

María Pía Mendoza-SAssi

Enfoque Comunicativo: Interacción y autonomía en el aula

Estudio realizado en las escuelas publicas de la ciudad de
Pelotas/Rs-Brasil



TESIS REALIZADA BAJO LA DIRECCIÓN DE LAS
DOCTORAS D^a MARINA MAQUIEIRA RODRÍGUEZ Y
M^a CRISTINA EGIDO FERNÁNDEZ EN EL
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA DE LA
UNIVERSIDAD DE LEÓN-ESPAÑA (2002)

**EL ENFOQUE COMUNICATIVO: INTERACCIÓN Y AUTONOMÍA EN EL
AULA DE LENGUA EXTRANJERA (ESTUDIO EN LAS ESCUELAS DE LA
CIUDAD DE PELOTAS-RS/BRASIL)**

**Tesis defendida en septiembre 2002 por la Universidad de León
España**

Dedico este libro con especial cariño a mis padres: M^a Amalia Sassi Peirano (fallecida) y Daoiz Mendoza-Amaral (fallecido), quienes, siempre estuvieron presente, apoyándome en todos mis proyectos con su ejemplo y dedicación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Puntos relevantes en la evolución de la enseñanza de lenguas en los siglos XVI a XIX	198
Figura 2 - Escuela Psicológicas	235
Figura 3 - Jerarquía de las necesidades humanas según Maslow	237
Figura 4 - Comparación entre las necesidades de Maslow	238
Figura 5 - Reflexión y depuración de la interacción durante el proceso educativo	367

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 - Enseñanza Fundamental Distribución de la Matricula por región –	72
Gráfico 2 - Método Tradicional	309
Gráfico 3 - Método Audio-oral	310
Gráfico 4 - Enfoque Comunicativo.....	311
Gráfico 5 - Actividades preferidas por los profesores (%)	313
Gráfico 6 - Método Tradicional	315
Gráfico 7 - Método Audio-oral	316
Gráfico 8 - Enfoque Comunicativo.....	317
Gráfico 9 - Estrategias.....	319
Gráfico 10 - Actividades más utilizadas según los alumnos (%)	320
Gráfico 11 - Trabaja con reglas gramaticales.....	324
Gráfico 12 - Trabaja en clase con traducción	325
Gráfico 13 - Usa la lengua materna en el aula y poco el idioma español	326
Gráfico 14 - Trabaja con ejercicios por escrito y no orales.....	327
Gráfico 15 - Trabaja el vocabulario por medio de listas de palabras	328
Gráfico 16 - Trabaja la lengua extranjera con frases prontas.....	329
Gráfico 17 - Trabaja con cintas de audio y el alumno repitiendo.....	330
Gráfico 18 - Trabaja repitiendo y practicando la pronunciación.....	332
Gráfico 19 - Trabaja los diálogos con repetición y memorización.	333
Gráfico 20 - Trabaja con ejercicios orales y no escritos.	334
Gráfico 21 - Trabaja los diálogos creando un ambiente concreto	335
Gráfico 22 - Trabaja con textos y los alumnos crean diálogos a partir de los textos.....	336
Gráfico 23 - Trabajan con juegos y dibujos	337
Gráfico 24 - Trabaja orientando a los alumnos a crear sus propios diálogos.	339
Gráfico 25- Trabaja con el libro texto en todas las aulas.....	341
Gráfico 26 - Trabaja con trabajos de grupo	342
Gráfico 27 - Trabaja con trabajos individuales y no en grupo	343
Gráfico 28 - Respuesta de los alumnos	350
Gráfico 29 - ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de español?.....	352
Gráfico 30 - ¿Si fueras profesor de español cómo trabajarías en el aula?.....	355
Gráfico 31 - ¿Cómo describes a un buen profesor de español?	356

Gráfico 32 - ¿Qué es necesario para que los estudiantes aprendan mejor el español?.....	359
---	-----

LISTA DE TABLA

Tabla 1 - N° de profesores en las redes públicas– 1997	69
Tabla 2 - N° de profesores en las escuelas de Brasil por regiones– 1997	69
Tabla 3 - Nivel de formación de los profesores por regiones- 1997	70
Tabla 4 - Enseñanza Fundamental – 1° a 4° año Grado de formación docente Brasil – 1999	71
Tabla 5 - Enseñanza Fundamental – 5° a 8° año Grado de formación docente Brasil – 1999	71
Tabla 6 - <i>Participación de la Matrícula en la Enseñanza Fundamental(1)</i>	75
Tabla 7 - Escuela Municipal y “Estadual”– Enseñanza Fundamental.....	99
Tabla 8 - Estadística Matrículas Del 2º semestre de 1997 al 2º semestre de 2000	110
Tabla 9 - Principales Gramáticos del Siglo XVI y métodos utilizados.....	132
Tabla 10 - Principales Gramáticos del Siglo XVII y métodos utilizados.....	151
Tabla 11 - Principales Gramáticos del Siglo XVIII y métodos utilizados.....	156
Tabla 12 - Principales Gramáticos del Siglo XIX y métodos utilizados.....	174
Tabla 13 - Método Tradicional.....	308
Tabla 14 - Método Audio-oral.....	309
Tabla 15 - Método comunicativo	310
Tabla 16 - Estrategias	312
Tabla 17 - Método Tradicional.....	314
Tabla 18 - Método Audio-oral.....	315
Tabla 19 - Enfoque Comunicativo	317
Tabla 20 - Estrategias	318
Tabla 21 - Trabaja con reglas gramaticales $X^2 = 2,31$	323
Tabla 22 - Trabaja en clase con traducción. $X^2 = 13,52$	324
Tabla 23 - Usa la lengua materna en el aula y poco el idioma español. $X^2 =$ $2,14$	326
Tabla 24 - Trabaja con ejercicios por escrito y no orales. $X^2 > 3,84$	327
Tabla 25 - Trabaja el vocabulario por medio de listas de palabras. $X^2 = 20,95$	328
Tabla 26 - Trabaja la lengua extranjera con frases prontas. $X^2 = 24,82$	329
Tabla 27 - Trabaja con cintas de audio y el alumno repitiendo. $X^2 = 0,14$	330

Tabla 28 - Trabaja repitiendo y practicando la pronunciación, $X^2 = 1,31$	331
Tabla 29 - Trabaja los diálogos con repetición y memorización. $X^2 = 3,62$...	332
Tabla 30 - Trabaja con ejercicios orales y no escritos. $X^2 = 1,56$	334
Tabla 31 - Trabaja los diálogos creando un ambiente concreto. $X^2 = 0,13$	335
Tabla 32 - Trabaja con textos y los alumnos crean diálogos a partir de los textos. $X^2 = 0,34$	336
Tabla 33 - Trabajan con juegos y dibujos. $X^2 = 14,78$	337
Tabla 34 - Trabajan con música y haciendo trabajos con las letras de la música, $X^2 = 2,93$	338
Tabla 35 - Trabaja orientando a los alumnos a crear sus propios diálogos, $X^2 =$ $0,03$	339
Tabla 36 - Trabaja con el libro texto en todas las aulas, $X^2 = 0,1$	340
Tabla 37 - Trabaja con trabajos de grupo, $X^2 = 9,54$	341
Tabla 38 - Trabaja con trabajos individuales y no en grupo, $X^2 = 0,44$	342
Tabla 39 - Qué desean los alumnos.....	350
Tabla 40 - ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de español?	351
Tabla 41 - ¿Si fueras profesor de español, cómo trabajarías en el aula?	355
Tabla 42 - ¿Cómo describes a un buen profesor de español?	356
Tabla 43 - ¿Qué es necesario para que los estudiantes aprendan mejor el español?.....	358

SUMÁRIO

1 INTRODUCCIÓN	15
2 APLICACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO	17
2.1 <i>La ciudad de Pelotas</i>	17
3 PREMISAS Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO	23
4 METODOLOGÍA.....	29
1 CONTEXTO EDUCATIVO	37
1.1 <i>EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BRASILEÑO</i>	37
1.2 <i>ANÁLISIS DE LA LEY DIRECTRICES Y BASES</i>	40
1.2.1 Principios generales de la Ley de Directrices y Bases.....	40
1.2.2 La Enseñanza Pública en la Ley de Directrices y Bases(LDB)	43
1.2.3 La Enseñanza Privada en la Ley Directrices y Bases.....	45
1.2.4 Educación Básica.....	47
1.2.4.1 Objetivos de la Educación Básica.....	47
1.2.4.2 Ciclos de la Educación Básica.....	50
1.2.4.2.1 La Educación Infantil	51
1.2.4.2.2 La Enseñanza Fundamental	53
1.2.4.2.2.1 Propósito y Objetivos	54
1.2.4.2.2.2 Áreas de Conocimiento.....	56
1.2.4.2.2.3 Temas Transversales.	57
1.2.4.2.3 La Enseñanza Media	61
1.2.4.2.3.1 Propósito y Objetivos	61
1.2.4.2.3.2 Áreas de Conocimiento.....	64
1.2.5 Educación Superior	67
1.3 <i>PERFIL DEL PROFESORADO</i>	68
1.4 <i>PROBLEMÁTICA PARA EL CUMPLIMIENTO DE LA LEY</i>	72
1.5 <i>EL CENSO ESCOLAR</i>	75
2 MARCO LEGISLATIVO EN EL CUAL SE MUEVE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL BRASIL; PARÁMETROS CURRICULARES NACIONALES.....	79

2.1 LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL Y LA LENGUA EXTRANJERA (FUNDAMENTADO EN LOS PCN).....	79
2.1.1 Objetivos de enseñanza de lengua extranjera.....	81
2.1.2 Metodología de enseñanza de lengua extranjera.....	84
2.2 LA ENSEÑANZA MEDIA Y LA LENGUA EXTRANJERA	85
2.3 EL IDIOMA ESPAÑOL Y EL MERCOSUR.....	89
2.4 LA LEY DE DIRECTRICES Y BASES Y LA REALIDAD.....	94
2.5 INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA, ESCUELAS PÚBLICAS Y ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL	96
2.5.1 Las Escuelas de la ciudad de Pelotas	98
2.5.2 Centro de nuestro estudio – Escuelas Públicas.....	100
3 LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE EL SIGLO XVI AL XIX.....	113
3.1 UNA VISIÓN GENERAL DE LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	113
3.2 LAS GRAMÁTICAS Y LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN LOS SIGLOS XVI Y XVII	116
3.3 SURGIMIENTO DE LOS TRATADOS DE LETRAS Y LIBROS DE CONVERSACIÓN PROPUESTOS POR AUTORES DEL SIGLO XVI	119
3.3.1 Ortografía-Etimología-Sintaxis-Prosodia- Contrastiva. (Nebrija 1492)	119
3.3.2 Ortografía-Etimología-Contrastiva. (ANÓNIMO 1555, 1559)	121
3.3.2.1 Anónimo de 1555	122
3.3.2.2 Anónimo 1559	123
3.3.3 Ortografía-Etimología-Contrastivo-Conversación-Textos. (MEURIER, 1558, STEPNEY, 1591)	124
3.3.3.1 Gabriel Meurier.....	124
3.3.3.2 Stepney	126
3.3.4 Ortografía-Etimología-Contrastiva-Conversación (Sotomayor 1565)	127
3.3.5 Ortografía-Etimología-Prosodia-Contrastiva-Conversación. (D'Urbino 1560)	128
3.3.6 Ortografía-Etimología-Sintaxis-Contrastiva-Conversación. (Miranda 1566)	128
3.3.7 Ortografía-Etimología-Prosodia-Conversación. (OUDIN, 1597).....	129
3.3.8 Ortografía-Etimología-Sintaxis-Contrastivo. (DEL CORRO, 1560)	130

