habría que incluir lo *difícil de decir*, porque puede resultar molesto para quien habla o escucha.
 - El dominio sobre el propio discurso: el empleo de ejemplos, citas de palabras de otros, anécdotas, etc.
 - El diálogo interior: el uso de la segunda persona (*tú* con valor de *yo*), los marcadores de dudas.
 - La transparencia u opacidad que muestra el texto a la hora de ser interpretado.

Hemos establecido como palabras-clave dos términos referentes al tema que nos ocupa y ajenos al entrevistado: *comunicación* y *cultura*. Nuestro objetivo es explorar los significados particulares que estos encierran para cada uno de nuestros colaboradores. Ello se manifiesta a través de otros términos que se imponen por su recurrencia y que podríamos denominar *proprios* del entrevistado. Las preguntas que hemos diseñado marcan el campo temático sobre el que queremos que hablen nuestros colaboradores.

Análisis de resultados

A continuación vamos a exponer los resultados de nuestra investigación. Por razones de espacio, sin embargo, reproduciremos solamente aquellas opiniones que hemos considerado más interesantes.

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto del término *comunicación* son *interacción, intercambio, diálogo, juego teatral, lengua cotidiana o vida cotidiana y programas europeos*. Los temas de referencia de la palabra *comunicación* que se pueden rastrear son: el papel de la comunicación en el currículo de la *classe de seconde*, y actividades de comunicación que se realizan actualmente en clase.

En lo que respecta al papel que tiene la comunicación en el currículo, las opiniones son:

[...] la diferencia ahora, en cuanto al contenido cultural no es tanta diferencia [...], es más el eje comunicación, que no había antes, es la novedad [...], y adaptarlo [el currículo] también, no sé si lo conoce, a lo que acaba de salir de los programas europeos, eso también es la gran novedad.

[...] yo creo que en español siempre hemos dado más importancia al aspecto cultural

[...], a la lingüística y todo esto, a mí me parece, pero ahora pues yo creo que, creo que más o menos el currículo de español, yo creo que da más importancia ahora pues a la comunicación que antes.

[...] hay una tradición, unas costumbres [...], creo yo que el inglés se enseña desde una perspectiva más funcional, de eficacia comunicativa, de la que es la tradicional en la enseñanza del español.

En el primer fragmento de discurso, se establece una oposición entre el actual currículo de *seconde* y el anterior, a partir de la utilización de los parámetros temporales *antes* y *ahora*. El sujeto enunciador califica de *novedad* el hecho de que el nuevo currículo promueva la práctica de la comunicación en el aula. Otra de las «grandes novedades» es que este se amolde a las directrices de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el Marco común europeo.

El sujeto enunciador aparece una y otra vez en el segundo fragmento a través del *yo* explícito, la forma *a mí*, verbos en primera persona usados con profusión y una inclusión en el colectivo de profesores de ELE. A juicio del entrevistado, el currículo de *seconde* ha abogado tradicionalmente por una formación cultural de los alumnos. Actualmente, sin embargo, este currículo da mayor importancia a la comunicación.

El entrevistado se implica directamente en el tercer fragmento de discurso a través del *yo* explícito y un verbo de pensamiento en primera persona. Nuestro colaborador establece una oposición entre el modo en el que se enseñan actualmente el inglés y el español. Mientras que la enseñanza del inglés se centra en las necesidades de comunicación de la vida real, la del español pone el énfasis en el conocimiento de la cultura.

[...] no solo la comunicación profesor alumno, alumno profesor, sino también los alumnos entre sí, también esto antes se desarrollaba mucho menos, el intercambio ¿sabe?, porque antes era solamente profesor alumno, alumno profesor, había menos interacción.

En el fragmento anterior, el entrevistado compara las actividades orales que se realizaban antaño en clase y las que se realizan ahora. Hace unos años había *menos interacción* por el hecho de que los estudiantes hablaban poco entre ellos. El nuevo currículo, sin embargo, promueve la interacción entre alumnos, y entre estos y el profesor.

[...] (la comunicación) es cuando los alumnos pueden tomar la palabra, y pueden intercambiar entre ellos [...].

[...] es él [el alumno] quien pasa a preguntar a un compañero, va a intercambiar con el compañero [...], le proponemos nosotros [al alumno] que opine, que exprese su subjetividad [...].