3.3.9 Ortografía-Etimología-Sintaxis. (PERCYVALL, 1591).....	130
3.3.10 Ortografía-Etimología-Sintaxis-Prosodia-Conversación- Contrastivo. (MINSHEU, 1599)	131
3.3.11 Conclusiones.....	132
3.4 LAS GRAMÁTICAS Y LOS MÉTODOS PROPUESTOS POR AUTORES DEL SIGLO XVII.....	134
3.4.1 La enseñanza del español en España: Aldrete (1606); Alemán (1609); Patón (1614); Correas (1626) y Villar (1651)	135
3.4.2 La enseñanza del español en Francia: Saulnier (1608), Salazar (1614), Juan de Luna (1619), Texeda (1629), Mulerio (1636), Des Rozies (1659), Ferrus (1680), Sobrino (1697), Lancelot (1644).....	138
3.4.3 La enseñanza del español en Italia: Lorenzo Franciosini (1624, 1638); Antonio de Fabro (1626)	145
3.4.4 La Enseñanza del español en Inglaterra, Alemania y Austria	146
3.4.5 Métodos de enseñanza aplicables a la enseñanza del español: Bathe 1611, Comenio 1658.....	147
3.4.6 Conclusiones.....	149
4 LAS GRAMÁTICAS Y LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN EL SIGLO XVIII	153
4.1 LOS MANUALES DE ESPAÑOL EN ALEMANIA.....	158
4.1.1 Mathias Cramer (1711).....	158
4.1.2 Joseph Eder (1714).....	159
4.1.3 Antonio Moratori (1723).....	159
4.1.4 Barth (1778)	159
4.1.5 Bertuch (1790)	160
4.1.6 Wagener (1795)	160
4.1.7 Calvi (1792).....	160
4.1.8 Valetin Meidinger (1793)	160
4.2 LOS MANUALES DE ESPAÑOL EN FRANCIA	161
4.2.1 Vayrac (1708).....	161
4.2.2 Bartera (1764)	161
4.3 LOS MANUALES DE ESPAÑOL EN INGLATERRA	161
4.3.1 John Stevens (1706)	162
4.3.2 Pedro de Pineda	162
4.3.3 Henley (1719).....	163

4.3.4 Don Félix Antonio de Alvarado (1718)	163
4.3.5 Juan Steffan (1784)	164
4.3.6 Joseph Delpino (1766), Del Pueyo (1792)	164
4.3.7 Don Felipe Fernández (1797)	165
4.3.8 Arnold (1736)	165
4.4 LOS MÉTODOS PARA ENSEÑAR LA LENGUA EXTRANJERA	165
4.4.1 Método Natural	166
4.4.2 Método Comparativo	169
4.4.3 El Método de Jacotôt - la Enseñanza Universal	171
4.4.4 La Enseñanza del español en las Escuelas	171
5 LAS GRAMÁTICAS Y LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN EL SIGLO XIX	173
5.1 LA CORRIENTE GRAMATICAL– INICIO DEL MÉTODO TRADICIONAL	176
5.1.1 Los principios metodológicos de la traducción en la lengua extranjera	178
5.1.1.1 Sotos Ochando (1834)	178
5.1.1.2 Jover (1851)	179
5.1.1.3 Servaas de Bruin (1883)	179
5.1.1.4 Langenscheidt (1856)	179
5.1.1.5 Hossfeld (1859)	180
5.1.1.6 Noriega (1834)	180
5.1.1.7 Hamilton (1816)	181
5.1.1.8 Robertson (1850)	181
5.1.1.9 Leon Malefille (1855)	182
5.2 LOS MÉTODOS EN LAS ESCUELAS DEL SIGLO XIX	182
5.2.1 El Método de Ollendorf	183
5.2.2 El Método Comparativo	186
5.2.2.1 Mir (1845)	186
5.2.2.2 Núñez de Taboada (1833, 1847)	187
5.2.2.3 Pérez Ramajo (1806)	187
5.2.2.4 Robbe (1868), Francesson (1835)	188
5.3 LA CORRIENTE NO-GRAMATICAL Y LOS MÉTODOS	188
5.3.1 El Método Natural	189
5.3.1.1 Dufief (1804)	189
5.3.1.2 Théophile Barrois (1803)	190
5.3.1.3 Chambaud (1803)	190

5.3.1.4 Godoy (1806)	191
5.3.1.5 Hamonière (1815).....	191
5.3.1.6 Morand & Don Cristoval Pla y Torres (1827)	191
5.3.1.7 Martino Minner (1813); Arend (1838).....	192
5.3.1.8 Países Nórdicos	192
5.3.2 El método de Mastery System.....	193
5.3.3 El Método de Rosenthal	193
5.3.4 El Método de Gouin.....	194
5.3.5 El Método Berlitz (1852 – 1921)	195
6 PUNTOS RELEVANTES EN LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LOS SIGLOS XVI A XIX	197
6.1 <i>LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LAS AMÉRICAS</i>	<i>201</i>
6.2 <i>EL ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA/APRENDIZAJE COMO LENGUA EXTRANJERA EN LAS TIERRAS DEL NUEVO MUNDO.....</i>	<i>202</i>
6.2.1 Gramáticas y textos para la enseñanza.....	205
6.3 <i>EL ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN AMÉRICA DEL NORTE</i>	<i>208</i>
6.3.1 Rabadán (1864)	210
6.3.2 Ybarra (1885).....	210
6.3.3 Butler (1892)	211
6.4 <i>Conclusiones</i>	<i>211</i>
7 LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL SIGLO XX.....	213
7.2 <i>ALGUNAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE ESPECIAL REPERCUSIÓN EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA.....</i>	<i>214</i>
7.3 <i>LA ESCUELA POSITIVISTA</i>	<i>214</i>
7.3.1 El Conductismo	215
7.3.1.1 El Condicionamiento Clásico	216
7.3.1.2 Condicionamiento Operante o instrumental	217
7.4 <i>LA PSICOLOGÍA COGNITIVISTA.....</i>	<i>224</i>
7.4.1 El Constructivismo.....	224
7.4.1.1 J. Piaget	227
7.4.1.2 Bruner	229
7.4.1.3 Lev Vigotsky – el interaccionismo social	232

7.5 ESCUELA DE PENSAMIENTO PSICOLÓGICO – EL HUMANISMO.....	235
7.5.1 Abraham Maslow	236
7.5.2 Carl Rogers	239
7.6 TEORÍAS EDUCACIONALES.....	241
8 TEORÍAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA Y SU FUNDAMENTACIÓN EN LAS PRINCIPALES CORRIENTES PSICOLÓGICAS.	243
8.1 LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL SIGLO XX EN LAS ESCUELAS.....	244
8.1.1 El Estructuralismo	245
8.1.2 Chomsky - Gramática Generativa	246
8.1.3 Competencia Comunicativa Hymes - Canale	248
8.1.3.1 Hymes	249
8.1.3.2 Canale.....	250
8.2 LOS MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS	252
8.2.1 Método Gramatical y Traducción.....	252
8.2.1.1 Los manuales de gramática.....	254
8.2.1.2 Crítica del Método Gramatical	258
8.2.2 Método Directo	258
8.2.2.1 Los manuales del Método Directo	260
8.2.2.2 Crítica del Método Directo	264
8.2.3 Método Audio-oral	264
8.2.3.1 Los manuales del Método Audio-Oral.....	267
8.2.3.2 Crítica del Método Audio-Oral	269
8.2.4 Conclusiones.....	269
8.2.5 Teoría de Krashen.....	270
8.2.6 Enfoque Comunicativo	276
8.2.6.1 Principios fundamentales del Enfoque Comunicativo	276
8.2.6.2 Las Teorías que Forman parte del Enfoque Comunicativo	279
8.2.6.3 Comprensión y expresión escrita y oral.....	286
8.2.6.4 Los manuales del Enfoque Comunicativo	288
8.2.6.5 Crítica al Enfoque Comunicativo.....	294
8.2.7 Enfoque por Tarea	295
8.2.7.1 Los Manuales del Enfoque por Tarea	299
8.2.7.2 Crítica del Método por Tarea	301

8.3 Conclusiones	301
8.3.1 Esquema de los Métodos de la lengua extranjera	303
9 ANÁLISIS DE LOS DATOS	305
9.1 ANÁLISIS DE LOS CUATRO PILARES: LAS PREGUNTAS CERRADAS DE LOS PROFESORES Y DE LOS ALUMNOS – (PILARES “A” “B” Y “C”)	307
9.2 RESULTADO DE LAS PREGUNTAS DE LOS PROFESORES	307
9.3 RESULTADO DE LAS PREGUNTAS DE LOS ALUMNOS	313
9.4 ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS CERRADAS DE LOS PROFESORES Y DE LOS ALUMNOS. (PILAR “C”).....	320
10 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	323
10.1 MÉTODO TRADICIONAL	323
2.2 MÉTODO AUDIO-ORAL	329
10.3 MÉTODO COMUNICATIVO.....	335
10.4 ESTRATEGIAS.....	340
10.5 CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	343
11 ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DE LOS ALUMNOS – QUÉ DESEAN LOS ALUMNOS. (PILAR “D”).....	347
11.1 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	347
11.2 LAS CATEGORÍAS EXPRESADAS POR LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL – PILAR “D” QUÉ DESEAN.....	349
11.3 CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.....	359
12 EL PROFESOR Y EL ALUMNO COMO AGENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	363
12.1 PARADIGMA DEL PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA	364
13 EL PERFIL DEL PROFESOR.....	371
13.1 LAS CREENCIAS DEL PROFESOR EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LENGUA EXTRANJERA.....	373
13.1.1 Las creencias del profesor respecto a sí mismo	373
13.1.2 Las creencias del profesor respecto a la enseñanza/aprendizaje	375
13.1.3 Las creencias del profesor con respecto a los alumnos.....	377

13.2 EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA...	379
14 EXPECTATIVAS DEL ALUMNO.....	389
14.1 LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS.....	389
14.2 LA MOTIVACIÓN EN EL ROL DEL ALUMNO.....	391
14.3 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	394
14.3.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje	400
15 LA INTERACCIÓN- EL PROFESOR Y EL ALUMNO DE LENGUA EXTRANJERA	403
15.1 EL ANÁLISIS DEL AULA Y EL DISCURSO DEL PROFESOR.....	403
15.2 LA INFLUENCIA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS AULAS INTERACTIVAS.....	410
15.3 GENERAR EL ESPÍRITU DE COLABORACIÓN	412
15.4 CONCLUSIÓN.....	413
16 CONCLUSIÓN FINAL	415
REFERÊNCIAS	423

1 INTRODUCCIÓN

Tras una etapa de preocupación con respecto a la enseñanza del español como lengua extranjera (LE), asistimos, durante estos últimos años, a un crecimiento explosivo de las investigaciones en el campo de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, directamente influidas por dos ciencias: a) la psicología y b) la lingüística.

La Psicología, por su lado, ha aportado ideas teóricas que han orientado los procesos de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Esas ideas teóricas se fundamentan en el desarrollo de la psicología del aprendizaje y en teorías lingüísticas específicas que explicitaron el fenómeno del aprendizaje lingüístico. Se puede decir que las percepciones modernas del aprendizaje de lengua extranjera (LE) estuvieron determinadas fundamentalmente por tres teorías: behaviorista, cognitivista y socio-interaccional (véase capítulo III).

Por otro lado, se ha observado, en el campo de la **Lingüística**, que en la enseñanza de la lengua extranjera se reflejan las tendencias de cada época. Se suceden, entonces: la Gramática Tradicional, el Método Directo, el Método Audio-oral y el Método Comunicativo (véase capítulo III).

2 APLICACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO

La Tesis que aquí presento, siguiendo la línea de estas dos ciencias, se sitúa en el campo de la Lingüística Aplicada a la didáctica de la lengua extranjera (LE). Pretende, así, ser un estudio sobre la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera en las escuelas públicas de la ciudad de Pelotas (véase anexo 2), ubicada en el estado de Rio Grande do Sul, al sur de Brasil.

El interés de esta investigación radica, pues, en el conocimiento de la realidad de la enseñanza en ese medio, con la finalidad de mejorar la didáctica de lengua española como lengua extranjera en las escuelas de esa ciudad.

2.1 LA CIUDAD DE PELOTAS¹

La ciudad de Pelotas, situada en el estado de Río Grande do Sul en Brasil (véase Anexo 1), es una localidad turística y comercial localizada en una planicie a 7 metros del nivel del mar y a orillas del canal “São Gonçalo”, que une las lagunas “dos Patos” y “Mirim”, a 249 Km. de Porto Alegre, la capital del Estado de Río Grande (véase anexo 2). En esta ciudad, una población de aproximadamente 50.000 habitantes distribuidos en un área de 2.205 Km², se concentra una gran industria de conservas de melocotón, fresas y espárragos; es también el centro de procesamiento del arroz para América Latina y la segunda mayor región lechera del Estado.

Además, Pelotas (véase Anexo 3), es un importante Polo Turístico de la mitad sur del estado, tanto por el moderno y diverso comercio de tiendas, como por su patrimonio cultural y por la promoción de grandes eventos: exposición y venta de dulces “Feira Nacional do Doce” (Fenadoce), “Feira da Criança” (Fecriança), dirigida a los niños, exposición de Agropecuaria, Industria y Comercio. También atrae turistas por su paisaje natural, con áreas de playa (Balneario do Laranjal) y de sierras (Cascata, Bachini, Recanto dos Coswig). Es además la sede de la 26ª Región del Movimiento Tradicionalista

¹ Fuente: traducción del texto *Tradicionalismo* <http://www.terra.com.br/cidades/pel/>

Gaúcho, ya que junto con “Morro Redondo” y “Capão do Leão”, contiene quince Centros de tradiciones Gaúchas. Estas entidades realizan “fandangos”, domingos criollos, rodeos y la carretilla de los abrigos.

Del 13 al 20 de septiembre se desarrolla anualmente la “Semana Farroupilha” con diversas actividades: cívicas, culturales y artísticas que mantienen la tradición gaúchesca. La tradición cultural de Pelotas también se mantiene viva a través de las dos Universidades: Universidad Federal de Pelotas (UFPEL) y Universidad Católica de Pelotas (UCPEL); las dos escuelas Técnicas Federales: Centro Federal de Educación Tecnológica (CEFET) y Conjunto Agrícola Visconde da Graça (CAVG); el centro de investigación Empresa Brasileña de Investigación Agropecuaria (EMBRAPA); las Escuelas Públicas (“Estaduais” y Privadas); los dos teatros, cuatro cines, clubes sociales, bibliotecas, museos y galerías de arte, que enriquecen de forma significativa la vida cultural de la población.

En este marco se ubica la investigación que realizamos, para observar y analizar las clases de idioma español como lengua extranjera (LE) en las escuelas, a partir de las entrevistas realizadas a alumnos y profesores. De esta forma, intentamos poder conocer los problemas que se presentan y buscar soluciones para ellos dentro de nuestra realidad pedagógica.

2.2 La enseñanza del español como lengua extranjera, en general, está bien definida; sin embargo, en el contexto educativo brasileño, este tema ofrece una serie de dificultades que responden a diferentes motivos

2.2.1 En el Marco Legislativo Educativo, por ejemplo, encontramos la Ley de Directrices y Bases (LDB) (véase anexo 3) y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN)² que no establecen la obligatoriedad de la enseñanza del español y que tampoco fijan realmente los parámetros que se deben utilizar para su enseñanza.

La Ley de Directrices y Bases (LDB) y los Parámetros Curriculares Nacionales PCN (véase capítulo I) incluyen la enseñanza de una lengua extranjera (LE) con carácter obligatorio a partir del quinto año de la Educación Básica, pero dejan a criterio de cada comunidad escolar la elección de la lengua extranjera (LE) que se les ofrece a los alumnos.

² El Parámetro Curricular Nacional no será anexado por su gran extensión. Para leerlo se puede ver en la página Web del MEC de Brasil.

No se especifica, por tanto, en la Ley de Directrices y Bases ni en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), la obligatoriedad de enseñar el idioma español, aunque sí la posibilidad de ofrecer una lengua extranjera (inglés, francés o español). Los colegios, las academias para la enseñanza de lengua extranjera, y las universidades, ante la creciente demanda que existe por parte de los alumnos, han comenzado, por sí solos, a impartir cursos de español sin esperar a la aprobación definitiva de la ley (véase capítulo I).

2.2.2 En lo que se refiere al plano Socio-económico y cultural, se constata un aumento de la demanda de la enseñanza de ELE provocada por la nueva situación socio-política, económica y cultural frente del estrechamiento de los lazos entre los países del MERCOSUR³.

En 1961, en algunas Universidades del Brasil, la Licenciatura Plena en Letras ofrecía tres asignaturas en lengua extranjera: Inglés, Francés y Español. Estas ofertas se mantienen hasta la actualidad a pesar de que la enseñanza del Francés y del Español llegó a suspenderse por la escasa demanda tras su exclusión en los planes de estudio de las escuelas medias. Este hecho generó, además, numerosas dificultades a los profesionales de estas disciplinas en el mercado laboral.

Con la formalización del MERCOSUR, se incrementan las necesidades de comunicación lingüística por lo que el aprendizaje del español y del portugués se perfila como un objetivo primordial. Por otro lado, el aumento de las relaciones económicas de Brasil con los restantes países hispanoamericanos, ha despertado un gran interés por el español como lengua extranjera (LE), lo que ha provocado que su enseñanza se extienda progresivamente tanto en Academias como en las escuelas y universidades. Desde el comienzo de los años noventa, se manifiesta un creciente interés por la lengua española, lo que se traduce en un considerable aumento de la demanda del aprendizaje de esta lengua. La evolución de Brasil⁴ hacia el aprendizaje de la lengua española ha sido llamativa en los últimos diez años, pero se ha acentuado especialmente tras la entrada en vigor del MERCOSUR.

³ Tratado de Asunción en 1995 que busca el desarrollo socio-económico-cultural de los países del Cono Sur creado el Mercado Común del Sur (MERCOSUR).

⁴ Brasil es un país con casi 165 millones de habitantes, en el que el 85 por ciento de la población está alfabetizada y que tiene más de 50 millones de personas menores de 15 años. Se trata no sólo de una población joven, sino también urbana.

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación de España (http://www.mec.es/sgci/ae/esp_br.htm), en la actualidad, los Estados con menor oferta de enseñanza de español son Alagoas, Paraíba, Sergipe y Amapá aunque, curiosamente, el número de aspirantes a la Universidad de este último estado que optan en el "Vestibular" (*examen de acceso a la universidad*) por la lengua española es muy elevado. En los Estados con un mayor grado de implantación del español se ha optado generalmente por la fórmula de los Centros de Lenguas, pues hasta el momento las leyes federales no permiten la inclusión obligatoria del español en el currículo. Si hay algo que claramente demuestra este interés por el español, es el gran número de universidades públicas y privadas que han incorporado recientemente esta opción al examen de Vestibular, posibilidad ofrecida, en la actualidad, por 30 universidades públicas, federales y "estaduais". El incremento de la oferta de la opción de español en los exámenes de Vestibular de las universidades ha contribuido a aumentar el número de estudiantes de español en los centros de Segundo Grado y, lo que es más importante, a mejorar el nivel de conocimientos de español de los aspirantes a ingresar en una universidad. En 1995 hubo 124.455 candidatos de español en todas las universidades del país.

El idioma español se extiende vertiginosamente en Brasil, impulsado por el proceso de integración latinoamericana y por el vigoroso ingreso de capitales españoles en el país. Con el incentivo de una demanda creciente, el español como lengua española se multiplica en las ciudades brasileñas. Es una asignatura que en este momento está comenzando a ser estructurada, en respuesta a la demanda de aprendizaje de este idioma, generado por el nuevo contexto político-social y económico-cultural, promovido por la creación del MERCOSUR (http://www.bbd.com.br/brasil_mercosul.ht).

2.2.3 Al observar la situación **Pedagógica**, se comprueba que los profesores de español deben adaptarse a la demanda de la enseñanza dentro de un contexto educacional rígido y con los recursos didácticos que las escuelas públicas ofrecen. En las décadas del 60, 70 y comienzos del 80, observamos que no existía un mayor interés por el aprendizaje del español. Esto generó una serie de dificultades que persisten hasta nuestros días, tales como la falta de profesores o la escasez de materiales didácticos.

Debemos considerar que la enseñanza de la Lengua Española en las escuelas de 1º y 2º grado, fue implantada muy recientemente, con una carga horaria reducida (alrededor de 50 minutos, 1 hora de clase semanal) y con un elevado número de alumnos

por grupo, lo que dificulta, en algunas escuelas, el desarrollo de un trabajo innovador en la clase. De este modo, el trabajo en el aula se realiza con un método obsoleto, en el cual la enseñanza se reduce a la memorización de las reglas gramaticales, con lo que se ignora completamente el desarrollo comunicativo y la participación que debe tener el alumno en la clase.

Otro problema que ha de abordarse es la incorporación del español como lengua obligatoria en los dos últimos cursos de la enseñanza primaria, hecho que afectará a 6 millones de niños. Para atender esta demanda se calcula que será necesario formar alrededor de 200 mil profesores.

Otro punto que no sólo afecta a la enseñanza del español, sino también, a todo el sistema educativo, es la realidad que se registra en las instituciones educativas brasileñas en general. Observamos al maestro que habla, mientras los alumnos escuchan; al maestro que requiere disciplina y al alumno que acepta; al maestro que prescribe y al alumno que sigue la prescripción; al maestro que elige el contenido de los programas y al alumno que lo recibe de forma pasiva; al maestro como sujeto del proceso y al alumno como objeto del mismo.

La enseñanza centrada en el profesor conduce a una masificación de los conocimientos, a una pérdida gradual del interés del alumno por aprender, ya que éste no es actor del proceso. Como resultado de esta situación, los Cursos de Letras están despertando en los profesores el interés por la investigación. Para ello la Universidad intenta estar integrada con las escuelas, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en todos los niveles de enseñanza, de acuerdo con la realidad local. Este nuevo paradigma exige un nuevo profesor, un profesional creativo, que discute los objetivos, que traza estrategias y propone actividades, que selecciona materiales, que desarrolla ideas innovadoras, desarrollándose social y profesionalmente, en pocas palabras, que sea un profesor reflexivo e investigador (capítulo V).

3 PREMISAS Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

3.1 Dentro de este contexto educativo resulta fundamental el desarrollo de unas investigaciones basadas en el trabajo en el aula, ya que es así como se puede analizar directamente la realidad del contexto de enseñanza/aprendizaje, contribuyendo, con ello, a favorecer el desarrollo de la práctica pedagógica de los profesores de lengua extranjera. Esta tesis pretende ser una adaptación a ese nuevo proceso. Fruto de mi experiencia en la labor docente, primero, en las escuelas y, después, en la Universidad Federal de Pelotas (Rio Grande do Sul – Brasil⁵), se me plantearon una serie de cuestiones en torno a la metodología utilizada en clase y a la búsqueda de medios con los que los alumnos pudieran obtener el máximo rendimiento en su formación escolar. De todo ello nació esta investigación.

Una vez que decidí llevar a cabo este estudio metodológico sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, partí de una revisión teórica de las publicaciones sobre el tema, entre las que destacamos: *Second Language Pedagogy* de Prabhu, N.S. (1987); *Uma experiência de pesquisa interventiva no contexto de escola pública por alunos de prática de ensino* de Xavier, R.P. (1996); *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* de Richards, J. C. & Lockhart, C. (1998); *Profesores en acción 1, 2 y 3* de Giovanni, A et al. (1996); *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera* de Rueda, M., Prado, E., le Men, J. & Grande, F.J. (1996); *Adquisición de LE: perspectivas actuales en Europa* de Pujol, M., Nussbaum, L. & Llobera, M. (1998); la *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social* de Williams M. & Burden R. (1999); *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* de ARNOLD J. (2000). Y partí, así mismo, de las nuevas líneas de investigación que tratan el tema de la didáctica de las lenguas extranjeras como:

- El desarrollo de la competencia pragmática mediante la interacción oral.
- El desarrollo de la competencia comunicativa.
- Las estrategias de animación lectora y de comprensión lectora.