Nuestros colaboradores señalan en los fragmentos de discurso anteriores que el nuevo currículo fomenta la interacción entre estudiantes, quienes expresan sentimientos y puntos de vista.

[...] creo que en la vida real la comunicación es interacción [...], creo yo que hay una lengua para hablar de algo, que es lo que hacemos mucho en clase, hablamos del texto, de lo que dice el autor, de lo que piensa tal y cual, y hay otra lengua que es la lengua para hablar a alguien, para hablar a una persona, que es la lengua de la comunicación, y esta lengua es una lengua que aparece bastante menos en el aprendizaje de la lengua.

Nuestro colaborador identifica lo comunicativo, sobre todo, con la interacción. El sujeto enunciador establece dos planos contrapuestos de la enseñanza de la comunicación oral. Por un lado, el hecho de que las sesiones de interacción oral se organicen en torno a textos; por otro lado, en torno a situaciones comunicativas de la vida real. Según el entrevistado, mientras que en clase se habla *mucho* de un texto, no se pone demasiado énfasis en que los alumnos se comuniquen de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.

En cuanto a las actividades de comunicación que se realizan en clase en la actualidad, las opiniones son:

[...] [los alumnos] pueden dar su opinión sobre un tema que han trabajado en clase, que han estudiado, no sé, por ejemplo, los conflictos en una familia durante la guerra civil, no sé, pueden crear otro diálogo, inventando otros personajes, con el material que disponen, con los documentos que han estudiado antes en clase.

[...] [los alumnos] pueden primero memorizar, aprender algunos diálogos, y después crear sus propios diálogos, a partir de lo que han aprendido, un poco de manera teatral, un juego teatral.

En los fragmentos anteriores, los entrevistados señalan que los alumnos suelen realizar representaciones en las que adoptan una identidad diferente a la suya y se ponen en una situación real determinada. Como puede apreciarse, los textos que se trabajan en clase contienen el tema sobre el que versará la conversación. Según nuestros colaboradores, los diferentes diálogos se representan, por lo general, de *manera teatral*. Si nos remitimos al sentido de *teatral*, inferimos que los alumnos escriben primero los diálogos, luego los memorizan y, por último, los escenifican en clase.

[...] hay ejercicios para favorecer entre ellos, y trabajan entonces en grupos, por ejemplo en un ejercicio se ponen en grupos [...], siempre en el taller de comunicación hay una parte que es favorecer el intercambio entre ellos, se trabaja más en grupo.

En el fragmento anterior, nuestro colaborador considera que algunas actividades fomentan que los estudiantes trabajen en grupo y que, por tanto, interactúen con otros compañeros.

[...] esto que dices de situaciones, yo como profesora en el centro de lenguas lo he hecho mucho, en la enseñanza secundaria no sé si les [a los inspectores] gustaría mucho.

[...] no puedes tú poner de buenas a primeras una situación comunicativa, eso todavía no entra en la enseñanza en Francia, entonces siempre hay un texto, un soporte.

En estos dos últimos fragmentos, nuestros entrevistados exponen dos planos contrapuestos de la enseñanza del ELE en Francia. Mientras que en los centros de lenguas de las universidades es habitual trabajar a partir de situaciones de comunicación de la vida cotidiana, la metodología de enseñanza que se utiliza en los centros de secundaria es algo distinta. En efecto, según se afirma en el último fragmento, las sesiones de interacción oral se articulan actualmente alrededor de textos y no en torno a situaciones de comunicación de la vida real. El uso de «no puedes» coloca al sujeto en una posición de incapacidad respecto a la acción.

Algunas de las palabras que aparecen en el contexto de *cultura* son *texto*, *tema*, *documento*, *material*, *literatura*, *gramática* y *traducción*. Pueden rastrearse el papel que juegan el texto y la gramática en clase.

En cuanto al texto, las opiniones son:

[...] pues en general hay [antes de las actividades de interacción oral] un texto, de momento no se ha inventado nada nuevo, para mí es imprescindible que estudien también un poco la literatura, los textos bien escritos [...]. El texto es como un soporte para estudiar el idioma [...].

[...] tenemos una parte de comprensión, una parte de expresión [...], se hacen preguntas sobre el texto, o si no preguntas más generales [...].

En el primer fragmento de discurso, nuestro colaborador señala que las sesiones de interacción oral van siempre precedidas de la lectura y el análisis de un texto. El sujeto enunciador emplea la forma *para mí* cuando afirma que es «imprescindible» trabajar con textos, en su mayoría literarios. Como puede apreciarse, relaciona *texto* con *literatura*. Este ejemplifica el uso de las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección.