⁵ Véase anexo 1.

● La introducción de Internet como fuente de recursos y contexto de aprendizaje.

- La formación de maestros de LE a distancia.
- La interacción en clase.
- El discurso cooperativo en el aprendizaje de la L2.
- El profesor en la investigación y en la acción docente.
- La influencia de las actitudes en el desarrollo de la competencia.
- Las actitudes sociales y participación en clase.
- El discurso pedagógico de los profesores.
- La actuación en clase.
- Las estrategias de aprendizaje autónomo.
- El análisis de la interacción en clase.
- El desarrollo de las destrezas lingüísticas y las habilidades comunicativas.
- La dinámica del discurso interactivo.
- La educación intercultural como marco pedagógico.

Pues bien, tomando como punto de referencia estos estudios y mi experiencia como docente, me planteé la conveniencia de integrar la investigación sobre el proceso de aprendizaje lingüístico en la práctica docente. Es decir, no se puede ignorar la importancia de investigar directamente lo que sucede en el aula (cf. Ellis 1997 y Crookes & Schmidt 1991).

Como **propósito final** de la investigación me he planteado:

Detectar la realidad de las escuelas públicas de la ciudad de Pelotas con respecto a la metodología utilizada en el aula de español como lengua extranjera.

Proporcionar al profesor de enseñanza de español para brasileños –de las escuelas públicas de Enseñanza Fundamental – de la ciudad de Pelotas una reflexión de su método para que incorpore nuevas herramientas para el perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua española a sus alumnos.

Para ello, parto de la **premisa** de que el Enfoque Comunicativo podría ser el más demandado por alumnos o por profesores en la enseñanza del español como lengua extranjera.

El enfoque comunicativo de enseñanza de lengua extranjera es el que ha sido mejor valorado, en los últimos años, entre profesores, alumnos e investigadores. Dentro

ya del mismo se ha desarrollado, ulteriormente, una nueva metodología basada en lo que se ha denominado el enfoque Por Tareas.

El paradigma de enseñanza de lengua extranjera mediante el método comunicativo representa un intento actual de revitalizar la esencia de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera a través de un modelo de programación práctico y de fácil comprensión. En él están contemplados los hallazgos más representativos de la investigación lingüístico-didáctica relacionadas con aspectos tales como: la definición de la competencia comunicativa, los procesos psicocognitivos de apropiación de la lengua extranjera y las estrategias pedagógicas que mejor puedan favorecer dicha apropiación. Se propone, asimismo, una estructura organizada concreta para el diseño de instrucción

En este contexto, la enseñanza de idiomas a través del enfoque comunicativo y por tareas representa una propuesta alternativa, fundamentada en las aportaciones de la psicolingüística y de la investigación en el aula y en un intento contemporáneo de dar forma concreta a la filosofía que sustenta el enfoque comunicativo.

En 1972, Wilkins (1990) identificaba los siguientes rasgos esenciales de la pedagogía comunicativa:

- a) La meta de la instrucción de una LE deberá ser la formación de la competencia comunicativa del aprendiz, entendida como la capacidad de usar dicha lengua para expresar una serie de nociones y funciones de comunicación.
- b) Los términos concretos de tal competencia se establecerán en función de las necesidades de uso de cada grupo de aprendices.
- c) Estos serán el centro de las actividades de aprendizaje.
- d) La metodología aplicada será presentada en clase bajo la forma de bloques naturales completos, dotados de una unidad de sentido y de organización retórica -y nunca como estructuras aisladas-, siendo la tarea del aprendiz penetrar paulatinamente en su organización semántica, morfosintáctica y discursiva, para que a través de éstas aproximaciones sucesivas, llegue a hacerse con la representación interna de la lengua extranjera.

En los últimos tiempos, sin embargo, se observa un cambio en el enfoque de la enseñanza de idiomas mediante el desarrollo de la competencia comunicativa a través de “tareas”, ejercicios hechos en clase.

Podemos definir la tarea, para nuestro contexto escolar, como la unidad de trabajo que conlleva la ejecución de una serie de operaciones cognitivas, de comunicación y socialización, así como la manipulación de materiales (lingüísticos y no lingüísticos), que conducen a la resolución de un problema real preestablecido o a la obtención de ciertos resultados (prefijados o no) mediante la utilización de una segunda lengua (L2).

La aplicación de este nuevo paradigma facilita la incorporación a nuestros proyectos didácticos, a través de un dispositivo articulado, flexible y coherente, de las principales características de la moderna pedagogía de los idiomas con mayor soporte científico

Las características pedagógicas asociadas a este paradigma, de acuerdo a los Parámetros Curriculares (capítulo I):

Facilitan una organización flexible del “input” lingüístico, de las actividades y de los materiales;

Permiten incorporar los asuntos de interés de los alumnos (temas, contextos de interacción, etc.);

Hacen que el alumno comparta el peso de las actividades de aprendizaje, favoreciendo su protagonismo y poniendo a su disposición una serie de recursos facilitadores (incluida la ayuda del profesor). Se abre por aquí una vía hacia la autonomía del aprendizaje;

En este mismo sentido, fomentan la puesta en práctica de estrategias de trabajo (naturales y aprendidas), relacionadas con la obtención y difusión de la información, provenga de vías lingüísticas o de indagación e investigación;

Permiten introducir una gama variada de materiales lingüísticos auténticos;

Permiten establecer una relación ágil y dinámica entre: objetivos, contenidos, metodología y evaluación, expresados en términos concretos e inmediatamente verificables, dotando al diseño de un carácter globalizador;

Facilitan el establecimiento de puentes con otras áreas del conocimiento interdisciplinares; y, por último,

Constituyen un buen marco para iniciar en los mecanismos propios de la investigación y de la innovación educativa tanto a profesores como a alumnos, cada cual dentro de su ámbito de acción.

En líneas generales, la enseñanza de una lengua extranjera persigue, fundamentalmente, el desarrollo de la competencia comunicativa. Hay que advertir que el enfoque comunicativo de la enseñanza de lengua extranjera ensalza, prioritariamente, el valor instrumental de las lenguas como vehículos de expresión y comunicación. Pero las investigaciones actuales pretenden superar el análisis lingüístico, para centrarse en el estudio del aprendizaje y adquisición de lengua extranjera, en la metodología de la enseñanza y en el análisis del discurso. Hay que tener presente que enseñar una lengua extranjera exige una adaptación e innovación de ciertos métodos y técnicas de enseñanza a contextos específicos

Sabemos que la interacción profesor-alumno (véase capítulo V) tiene una importancia fundamental en la construcción y consolidación del conocimiento adquirido. El profesor, al actuar como mediador, debe adoptar una disposición metodológica y didáctica adecuada para que los alumnos trabajen y puedan, así, desarrollar su propia autonomía (véase capítulo V).

La preocupación principal para el profesor de lengua extranjera debe ser la de promover la autonomía del alumno. Esto corresponde a un proceso de construcción creativo, en el que el educando aumenta su motivación, al ir descubriendo los diferentes aspectos culturales: esto va a favorecer el surgimiento de un mayor interés por el saber, la participación activa y una mayor atención en el momento de presentar sus trabajos. Esto incluye también un valor de socialización, ya que, al trabajar juntos, los alumnos desarrollan sus capacidades de colaboración, de intercambio de informaciones, de iniciativa y de organización de las estrategias utilizadas para realizar sus trabajos

De esta forma, los alumnos van a participar, también, en el proceso de aprendizaje de sus compañeros. El trabajo en conjunto es el que va a permitir una verdadera interacción entre ellos. De modo que el alumno no sólo va a practicar el uso de la lengua, sino que va a aprender a trabajar en equipo, cooperando con sus colegas. El papel del profesor es el de actuar estimulando, conduciendo, respondiendo a las preguntas, creando, en definitiva, esa interacción a la que aludimos líneas arriba y que constituye un elemento básico para la humanización y consolidación del proceso de enseñanza /aprendizaje. Sin embargo, por diversas circunstancias, no se tienen en cuenta los hallazgos de la investigación en el aula sobre el tipo de actividades y de interacción en

el medio escolar que mejor favorecen el aprendizaje. En la práctica se han alterado poco los esquemas básicos de relación y los roles tradicionales en la clase.

3.2 Pero si como propósito general se planteaba el detectar la realidad de las escuelas y la propuesta a los profesores con una guía práctica, no es posible llegar a él sin tener bien claros unos objetivos parciales en los que he partido de:

Analizar en profundidad la realidad que existe en nuestras escuelas.

Conocer el funcionamiento de la enseñanza del Español como lengua extranjera (LE).

Descubrir si el enfoque comunicativo es el método más solicitado para desarrollar la interacción y autonomía de los alumnos en este proceso.

Destaco que mi principal preocupación se centra en el trabajo en el aula, ya que éste es el lugar donde los educandos actúan para desarrollar su competencia lingüística y poder comunicarse de la misma forma que lo hacen en su lengua materna.

En el siguiente apartado destaco el esquema de la Metodología que se va a usar para realizar este estudio.

4 METODOLOGÍA

Partimos, en esta investigación, de la **hipótesis** de que el enfoque comunicativo es el vehículo más adecuado para desarrollar las cuatro destrezas dentro de un proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Este enfoque sería también el más demandado o por los alumnos y/o por los profesores de español como lengua extranjera.

Se optó por la práctica del método comunicativo como alternativa didáctica para la enseñanza del español, tras observar, a partir de nuestro trabajo en clase, que es éste el que prefieren tanto los profesores como los alumnos y porque ofrece las mejores condiciones para el conocimiento de la lengua extranjera. Se trata de un método que se desarrolla en un espacio físico, denominado aula y en el cual los principales protagonistas son el alumno y el profesor. El profesor deja de ser un mero transmisor de la información, y se convierte en orientador del alumno: lo conduce hacia un aprendizaje más profundo. Esto significa que el profesor debe facilitar la práctica de actividades en las que los alumnos y el profesor interactúen y se relacionen estrechamente con el contenido de la materia. De esta forma, el alumno trabajará en equipo, buscará información actualizada, participará en proyectos, discusiones y debates, en otras palabras, el educando será el principal actor de su propio proceso de aprendizaje.

Aunque el estudio se centra en lo dicho anteriormente, decidí entonces enfocar esta tesis, para facilitar el estudio, en tres bloques: una primera parte teórica en la que se expone el Sistema Educativo de Brasil, otra en la que se realiza un breve estudio sobre la evolución del español como lengua extranjera (LE), sobre los Métodos estudiados y teorías de aprendizaje y, por último, un estudio analítico y descriptivo, en el que se analiza la realidad de las escuelas, así como los papeles del profesor y del alumno en clase. Concluye la investigación con una guía práctica de actividades modelo, que ayudará en la aplicación del método comunicativo frente a la realidad local.

4.1 El **Primer Bloque** está constituido por el Marco Referencial, ya que el corpus de esta investigación se realiza en un país extranjero (Brasil) cuya cultura y leyes son diferentes a las españolas, por eso, es necesario explicar exhaustivamente cual es el Marco educativo en el que tendrá aplicación la misma. Por esta razón se introduce un capítulo (I). Este capítulo contiene la descripción de la Ley Directrices y Bases (LDB) y los

Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) de la enseñanza institucional, a partir de sus principales agentes: el actual sistema educativo, el profesor y el alumno. Plantea la realidad educativa de la lengua extranjera (LE) y particularmente del idioma español como lengua extranjera (LE), como vector de formación general para el alumnado de la Enseñanza Fundamental al evocar la función de la lengua como instrumento de comunicación y de transmisión de la cultura.

4.2 El **Segundo Bloque** está constituido por el Marco Teórico, con la finalidad de fundamentar nuestra investigación. Según el propósito general de descubrir si el *enfoque comunicativo* es el método más solicitado para desarrollar la interacción y autonomía en el aula, se propone, por presentar de manera sucinta las distintas orientaciones metodológicas que se han sucedido a lo largo de la historia de la enseñanza/aprendizaje y lo que se sabe hoy respecto a cómo se adquiere la lengua extranjera (en nuestro caso el español). Este segundo bloque está compuesto por dos capítulos (II – III). En el primero de ellos, enfoca el conocimiento de las lenguas extranjeras en la historia. Se revisa la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera, desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, dentro del contexto: didáctico, histórico y metodológico. En el segundo, se presentan, en primer lugar y de forma necesariamente simplificada, las teorías de adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera más influyente del siglo XX y que han causado más impacto en la práctica docente de los últimos años. En segundo lugar, nos dedicamos al estudio de los métodos de aprendizaje que más influencia han tenido en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, acompañando la exposición con ejemplos de materiales didácticos.

4.3 En el **Tercer Bloque** de nuestra investigación, se presenta lo que podríamos llamar el “centro” de nuestro trabajo. Se trata de un estudio descriptivo-analítico, constituido por dos capítulos:

4.3.1 En el capítulo IV abordamos uno de los objetivos que planteábamos anteriormente. Se lleva a cabo la **descripción y análisis del contexto de la enseñanza del español en las Escuelas Públicas de la ciudad de Pelotas**, ofreciendo en él datos cuantitativos y cualitativos.

El trabajo de investigación comenzó en octubre de 1999, cuando se elaboró el primer cuestionario para detectar la realidad pedagógica de las escuelas. A lo largo del año 2000 se realizaron las entrevistas a los alumnos que se completaron entre agosto,

septiembre y octubre de 2001.

4.3.1.1 Se tuvieron en cuenta todos los **centros educativos** que impartían español como lengua extranjera, con un total de treinta escuelas⁶, que son:

1. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Antonio Rona
2. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Jeremias Froes
3. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Ferreira Vianna
4. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Alcides Mendonça
5. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Ozanan
6. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Cecilia Meireles
7. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Bibiano de Almeida.
8. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Jacob Brod
9. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Ministro Fernando Osorio
10. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Parroquial “Educação assistencial Santa Teresinha”
11. Escuela Municipal Fundamental Dr. Joaquim Assumpção
12. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Mariana Eufrasia
13. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Osvaldo Cruz
14. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Circulo Operario Pelotense
15. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Piratinino de Almeida
16. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Joaquim Nabucco
17. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Anfonso Vizeu
18. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Nossa Sra. Das Dores
19. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Saldaña da Gama
20. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Incompleto Balbino Mascarenha
21. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental e Media Osmar Rocha Grafulha
22. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental Parque Obelisco

⁶ Las características en cuanto la localización, número de horas de clase, etc. Se especifican en el Bloque I capítulo I.

23. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental Incompleto São Vicente de Paula
24. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental Incompleto Dr. Jose Brusque
-
25. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental e Media Dom João Braga
26. Escuela “Estadual” de Enseñanza Fundamental Dom Joaquim Ferreira de Mello
27. Escuela “Estadual” de Enseñanza Fundamental Dr. Franklin Olive Leite
28. Escuela “Estadual” de Enseñanza Fundamental Jardim de Alhal
29. Escuela “Estadual” de primer grado incompleto Marechal Lima Silva
30. Escuela ““Estadual”” de Enseñanza Fundamental Luis Carlos Correa e Silva

Las encuestas se aplicaron a setecientos setenta y ocho alumnos y a dieciocho profesores de la Enseñanza Fundamental. Tanto la Secretaría Municipal de Educación (SME) y la 5ª Coordinadoría Regional de Educación, como las escuelas, demostraron gran interés por este estudio permitiendo que se entrevistara tanto a los alumnos como a los profesores. Todos los alumnos y profesores que participaron en la investigación lo hicieron libre y voluntariamente.

4.3.1.2 El **propósito de este análisis** era la búsqueda de las creencias y pensamientos que se encuentran subyacentes en las acciones de los profesores y de los alumnos.

Esta visión implicaba tres dimensiones: cognitiva, afectiva y, por último, la conductual.

Para desarrollar este estudio ha sido necesario:

- a) Conocer la realidad de las prácticas pedagógicas en las escuelas de la ciudad de Pelotas, Rio Grande do Sul/ Brasil.
- b) Describir las condiciones de trabajo en las aulas de español como lengua extranjera.
- c) Conocer la percepción del profesorado sobre su propia actuación docente: qué creen que están haciendo.
- d) Describir la visión de los alumnos respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

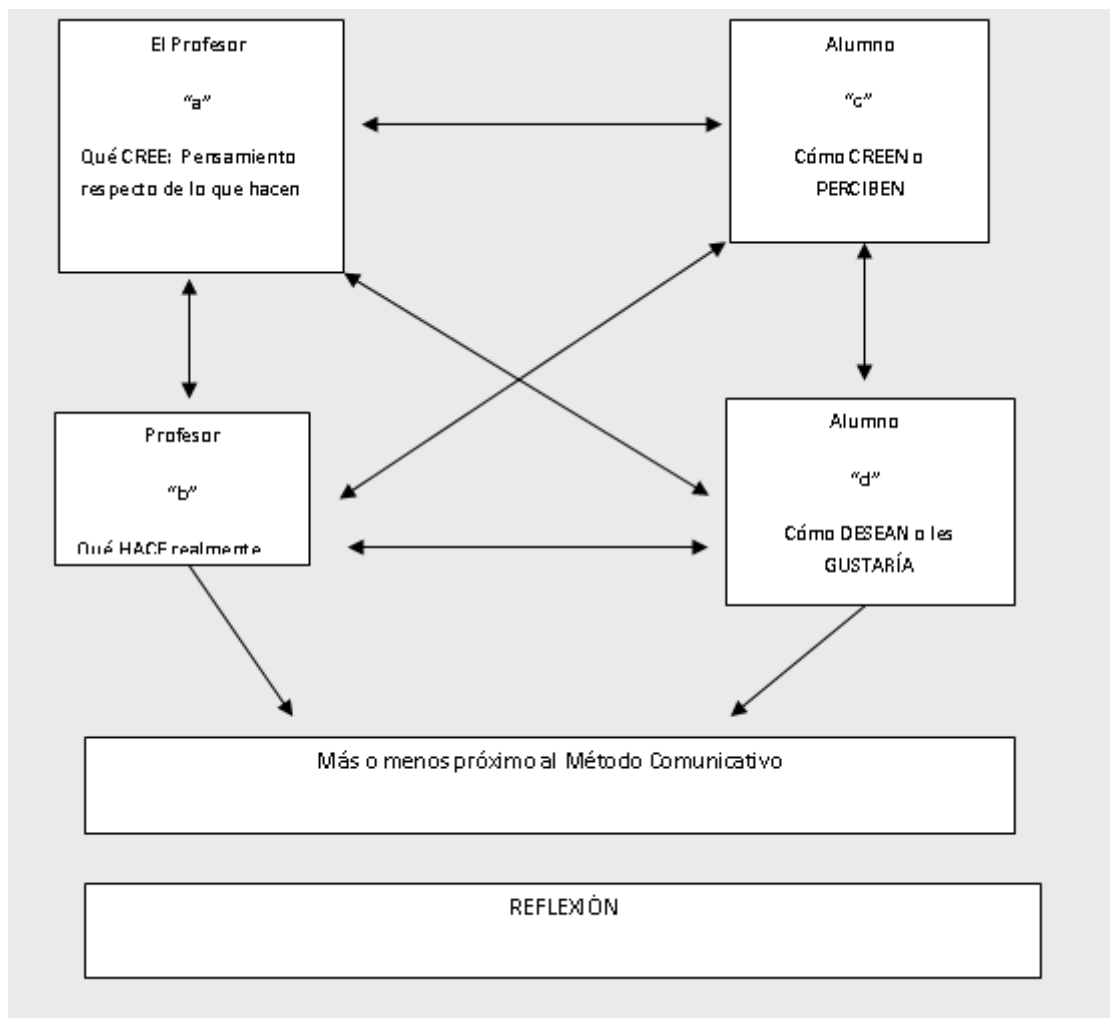
4.3.1.3 La investigación está dividida en tres partes:

a) Preguntas cerradas a los profesores, que se analizaron siguiendo la metodología estadística cuantitativa LO QUE PIENSAN LOS PROFESORES (pilar “a”).

b) Preguntas cerradas a los alumnos, que se analizaron según el método estadístico cuantitativo LO QUE HACEN LOS PROFESORES Y LO QUE VEN LOS ALUMNOS (pilares “b” y “c”).

c) Preguntas abiertas a los alumnos, que se analizaron cualitativamente y que nos muestran LO QUE DESEAN LOS ALUMNOS (pilar “d”).

Estos pilares mostrarán quién está más próximo al Método Comunicativo, si el profesor, el alumno o ambos. Al final del estudio, se planteará una reflexión sobre el papel del profesor, la interacción y la autonomía.



4.3.1.4.- Diseño de la encuesta

La investigación realizada sobre la enseñanza del español como lengua extranjera es de carácter descriptivo, explicativo, cuantitativo y cualitativo.

El diseño de investigación se presenta de dos formas: a) el modelo cuantitativo: se basa en variables categóricas para el diagnóstico y descripción del tipo de enseñanza aplicada, b) el cualitativo (en el que libremente se expresan las opiniones), permite obtener informaciones más detalladas sobre las prácticas pedagógicas y los deseos de los alumnos.

Este estudio tiene la intención de ofrecer una visión sintética y abierta de la realidad del binomio enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.3.1.5.- Instrumentos de recogida de datos

La investigación se basó en los estudios de Nunan (1992) y Patton (1990), que identifican el *estudio de caso* como una investigación de lo que ocurre en un determinado aprendiz y en el aula, frente a un determinado tópico de investigación. Sobre esta perspectiva teórica, identificamos, cualitativa y cuantitativamente, los datos recogidos para poder conocer y relatar las preferencias de los alumnos en las aulas de español.

4.3.1.5.1.- El Cuestionario

Se ha optado por un Cuestionario como instrumento de recogida de datos. Según Cohen (1998), como cualquier otro instrumento de recogida de datos, el cuestionario tiene ventajas y desventajas en su aplicación. No obstante, es indudable su valor como instrumento de estimación, ya que abarca a una cantidad significativa de personas que pueden responder a ellos y proporcionarnos, así, un gran número de datos.

Las preguntas fueron de dos tipos: a) preguntas cerradas y b) preguntas abiertas.

a) Las preguntas cerradas son aquellas en las cuales el investigador tiene un patrón de preguntas específicas para ser contestadas en un orden determinado, y que limitan las respuestas.

b) Las preguntas abiertas permiten una mayor flexibilidad en las respuestas por parte de quien está respondiendo, son más versátiles y pueden estar abiertas a cierta ambigüedad en las respuestas.

Para la aplicación del cuestionario, se elaboraron una serie de preguntas cerradas ordenadas para los alumnos y profesores y cuatro preguntas abiertas aplicadas solamente a los alumnos.

Los cuestionarios fueron adaptados de las preguntas de la investigación de Richards & Lockhart (1998). El investigador realizaba directamente la encuesta en las escuelas o bien las entregaba en otros casos a los profesores, que debían realizarlas en el plazo de una semana.

4.3.1.5.2.- La entrevista con el profesor

La entrevista se realizó con el objetivo de conocer el pensamiento del profesor respecto a su clase. El cuestionario destinado a los profesores, estructurado para este estudio cuantitativo, comprendía preguntas de tipo cerrado, que tenían por objetivo evidenciar los métodos didácticos utilizados (Tradicional, Audio-oral, Comunicativo) y las estrategias empleadas en el proceso de enseñanza.

Los profesores se mostraron abiertos, con un espíritu innovador y preocupado por la realidad en que viven y las dificultades que encuentran en la metodología.