El sujeto enunciador se implica directamente en el segundo fragmento de discurso a través de una inclusión en el colectivo de profesores del ELE. Según explica, la práctica oral y escrita del español se articula, por lo general, alrededor de textos.

[...] si realmente [los inspectores] quieren estudiar la cultura española y latinoamericana que es tan rica, cómo la van a utilizar si estudian textos realmente comunicativos, como la idea de cómo escribir una carta, cómo contestar al teléfono, cómo leer el correo, etcétera, se borra el nivel cultural, y el nivel bueno cultural, y eso lo vería como una pena, porque es tan rica la literatura, la civilización, o sea que literatura, pintura, bueno cuando dices civilización tenemos muchas cosas así, y todos esos aspectos que se pueden ver, utilizar, estudiar a través de textos literarios que a lo mejor no se podrían estudiar a través de textos puramente comunicativos, o sea lo puramente comunicativo es la cosa, es lo de la calle [...]. Un tema sobre la feria de Sevilla o lo que sea, cómo estudiarlos sino a través de un texto, que cuenta cómo pasa la Semana Santa [...].

Como puede apreciarse, el entrevistado identifica lo comunicativo con el lenguaje cotidiano, y le atribuye valoraciones negativas: «es lo de la calle». Para nuestro colaborador, los métodos de enseñanza que articulan la práctica oral y escrita del ELE alrededor de una situación comunicativa de la vida cotidiana no permiten que los estudiantes accedan al conocimiento de la cultura de los países hispanohablantes.

[...] ahora hay textos literarios más actuales, dan más importancia a la lengua cotidiana, porque han visto que estudiar solamente a autores clásicos no está bien, los alumnos luego no saben hablar [...], y esto de tener que estudiar textos tan difíciles a los alumnos no les gusta.

Nuestro entrevistado señala que, hace unos años, la enseñanza del ELE se basaba exclusivamente en el comentario de textos clásicos, lo que resultaba *difícil* para los alumnos. Además, el español que aprendían los alumnos no era el reflejo del uso del ELE en la vida cotidiana. Actualmente, se pone mayor énfasis en la lengua de todos los días.

En lo referente al papel que juega la gramática en clase, las opiniones son:

[...] lo que debemos hacer es dar a los alumnos los instrumentos básicos de la lengua española, comenzando por la gramática [...], darles un conocimiento de léxico suficiente para poder hablar, comentar, analizar un texto [...].

Como puede apreciarse, se habla desde una concepción de la lengua que se reduce, aún, a un conjunto de reglas morfosintácticas y componentes léxicos. La forma *debemos* coloca al entrevistado en una posición de obligación respecto a la acción.

Tras este recorrido por las entrevistas de nuestros colaboradores, las conclusiones a las que llegamos sobre sus saberes y creencias son que:

- El nuevo currículo se amolda a las directrices de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el Marco común europeo.
- Comunicación significa interacción.
- Las sesiones de interacción oral se articulan siempre en torno a un texto. Los alumnos conversan, por ejemplo, acerca de lo que el autor intenta comunicar.
- Las sesiones de conversación no se organizan alrededor de situaciones comunicativas de la vida real.
- Los métodos que articulan la práctica oral y escrita del ELE en torno a situaciones de comunicación de la vida real no favorecen una adecuada formación cultural de los alumnos.
- En ocasiones, los estudiantes escenifican diálogos que primero memorizarán.
- Cultura es, muy especialmente, literatura.
- En clase se analizan y comentan textos, muchos de ellos de autores clásicos.
- Actualmente se trabaja con textos literarios más actuales.
- Los textos literarios ejemplifican las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección.
- La concepción que se tiene de la lengua se reduce a un conjunto de reglas morfosintácticas y elementos léxicos.

En los párrafos que siguen exponemos el proceso de nuestra investigación a partir de la información proveniente del currículo de *seconde* y las entrevistas efectuadas a diversos responsables de su elaboración.