4.3.1.5.3.- La entrevista con el alumno

Las preguntas tenían por objetivo conocer el grado de interés por las clases de español y lo que piensan sobre el proceso de enseñanza/ aprendizaje. En este estudio de casos se puede plantear un diseño que compare los resultados de lo que desean los alumnos en lo que respecta a su enseñanza, frente a lo que reciben.

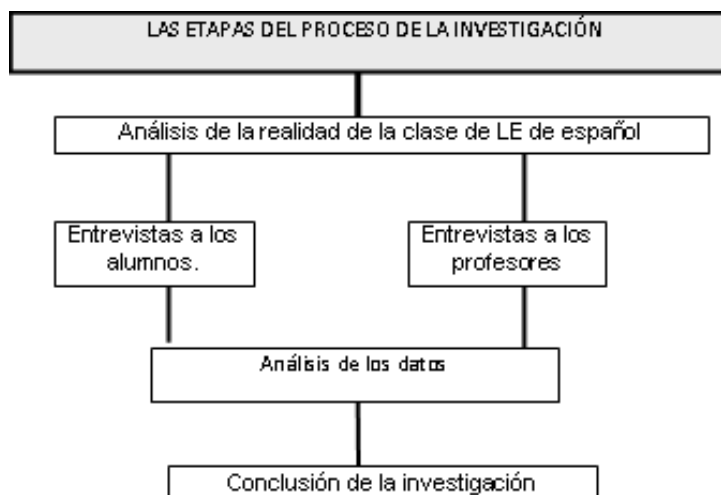
El cuestionario aplicado a los alumnos, y estructurado para este estudio, se dividió en dos partes:

- Un estudio cuantitativo con preguntas cerradas, siguiendo el mismo modelo que se aplicó a los profesores.

- Un estudio cualitativo que comprendía un cuestionario de carácter abierto donde podían expresar libremente su pensamiento en torno a la enseñanza de la lengua española.

Se recogieron los datos individuales de los alumnos (Anexo 5), así como informaciones sobre: las necesidades (cuáles son las habilidades que más se adaptan a cada clase), los intereses (cómo trabajar mejor en clase), el trabajo en grupo, el papel del profesor de idioma extranjero.

4.3.1.6.- Las etapas del proceso de la investigación



En resumen, para seguir las etapas de este proceso, podemos ver el siguiente esquema.

4.3.2.- En la **segunda parte del bloque tres** (capítulo V), se valoran los resultados y se realiza una reflexión sobre el papel de profesores y alumnos, las creencias, el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía y de la interacción y los problemas locales. No basta sólo conocer los resultados de este estudio sino que se debe promover la calidad de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera conforme al propósito general y los objetivos parciales.

4.4.- Por último, en la **Conclusión**, presentamos las consideraciones finales de la investigación, de las que se pueden extraer nuevos temas de reflexión en torno al aprendizaje de español en las escuelas estudiadas. Obviamente, las conclusiones que aquí se exponen no deberán nunca entenderse como definitivas, ya que sólo constituyen una aportación al proceso educativo del idioma español como lengua extranjera en el Brasil.

Finalmente, esta tesis pretende contribuir a la reflexión sobre la aplicación del enfoque comunicativo en el aula dentro del contexto de la escuela brasileña, con la intención de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera en las escuelas de Enseñanza Fundamental de la red pública (del Estado y del Municipio) de la ciudad de Pelotas, RS/ Brasil.

1 CONTEXTO EDUCATIVO

(En el que tendrá aplicación el estudio)

1.1 EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BRASILEÑO

Antes de iniciar este estudio, con el que pretendemos comprobar si efectivamente existe una preferencia por el Enfoque Comunicativo en las aulas de español como lengua extranjera, es preciso hacer referencia al contexto educativo en el que se desarrolla la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hoy en día el conocimiento de lenguas extranjeras se considera un aspecto fundamental en la formación de los alumnos y por eso el Sistema Educativo lo integra en el currículo de la Enseñanza Fundamental. Desde que se formalizó el MERCOSUR, el español como lengua extranjera se ha ido extendiendo progresivamente tanto en las academias como en las escuelas y Universidades. Sabemos que la enseñanza de lengua extranjera constituye un valor para la formación del estudiante y un requisito para el acceso a nuevas profesiones. Por eso, el interés de nuestro estudio se centra fundamentalmente en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (véase en la Introducción), si bien, no perdemos de vista el hecho de que aprender una lengua extranjera es un proceso complejo que conlleva el desarrollo de las capacidades afectivas, cognitivas y sociales. Entendemos, pues, que, estudiar una nueva lengua permite acceder a nuevas formas de comunicación, lo cual, además de enriquecer el aspecto cultural, también permite al alumno desarrollar la propia identidad lingüística. Una de las funciones de la educación es la de fomentar la conciencia lingüística y orientar a los alumnos a usar las herramientas que les permitan elaborar significados y adaptarse a la realidad del mundo en que viven. Para alcanzar estos objetivos y como respuesta a las necesidades sociales y culturales de los alumnos, se promulgaron la Ley de Directrices y Bases (LDB) y los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN).

La Ley de Directrices y Bases (LDB) presenta tres componentes que destacan en el proceso de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera (serán analizados, los tres componentes, con más detalle al final de este capítulo):

- a) La teoría de aprendizaje que se basa en el constructivismo. El alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje (autonomía), construye nuevos conocimientos significativos relacionando lo que ya sabe y lo nuevo que aprende.
- b) La atención a la diversidad de los alumnos, respetando sus diferencias y el ritmo de aprendizaje (la interacción).
- c) La apertura y la flexibilidad de los centros escolares para tomar decisiones en la actividad y gestión escolar y el currículo de los alumnos.

Por eso, es importante detallar el sistema de educación vigente en Brasil en este momento. Pero antes de analizar la Ley de Directrices y Bases (LDB) y los Parámetros Curriculares y Nacionales (PCN), haremos una breve descripción del sistema educativo brasileño.

El sistema educativo brasileño se caracteriza por presentar un elevado grado de autonomía en sus tres niveles de gobierno y, asimismo por la descentralización de las políticas educacionales que son las leyes fundamentales que reglamentan el sistema educacional actual¹:

- La Constitución Federal de 1988.
- La Enmienda Constitucional nº 14 de 1996.
- La nueva Ley de Directrices y Bases(LDB) de la Educación, instituida en la ley de 1996 con el nº 9394.

¹ La Constitución Federal de 1988, así como la Enmienda Constitucional nº 14. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/bdtextual/const88/const88.htm>> 1996, nº 14: 144-146.

Art 2º. É dada nova redação os incisos I e II do art. 208º da Constituição Federal nos seguintes termos: I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

II- progressiva universalização do ensino médio gratuito.

Art. 3º é dada nova redação aos 1º e 2º do art. 211º da Constituição Federal e nele são inseridos mais dois parágrafos, passando a ter a seguinte redação:

& 1º a União organizará o sistema federal de ensino públicos federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeiras aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

& 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

& 3º Os Estados e o distrito federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

& 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os estados e os municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

La estructura del sistema educacional regular actual comprende dos aspectos:

- Educación Básica, formada a su vez por:
 - ✦ Educación Infantil
 - ✦ Enseñanza Fundamental
 - ✦ Enseñanza Media
- Educación Superior.

Según la legislación vigente, es competencia prioritaria de los municipios actuar en la Enseñanza Fundamental y en la Educación Infantil; mientras que es responsabilidad de los Estados y del Distrito Federal, la Enseñanza Fundamental y Media. El Gobierno Federal a su vez debe ejercer en materia educacional una función redistributiva y supletoria, debiendo prestar asistencia técnica y financiera a los Municipios, a los Estados y al Distrito Federal. Al gobierno federal corresponde también organizar el sistema de Educación Superior.

La Educación Infantil, primera etapa de la Educación Básica, se ofrece en las “guarderías” para niños hasta tres años de edad y en el “jardín” para los niños de cuatro a seis años.

La Enseñanza Fundamental, con una duración mínima de ocho años, es obligatoria y gratuita en la escuela pública, y corresponde al Poder Público garantizar su oferta para todos los niños, incluso para aquellos que no tuvieron acceso a la Educación Infantil, en los períodos correspondientes. Según la Ley de Directrices y Bases (LDB), es deber de los padres o responsables efectuar la matrícula de los menores en este nivel de enseñanza, a partir de los 7 años.

La Enseñanza Media, etapa final de la Educación Básica, tiene una duración mínima de tres años. Durante ese período se atiende a la formación general del educando. En ella se pueden incluir programas de preparación general para el trabajo y, de forma facultativa, para una habilitación profesional. La Enmienda Constitucional n° 14 prevé su progresiva universalización.

Además de la enseñanza regular, integran la educación formal: la Educación Especial, para los portadores de deficiencias que necesiten de una atención diferente; la Educación de Jóvenes y Adultos, que no tuvieron acceso o continuidad en sus estudios en la Enseñanza Fundamental y/o Media en la edad correspondiente y, por último, la

Enseñanza de Nivel Técnico que se realiza de forma independiente de la enseñanza regular, aunque ésta constituye un requisito para la obtención del diploma técnico.

La Enseñanza Superior incluye los cursos de licenciatura en las diferentes áreas profesionales. Está abierta para los candidatos que hayan concluido la Enseñanza Media y que hayan aprobado los procesos selectivos. En este nivel de enseñanza, también, se incluye el postgrado, que comprende los cursos de especialización y los programas de master y doctorado. Una innovación prevista en la nueva Ley de Directrices y Bases (LDB) es la creación de cursos secuenciales por campos de conocimiento, que abarquen diferentes niveles, y que estén abiertos a candidatos que atiendan a los requisitos establecidos por las instituciones de enseñanza superior.

1.2 ANÁLISIS DE LA LEY DIRECTRICES Y BASES

En el año 1996 se aprobó la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB/ 9.394/96), que va a conferir una nueva identidad a la educación y va a actuar en los diversos modos de formación del individuo, sea en el trabajo, en las manifestaciones culturales, en el aprendizaje en la Escuela o en la Universidad (cf. Art.1°).

1.2.1 Principios generales de la Ley de Directrices y Bases

La Ley de Directrices y Bases (LDB) va a cuidar de la educación escolar, es decir, aquella que se imparte a través de la enseñanza en las instituciones propias (escuelas, y cualquier otra institución de enseñanza) (cf. Art.1° §1°) Y, continuando con la ley, esta educación deberá estar relacionada con el mundo del trabajo y con la vida en la sociedad (cf. Art.1° §2°).

Podemos ver, si analizamos el Art. 3°, que la Ley 9.394/96 no está comprometida con cualquier tipo de educación o aprendizaje, sino con una educación y un aprendizaje de buena calidad:

Art. 3.- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

IX - garantia de padrão de qualidade;

Art. 4.- O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX- padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Art. 36.- O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

II- adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

§ 1.º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (inciso IX de los artículos 3 y 4 y el inciso II y § 1 del artículo 36.)

Otro principio que está presente en esta Ley es el de la autonomía de la escuela en la definición de la propuesta pedagógica, administrativa y de gestión financiera.

Art. 12.- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 15.- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 23.- A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1.º - A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

Art. 24.- A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II- a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; (Inciso I del art. 12, art. 15, §1º del artículo 23, letra 'c' del inciso II del artículo 24, inciso III del artículo 24.

Y asimismo, el de determinar el compromiso de la escuela y de sus profesionales con el aprendizaje de todos los alumnos, no de la mayoría o de una minoría, sino de todos y de acuerdo a los patrones mínimos de calidad en la enseñanza. Trata también de otros principios en el capítulo de la Educación Básica, tales como la “flexibilidad” y la “libertad”, elementos necesarios y reconocidos por la Ley para determinar una Educación Básica cualificada.

Art. 12.- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

V- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Art. 13.- Os docentes incumbir-se-ão de:

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

Art. 24.- A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

Art. 32.- O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

§ 2.º - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime (inciso IX del artículo 4º, inciso V del artículo 12, incisos III y IV del artículo 13, incluso III y letra ‘e’ del inciso V del artículo 24 y § 2º del Art. 32.)

También de acuerdo a la Ley Directrices y Bases, la persona va a ser educada para poder desarrollarse integralmente, y va a ser preparada para desempeñar un trabajo digno y poder ejercer así su derecho de ciudadano (cf. Art. 2).

El término “trabajo” no va a estar limitado a la idea de empleo, servicio o cualquier otra actividad que las personas desarrollan simplemente para garantizar su supervivencia, sino que el trabajo deberá tener como finalidad el desarrollo de todas las potencialidades de la persona para que pueda obtener el mayor grado de bienestar, mejorando así su vida y, en consecuencia, la vida de toda la sociedad.

1.2.2 La Enseñanza Pública en la Ley de Directrices y Bases(LDB)

Uno de los puntos más relevantes en la Ley de Directrices y Bases (LDB) es el que se refiere a la autonomía de las escuelas públicas (aquellas que son mantenidas y administradas por el poder público). En este caso, autonomía significa tener libertad de acción dentro de determinadas reglas (establecidas por el sistema de enseñanza y por la Ley, entre otros). La autonomía de la escuela pública es de naturaleza: pedagógica, administrativa y financiera. (Art.15)

De acuerdo con la Ley de Directrices y Bases (LDB), el sistema de enseñanza no puede conceder la autonomía a la escuela y después dejarla completamente sin asistencia, sino que, por el contrario, el sistema de enseñanza debe primero dotar a la escuela de las condiciones necesarias - pedagógicas, administrativas y financieras - para que después ésta pueda ejercer su autonomía y caminar por sí misma.

Cada sistema (Federal, “Estadual”² y Municipal) va a estar formado por las instituciones: escuelas, facultades, etc., y por los órganos que ellas mantienen: secretarías, coordinadoras, etc. La única excepción son las instituciones de enseñanza superior que sean financiadas por el Municipio y que integran el sistema “Estadual” de enseñanza (Art. 16º, inciso I y II; Art. 7º, inciso I, II y IV; Art. 18º inciso I y III).

Art. 16.- O sistema federal de ensino compreende:

I- as instituições de ensino mantidas pela União;

III- os órgãos federais de educação;

Art. 17.- Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I- as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público “Estadual” e pelo Distrito Federal;

II- as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

IV- os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Art. 18.- Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I- as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

III- os órgãos municipais de educação.

² Brasil es un país Federal dividido por Estados y Municipios. Las escuelas publicas son consideradas “Estaduais” o Municipales.

Es importante resaltar que la Ley de Directrices y Bases va a facilitar que el Municipio, integrándose con el Estado, cree un sistema único de enseñanza básica (Art. 11º, párrafo único).

“Art. 11.- Os Municípios incumbir-se-ão de:

Parágrafo Único - Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema “Estadual” de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica”.

Pero entonces, ¿qué responsabilidades le corresponden al Gobierno en el área de la educación?

La Ley de Directrices y Bases (LDB) centralizó en el Gobierno Federal el poder de decisión sobre las cuestiones más importantes de la educación. Pero también atribuye diversos deberes importantes a los Estados y Municipios. Las principales atribuciones de la “Unión” que van a caracterizar esa centralización del poder son:

- La coordinación de la política nacional de la educación.
- La elaboración del Plan Nacional de Educación (PNE) en colaboración con los Estados y Municipios, aunque la iniciativa del PNE va a depender de la Unión.
- Establecer las directrices y competencias para la Educación Básica.
- Divulgar las diversas informaciones sobre la educación
- Evaluar el rendimiento escolar en todos los niveles de la enseñanza. (Art. 8º. §1º. Art. 9º, I,IV,V y VI)

La Unión ejerce también otros poderes sobre el desarrollo de las actividades de las instituciones de enseñanza superior (Art. 9º, VII a IX).

Con relación al Gobierno de Estado, su tarea principal es dar seguridad al alumno para su acceso a la Enseñanza Fundamental en cualquier circunstancia, extendiendo esto para toda la población. Ya en la Educación Infantil, Enseñanza Media y Superior, esa seguridad debe ser favorecida en la medida en que existan condiciones para ello. Al gobierno municipal le corresponde la tarea prioritaria de propiciar la Enseñanza Fundamental (1º a 8º año) y la Educación Infantil con acciones coordinadas con las que le corresponden obligatoriamente al Estado (Art.11º , inciso V).

La centralización del poder no existe solamente en la división de las atribuciones entre la Unión, Estados y Municipios, sino que se observa también en la relación entre el poder público y la sociedad. La Ley de Directrices y Bases no prevé la participación de los

diversos segmentos sociales (profesores, trabajadores, empresarios, padres, alumnos y personas de la comunidad, etc.) en la definición de los caminos políticos de la educación, si no que esta incumbencia, la Ley de Directrices y Bases la reserva al poder público (Art. 9º inciso I).

Art. 9.º.- A União incumbir-se-á de:

I- elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

La sociedad va a participar solamente en la elaboración de las normas, con base en las políticas ya definidas y en la supervisión de las actividades de enseñanza (Art. 9 § 1).

Art. 9.º.- A União incumbir-se-á de:

§ 1.º - Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

1.2.3 La Enseñanza Privada en la Ley Directrices y Bases

Igual que existen normas para las escuelas públicas, también existen para las escuelas privadas (aquellas que son mantenidas y administradas por personas cívicas o jurídicas de derecho privado, es decir, por individuos, empresas, instituciones y/u organizaciones privadas). La condición para actuar en la educación es la de someterse a las normas que rigen la enseñanza de un modo general, precisando de la autorización del poder público para funcionar. El poder público tiene todavía la prerrogativa de evaluar la calidad de la enseñanza impartida en esas instituciones (Art. 7º, inciso I y II).

La Ley de Directrices y Bases prevé también que las instituciones de enseñanza privada deben tener capacidad de autofinanciación, exceptuando aquellas (escuelas comunitarias, filantrópicas y confesionales) sin fines lucrativos que se pueden beneficiar por los recursos públicos (Art. 7º, III).

La escuela debe cumplir su papel pero estando subordinada a las directrices establecidas por la Unión y a las normas de su sistema de enseñanza (federal, "Estadual" y municipal). Dentro de esos límites cada escuela debe:

- Elaborar y ejecutar su propuesta pedagógica.
- Administrar sus recursos humanos, materiales y la distribución de horas/aulas.

- Supervisar el trabajo docente.
- Establecer medios para la recuperación de los alumnos con menor rendimiento.
- Promover la integración de la escuela con la sociedad.
- Informar a los padres y responsables sobre la evolución del alumno y sobre las propuestas pedagógicas de la escuela (art.12º, incisos I a VII).

La comunidad escolar no actúa de forma aislada, ya que se inserta en la comunidad local y las dos juntas van a tener una importante participación en el proceso de formación y educación del niño y del joven hasta llegar a la edad adulta. Pero la Ley es poco explícita cuando se refiere a la participación e integración de las comunidades escolares (profesores, padres alumnos, etc.) y locales (personas de la comunidad donde está la escuela) en el día a día de la institución de enseñanza. Dice apenas que los “sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrático de ensino público na educação básica” (Art. 14, caput).

De acuerdo con los artículos 16º inciso II; Art. 17º inciso III y el Art. 18 inciso II, las instituciones de enseñanza mantenidas por la iniciativa privada van a integrar los sistemas de la siguiente forma:

- Las instituciones privadas de Enseñanza Superior (facultades, universidades, etc.) se integran en el sistema federal de enseñanza.
- Las instituciones privadas de Enseñanza Fundamental y Media se integran en el sistema “Estadual”.
- Las instituciones privadas de Educación Infantil se integran en el sistema municipal.

Art. 16.- O sistema federal de ensino compreende:

I- as instituições de ensino mantidas pela União;

Art. 17.- Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

II- as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

Art. 18.- Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I- as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II- as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada.

La Ley de Directrices y Bases (Art. 20º inciso I,II,III y IV) divide las escuelas privadas en: comunitarias, confesionales, filantrópicas y particulares en sentido estricto.

Las comunitarias son las escuelas mantenidas por representantes de la comunidad, incluyéndose aquí las que pertenecen a cooperativas de profesores y alumnos. Las confesionales son las que están orientadas por una ideología y una visión del mundo de tipo religioso, etc. Las filantrópicas son aquellas unidas a alguna causa humanitaria y, por último, las particulares son las instituidas y mantenidas por la iniciativa privada y no presentan ninguna de las características de las anteriores.

Otro aspecto importante que se debe destacar es cómo están formados los niveles escolares. La Educación Básica y la Educación Superior son niveles de la educación escolar (Art. 21, I y II)

1.2.4 Educación Básica

1.2.4.1 Objetivos de la Educación Básica

Podemos preguntarnos cuál es la finalidad de la Educación Básica: la formación común indispensable al ciudadano. La Educación Básica debe ofrecer al alumno los medios para el progreso en el trabajo y para su desarrollo escolar posterior (Art. 22, caput).

Conforme al artículo 23º, la ley permite diversas formas de organización de la Educación Básica: en grados anuales – como se observa en la mayoría de las escuelas -, semestrales y ciclos, períodos alternos de estudios. Las clases pueden formarse en función de la edad, la competencia u otros criterios, siempre que prevalezca el interés por el aprendizaje.

La carga horaria mínima establecida es de ochocientas horas/aula anuales distribuidas, por lo menos, en doscientos días de trabajo escolar. El tiempo utilizado con los exámenes finales no estará incluido en esa carga horaria.

Este calendario escolar debe estar adecuado a la realidad local, incluso, teniendo en cuenta las condiciones económicas y de clima. Todo ello depende del criterio del

sistema de enseñanza que, en ningún caso debe reducir el número de horas lectivas previstas por la Ley de Directrices y Bases (Art.24º , inciso I).

La clasificación en series o períodos, exceptuando el primer grado de la Enseñanza Fundamental, puede estar hecha a partir de:

- Promoción por aprovechamiento de un grado a otro en la propia escuela.
- Transferencia para los alumnos que vienen de otra escuela.
- Evaluación parcial desde que se preserve la secuencia curricular y las normas del sistema de enseñanza. (Art. 24º inciso II letras “a, b y c” e inciso III)

Conforme el art. 24 inciso IV, los grupos para el desarrollo de algunas asignaturas como artes y lengua extranjera, pueden estar organizados con alumnos de distintos grados, aunque con niveles equivalentes de aprovechamiento de la materia.

Para que un alumno sea aprobado, es necesario que tenga una frecuencia escolar de por lo menos setenta y cinco por ciento (75%) del total de las horas/ aula. El control de esto va a ser responsabilidad de la escuela de acuerdo con lo que dice el estatuto y las formas del respectivo sistema de enseñanza.

La Ley de Directrices y Bases no define el número máximo de alumnos en el aula. Sólo apunta que las autoridades responsables deben encontrar una *relación adecuada* entre el número de alumnos, profesores, carga horaria y condiciones materiales de la escuela. El parámetro para medir la relación adecuada va a estar dado por el respectivo sistema de enseñanza (Art. 25, caput y párrafo único).

Los alumnos de Enseñanza Media y Fundamental deben tener una participación mínima de cuatro horas diarias de trabajo en el aula. Para el alumno de Enseñanza Fundamental, el período de permanencia en la escuela debe ser ampliado progresivamente hasta llegar a alcanzar la enseñanza integral.

Art. 24.- A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I- a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Art. 34.- A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1.º - São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizada nesta Lei.

§ 2.º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87.- É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 5.º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (Art. 24º, inciso I y art. 34º, caput; art. 87º, § 5º).

Se entiende por enseñanza integral la que corresponde a la participación del alumno en, al menos, ocho horas diarias de actividades de enseñanza desarrollada dentro de la escuela. Esta enseñanza deberá ser implantada progresivamente (Art. 34).

La evaluación del aprendizaje se va a realizar, principalmente tomando como referencia los aspectos cualitativos, o sea, el trabajo del alumno en la clase. Los aspectos cuantitativos (las notas de pruebas y exámenes) van a tener un valor secundario.