Discusión

El lenguaje debe entenderse, en el momento actual, desde un punto de vista funcional, es decir, como sistema y como instrumento de comunicación social. Desde el plan curricular habrá que tenerse en cuenta esta doble consideración de la len-

gua, favoreciendo no solamente el conocimiento de sus elementos descriptivos, sino también el aprendizaje de su empleo en situaciones concretas. En un currículo, la selección de contenidos deberá responder a un interés por integrar, junto a las dimensiones gramatical y sociocultural, la dimensión comunicativa a través de las funciones lingüísticas (Halliday, 1970, 1985; Instituto Cervantes, 1994; Consejo de Europa, 2001). Asimismo, habrá que incorporar un conjunto de estrategias, que permitirán que la comunicación se produzca de manera más efectiva.

Llama la atención que el currículo de *seconde* no enumere las funciones lingüísticas que los alumnos tendrán que practicar como usuarios de la lengua. Aquello para lo que uno desea comunicarse adquiere especial importancia cuando se considera al lenguaje como instrumento de comunicación. Como agentes sociales, los alumnos tendrán que utilizar la lengua, probablemente, para llevar a cabo funciones lingüísticas tales como atraer la atención, saludar, presentarse, despedirse, hacer un brindis, etc. El análisis de los datos procedentes de las entrevistas sugiere que se habla desde una concepción de la lengua que se reduce, aún, a un conjunto de reglas morfosintácticas y componentes léxicos: «[...] lo que debemos hacer es dar a los alumnos los instrumentos básicos de la lengua española, comenzando por la gramática [...], darles un conocimiento de léxico suficiente para poder hablar, comentar, analizar un texto [...]». El entrevistado adopta un tono bastante prescriptivo al utilizar el verbo modal de obligación *deber* para hablar de la postura deseable del profesor frente a los alumnos.

Según nuestros datos, el objetivo principal de la enseñanza del ELE no reside en que los alumnos se comuniquen en las situaciones más básicas de la vida cotidiana, sino que la práctica oral y escrita de esa lengua se articula, por lo general, en torno a textos: «[...] no puedes tú poner de buenas a primeras una situación comunicativa, eso no, todavía no entra en la enseñanza en Francia, entonces siempre hay un texto, un soporte [...]». El sujeto enunciador se implica de forma directa en el fragmento de discurso anterior a través de la utilización de la segunda persona con valor de *yo*. La forma verbal *no puedes* coloca al entrevistado en una posición de incapacidad respecto a la acción.

Algunos responsables de desarrollar los currículos no tienen la certeza de que, en un futuro, la administración educativa apruebe que la práctica oral y escrita del ELE se organice en torno a una situación comunicativa de la vida real: «[...] no sé si les gustaría mucho [...]». Ellos mismos, sin embargo, suelen atribuir valoraciones negativas a este tipo de organización de la práctica didáctica. Para algunos, representa únicamente *lo de la calle*.

Existen dos motivos por los que los distintos responsables entrevistados consideran que la práctica oral y escrita del ELE debe articularse alrededor de textos, en su mayoría literarios. En primer lugar, el texto literario ejemplifica el uso de las unidades lingüísticas que constituyen los contenidos de aprendizaje de la lección: «[...] el texto es como un soporte para estudiar el idioma [...]». A medida que el alumno avanza en el estudio de documentos auténticos, comprobará que las estructuras que ya conoce aparecen en otros textos, en otros contextos; de este modo, irá asimilando el funcionamiento de la lengua española. Según Martín Peris (2000), esta manera de concebir los textos literarios evoca planteamientos muy tradicionales. Actualmente, un texto debe servir de base para promover la comunicación, más que para estudiar y observar las formas lingüísticas.

En segundo lugar, la excesiva presencia de textos literarios en las aulas del ELE se justifica, como antaño, en el sentido de que constituyen la manifestación más profunda de la cultura del país y la mejor vía para acceder a esta: «[...] literatura, pintura, bueno, cuando dices civilización tenemos muchas cosas así, y todos esos aspectos que se pueden ver, utilizar, estudiar a través de textos literarios [...]». Como puede apreciarse, el entrevistado identifica la enseñanza de la *civilización*, esto es, de la cultura, con la enseñanza de la literatura o la pintura.

Según nuestros datos, existe la creencia de que los métodos de enseñanza que organizan la práctica oral y escrita del ELE en torno a una situación comunicativa de la vida real no propician una adecuada formación cultural de los estudiantes: «[...] si realmente [los inspectores] quieren estudiar la cultura española y latinoamericana, que es tan rica, cómo la van a utilizar si hacen, si estudian textos realmente comunicativos como la idea de cómo escribir una carta, cómo contestar al teléfono [...]». Como puede apreciarse, para algunos responsables educativos la literatura no tiene cabida en las actividades cotidianas de formación lingüístico-comunicativa. Mendoza (1994) y Martín Peris (2000) consideran, sin embargo, que los textos literarios no deben ser infrutilizados en esas actividades, puesto que son tan reales y tan válidos como otros textos cotidianos que se utilizan de forma habitual.

Según hemos podido comprobar, el currículo de *seconde* fomenta una organización cooperativa de las tareas de aprendizaje: «[...] hay ejercicios para favorecer entre ellos, y [los alumnos] trabajan entonces en grupos [...]». En efecto, este currículo anima a los alumnos a que interactúen, oralmente, con otros compañeros, y que compartan sus propios sentimientos y opiniones: «es él [el alumno] quien pasa a preguntar a un compañero, va a intercambiar con el compañero [...], le proponemos nosotros [al alumno] que opine [...]». El entrevistado propone una oposición entre el viejo y el

nuevo currículo, a partir de los parámetros temporales *antes* y *ahora*. Según nuestros datos, lo comunicativo se identifica, sobre todo, con la interacción profesor-alumno y alumno-alumno: «[...] no solo la comunicación profesor alumno, alumno profesor, sino también los alumnos entre sí [...]». Llama la atención que los distintos responsables docentes apoyen la práctica de la interacción oral en clase y que, por el contrario, en sus discursos orales no aparezcan conceptos tales como gestión de toma de turnos (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974), reparaciones lingüísticas o respuestas fáticas.

Si bien el currículo de *seconde* apoya la interacción oral entre alumnos, y entre estos y el profesor, en clase los estudiantes se limitan, por lo general, a hablar de un texto, esto es, de las ideas y conceptos expresados por este, o de lo que el autor intenta comunicar: «[...] es lo que hacemos mucho en clase, hablamos del texto, de lo que dice el autor, de lo que piensa tal y cual [...]». Se trata, como se puede comprobar, de un tipo de interacciones bastante propias del mundo del aula.

Llama la atención que los diferentes responsables entrevistados apoyen el uso de textos literarios más actuales y que, por el contrario, no manifiesten demasiado interés por tipos de texto que los alumnos, probablemente, recibirán o producirán en el mundo externo al aula: «[...] ahora hay textos literarios más actuales, dan más importancia a la lengua cotidiana, porque han visto que estudiar solamente a autores clásicos no está bien, luego los alumnos no saben hablar [...]». Según nuestros datos, para algunos responsables educativos[...] la exposición de los alumnos a textos más actuales debe permitirles, de forma casi automática, llevar a cabo interacciones con los nativos del español.

Según nuestros colaboradores, el nuevo currículo de la *classe de seconde* anima a los estudiantes a que participen en *interacciones de la vida real*: «[...] [los alumnos] pueden crear otro diálogo, inventando otros personajes, con el material que disponen, con los documentos que han estudiado antes en clase [...]»; «[...] [los alumnos] pueden primero memorizar, aprender algunos diálogos, y después crear sus propios diálogos, a partir de lo que han aprendido, un poco de manera teatral [...]». Así, los alumnos, después de leer un texto literario, pueden realizar representaciones en las que adoptan una identidad diferente a la suya y se ponen en una situación *real* determinada. Llama la atención, sin embargo, que nuestros entrevistados apoyen el desarrollo de unas fases de preparación y memorización de aquellos diálogos, las cuales suprimen el carácter impredecible de la conversación espontánea (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974).

Conclusiones

Responsables educativos y enseñantes tienen de manera perfectamente internalizada una tradición docente que les induce a desarrollar en los alumnos capacidades para comprender y expresarse en un español que tiene un trasfondo marcadamente literario. Esta expresión y comprensión orales no se apartan de los textos que se manejan en clase y las actividades interactivas que se proponen no dejan de estar influidas por ellos.

Los profesores entrevistados consideran que es esencial que en el aula se utilicen materiales de fuerte carga literaria en detrimento de otros tipos de texto que se producen en la comunicación interpersonal y a través de los medios de comunicación. Actualmente, abogan por textos literarios más actuales que, en su opinión, permitirían a los alumnos acercarse a una lengua más actual. Según hemos podido comprobar, el predominio de textos provenientes de autores clásicos de la literatura española provoca en la mayoría de estudiantes grandes dificultades de comprensión. Muchos de estos textos están enormemente alejados de los alumnos por cuestiones de edad y por el contexto cultural en el que estos se desenvuelven.

La superación del comentario de texto como eje central de la actividad en el aula no resulta fácil, no solo por falta de conocimientos sobre los procedimientos adecuados, sino también por constructos ideológicos que conforman la cultura didáctica de aquellos profesores. La alta valoración que inspectores e hispanistas conceden al discurso literario puede constituir un impedimento a la hora de considerar a los alumnos que aprenden una lengua como futuros agentes sociales que van a utilizar el español en medios económicos, científicos, médicos u otros alejados de la lengua literaria.

El constructo de lengua que se maneja en las aulas no refleja toda la complejidad que surge de una formación lingüística actual y bien informada. Las disposiciones ministeriales no abordan la competencia cultural como parte indisociable de la competencia comunicativa, al no tomar en consideración los usos y las formas de hablar y de actuar, que se superponen a las meras reglas formales; las referencias de tipo cultural que impregnan esos usos y formas; y los sistemas de valores que los condicionan. Responsables docentes y profesores entienden la lengua, únicamente, como sistema; no consideran a los alumnos como miembros de una sociedad en el seno de la cual tienen que llevar a cabo tareas en una serie determinada de circunstancias.

Por tanto, existen dudas razonables sobre las coincidencias entre los objetivos manifiestos en los documentos oficiales y los objetivos realmente perseguidos por las prácticas en clase, que están refrendadas por un pensamiento de los profesores que aparentemente constituye el núcleo duro de sus planteamientos, sobre los cuales los

enseñantes desarrollan una ligera corteza que ellos mismos denominan comunicativa. Es probable que los profesores no perciban las carencias ni las contradicciones que hemos ido señalando entre sus actuaciones en el aula y los paradigmas de actuación en clase promovidos por el Marco común europeo.

Todo ello lleva a pensar que los avances en lingüística aplicada y una concepción discursiva de la lengua no han formado parte de la formación inicial de los profesores, ni tampoco de la formación continuada a la cual, como funcionarios, podrían estar sujetos.

Referencias bibliográficas

- ADAM, J. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Lieja: Mardaga.
- BERGER, P. L. & LUCKMAN, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Londres: Penguin Press.
- BRIZ, A. ET AL. (1997). *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*. Zaragoza: Pórtico.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1.
- CANALE, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. En R. C. RICHARD & R. W. SCHMIDT (Eds.). *Language and Communication*. Londres: Longman.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- DEPREZ, C. (1993). L'entretien (auto)biographique et la représentation de soi: un exemple de dialogue à trois. *CaLaP*, 10.
- (1996): Parler de soi, parler de son bilinguisme (récits de vie d'apprenants et de bilingues). *Aile*, 7.
- DUCROT, O. (1984). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- HALLIDAY, M. A. K. (1970). *Language Structure and Language Function*. En J. LYONS (Ed.). *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

- (1985). *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HYMES, D. (1972). *On Communicative Competence*. En D. HYMES (Ed.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- INSTITUTO CERVANTES. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Publicaciones del Instituto Cervantes.
- JACKSON, P.W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- KVALE, S. (1996). *Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- MASON, J. (1996). *Qualitative Researching*. Londres: Sage.
- MARTÍN PERIS, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16.
- PATTON, M. (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- PORTOLÉS, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E.A. & JEFFERSON, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking in Conversation. *Language*, 50.
- SCHUTZ, A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: North-Western University Press.
- TOMLINSON, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fuentes electrónicas

- LLOBERA, M. (2005). La formación de profesorado de ELE: realidades y perspectivas. *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica*, 4. Recuperado el 15 de septiembre de 2005, de <http://www.mec.es/redele/revista4/formacion.shtml>
- MENDOZA, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE, Revista electrónica de didáctica*, 1. Recuperado el 23 de noviembre de 2005, de <http://www.mec.es/redele/revista1/pfds1/mendoza.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002). *Classe de seconde général et technologique*. BO hors série n. 7 du 3 octobre 2002. Recuperado el 11 de octubre de 2007, de <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm>

Dirección de contacto: Vanessa Anaya. Universidad de Barcelona. Departamento de Servicios Lingüísticos. Alcalde Armengou, 21, 4-1. 08242 Manresa (Barcelona). España.
E-mail: vanessa_anaya@hotmail.com