De igual forma los resultados obtenidos en el transcurso del año van a ser más importante que las notas obtenidas en las pruebas finales.

La Ley de Directrices y Bases prevé todavía (Art. 24º, inciso V letras “a, b, c, d, y e”):

- La posibilidad de acelerar los estudios para los alumnos con atraso escolar o los que son repetidores.
- La posibilidad de avanzar en los cursos o grados después de evaluar el aprendizaje, haciendo posible la ruptura de la secuencia de grados predeterminados.
- El aprovechamiento de los estudios finalizados con éxito (independientemente de los resultados globales alcanzados por el alumno)
- La recuperación obligatoria, de preferencia paralela al período lectivo.

En el artículo 26º se hace referencia al modo en que se organizan los currículos de Enseñanza Fundamental y Media. Los currículos constan de dos partes: una común a

todas las escuelas brasileñas (base nacional común) y otra que se adecúa a la realidad socio- cultural y económica de las diversas regiones y/o localidades (base diversificada).

Los currículos de base nacional común incluyen: el estudio de lengua portuguesa, las matemáticas, el conocimiento del mundo físico, del mundo natural y de la realidad social y política - especialmente de Brasil - y la enseñanza del arte. La educación física forma parte de la base nacional común, pero es facultativa para los alumnos de los cursos nocturnos.

Con relación a la parte diversificada, la Ley de Directrices y Bases señala sólo que los currículos deben incluir a partir del 5º año la enseñanza de un idioma extranjero moderno. La elección de este idioma extranjero va a depender de la comunidad escolar y de la realidad de cada región (sería, entonces, posible en 5º, 6º, 7º y 8º año) (art. 26º).

1.2.4.2 Ciclos de la Educación Básica

La Educación Básica se divide en tres partes: infantil, fundamental y media.

Aunque el objeto concreto de este estudio es analizar la enseñanza del español como lengua extranjera dentro de la Enseñanza Fundamental, no podemos abordar este aspecto sin tener una visión global de los objetivos en cada ciclo. Pasamos, por tanto, a exponer brevemente los objetivos que recoge la ley para cada uno de estos ciclos.

Para poder trabajar mejor, se crearon los Parámetros Curriculares Nacionales que van a ser utilizados en la elaboración curricular; estos se organizaron tomando como base el modelo de Cesar Coll. Su objetivo es proporcionar a los sistemas de enseñanza, particularmente a los profesores, apoyo para la elaboración del currículo, teniendo en perspectiva la construcción del proyecto pedagógico en función de la ciudadanía del alumno.

Como afirma Laranjeira

Su função é orientar e garantir a coerencia dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisa e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (1997, p. 13)

Por ser una propuesta flexible se concreta en las decisiones regionales y locales sobre currículos y sobre programas de transformación de la realidad educacional emprendidos por las autoridades gubernamentales, por las escuelas y por los profesores (cf. LARANJEIRA, 1997).

El proceso de elaboración se inició a partir de varios estudios de propuestas curriculares de Estados y Municipios brasileños, del análisis realizado por la fundación Carlos Chagas sobre los currículos oficiales y del contacto con informaciones relativas a experiencias en otros países.

Su objetivo, como ya vimos, es expandir y mejorar la calidad de enseñanza con las reformas, primero de las Enseñanzas Infantil y Fundamental y, posteriormente, de la Media.

Los documentos que se presentan configuran una referencia nacional en la que destacan los contenidos y los objetivos articulados, los criterios de elección de los primeros, las cuestiones de enseñanza y aprendizaje de las áreas, que permitan la práctica educativa de forma explícita o implícita, etc. A pesar de presentar una estructura curricular completa, los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) son abiertos y flexibles, pudiéndose adaptar a la construcción del currículo de una Secretaría o de una Escuela.

A continuación señalaremos qué objetivos de la *Enseñanza Infantil, Fundamental y Media* se determinaron de acuerdo con las directrices generales establecidas por la Ley de Directrices y Bases (LDB) y del Parámetro Curricular Nacional (PCN).

1.2.4.2.1 La Educación Infantil

La Educación Infantil es la primera etapa de la Educación Básica y es un complemento en la acción de la familia y de la comunidad, según dice el artículo 29º. En el artículo 30º, incisos I y II, se destaca que para los niños de hasta tres años de edad deben existir guarderías, y centros de preescolar para los niños de cuatro a seis años.

Art. 29.- A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30.- A educação infantil será oferecida em:

I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- pré-escolas, para as crianças de quatro anos de idade;

Por lo tanto, las guarderías que practican solamente la asistencia y cuidado de los niños, de ahora en adelante deben ser centros donde se comience la educación de los niños. Para lograr esto esas instituciones tienen un plazo de hasta tres años, contando desde la fecha de la publicación de la Ley de Directrices y Bases (LDB) el 20 de diciembre de 1996, para pasar al sistema de enseñanza indicado (art.89º). La evaluación del desarrollo de los niños deberá realizarse sin el objetivo de promoción para la Enseñanza Fundamental (art. 31).

El trabajo en la Educación Infantil realizado por el sector público es muy reciente, sólo a partir de la Constitución Federal de 1988 esta actividad pasó a ser formalmente responsabilidad de los Estados, debiendo los municipios fomentar su desarrollo. Los sectores no gubernamentales actúan fuertemente en esta área con programas no formales que incluyen a la familia y a las comunidades. El propio Ministerio de educación y Cultura (MEC) incentiva la participación comunitaria en esas experiencias y difusión de métodos no convencionales. La red de Educación Infantil en el país está todavía muy poco aprovechada, de acuerdo con los datos del IBGE y del MEC presentados en la tabla siguiente, apenas 17,5% de la población de 0 a 6 años es atendida por alguno de esos programas no convencionales.

Niños de	Niños atendidos		Total
	0 a 4 años	4 a 6 años	
0 a 6 años	0 a 4 años	4 a 6 años	
23.116.078	667.736	3.375.834	4.043.570
(100%)	(2,9%)	(14,6%)	(17,5%)

Fuentes: Fundación IBGE e MEC

La Educación Infantil es un deber del Estado, quien la tiene que brindar con la finalidad de obtener el desarrollo integral del niño hasta los seis años de edad, en sus

aspectos físico, psicológico, intelectual y social (art. 4: IV). El Estado tiene la obligación de ofrecer la Educación Infantil, pero no la de asegurarla ni de obligar a que se cumpla.

1.2.4.2.2 La Enseñanza Fundamental

En el artículo 2º, la Ley de Directrices y Bases (LDB) determina que la Enseñanza Fundamental (corresponde al antiguo primer grado), desde 1º a 8º año, debe ser obligatoria y gratuita, incluso para aquellos alumnos que no hayan tenido acceso a la Enseñanza Fundamental en la edad correspondiente (art 4:I). Debe tener una duración mínima de ocho años (art. 32). Pero la ley no llega a especificar a qué edad debe iniciarse ese nivel de enseñanza. Como la Educación Infantil se completa hasta los seis años, se puede deducir que la edad regular para iniciar la Enseñanza Fundamental es de siete años. Aunque la Ley faculta a los sistemas de enseñanza para realizar la matrícula en la Enseñanza Fundamental a los seis años (art. 87º, § 3º inciso I). Al referirse a la Enseñanza Media, (período que corresponde al antiguo segundo grado), la Ley de Directrices y Bases(LDB) indica que debe existir una extensión progresiva del carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza (art. 4º).

¿Qué significa esto? Esto significa que todo ciudadano puede exigir del gobierno que le brinde la Enseñanza Fundamental, en cualquier circunstancia y momento (art.5, §3) y, en el caso de que el gobierno no lo garantice, las autoridades negligentes u omisas sufrirán las penas previstas en la ley por crimen de responsabilidad (art. 5. § 4).

Según la Ley, existen otros deberes del gobierno en el área de la educación, tales como: atender a los portadores de alguna deficiencia, brindándoles una educación especial, garantizar el acceso a los niveles más elevados de la enseñanza, garantizar la oferta de enseñanza nocturna, garantizar condiciones de acceso y permanencia en la escuela a los alumnos que trabajan, garantizar al alumno de la Enseñanza Fundamental el material didáctico adecuado, los medios de transporte necesarios, la merienda escolar y asistencia médica. Todo esto manteniendo los patrones mínimos para obtener una enseñanza de calidad y que atienda al desarrollo correcto del proceso enseñanza/aprendizaje (art. 4, III, V, VI, VII, VIII y IX).

1.2.4.2.2.1 Propósito y Objetivos

La Ley de Directrices y Bases (LDB) destaca los siguientes propósitos en la Enseñanza Fundamental, conforme el art. 32º, inciso I, II y III:

- Desarrollo de la capacidad de aprender, basado en el dominio de la lectura, de la escritura y del cálculo.
- Comprensión del ambiente natural (medio ambiente), del social, del sistema político, de la tecnología, de las artes y de los valores de la sociedad.
- Desarrollo de la capacidad de aprendizaje, para la conquista de nuevos conocimientos y habilidades y para la formación de actitudes y valores positivos.

Otro objetivo citado por la ley es el del “fortalecimiento dos vínculos de familia, dos laços de solidariedade humana e de tolerancia recíproca...”(art. 32º, § 4º).

Observamos que en el ámbito de la Educación, el gobierno tiene como prioridad garantizar el acceso a la enseñanza obligatoria, o sea, a la Enseñanza Fundamental (1º a 8º año), a todos los niños que viven en el Brasil, sean brasileños o no, independientemente de su edad (artículo 5, § 2):

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Una vez asegurado el acceso a la Enseñanza Fundamental, el gobierno deberá preocuparse de los otros niveles de la educación (como son la Educación Infantil, la Enseñanza Media, la Enseñanza Superior) y de las otras modalidades de la educación (Profesional, Especial etc.) (Art.5 ,2).

En el Parámetro Curricular Nacional (una guía curricular organizada por asignaturas y por ciclos) se recogen los objetivos de la Enseñanza Fundamental:

- Entender la ciudadanía como participación social y política, así como el ejercicio de los derechos y deberes políticos, civiles y sociales, adoptando, en el día a día, actitudes de solidaridad, cooperación y repudio a las injusticias, respetando al otro y exigiendo para sí el mismo respeto.

- Adoptar una posición crítica, responsable y constructiva en las diferentes situaciones sociales, utilizando el diálogo como forma de mediación en conflictos y para poder tomar decisiones colectivas.

- Conocer las características fundamentales de Brasil en sus dimensiones sociales, materiales y culturales como medio para construir progresivamente la noción de identidad nacional y personal y el sentimiento de pertenecer al país.

- Conocer y valorar la pluralidad del patrimonio sociocultural brasileño, así como los aspectos socioculturales de otros pueblos y naciones, y estar en contra de cualquier discriminación basada en diferencias culturales, de clase social, de creencias, de sexo, de etnia o de otras características individuales y/o sociales.

- Percibirse como integrante, dependiente y agente transformador del ambiente, identificando sus elementos y las interacciones entre ellos, contribuyendo activamente a la mejoría del medio ambiente.

- Desarrollar el conocimiento de sí mismo y el sentimiento de confianza en sus capacidades afectivas, físicas, cognitivas, éticas, estéticas, de interrelación personal y de inserción social, para actuar con perseverancia en la búsqueda del conocimiento y en el ejercicio de la ciudadanía.

- Conocer y cuidar el propio cuerpo, valorándolo, adoptando hábitos saludables como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y actuando con responsabilidad en relación con su propia salud y a la salud colectiva.

- Utilizar los diferentes lenguajes - verbal, matemático, gráfico, plástico y /o corporal - como medio para producir, expresar y comunicar las ideas, interpretar y disfrutar de las producciones culturales en contextos públicos y privados atendiendo a las diferentes intenciones y situaciones de comunicación.

- Saber utilizar las diferentes fuentes de información y los recursos tecnológicos existentes para adquirir y construir los conocimientos propios.

- Cuestionar la realidad a través de la formulación de problemas, tratando de resolverlos, utilizando para ello el pensamiento lógico, la creatividad, la intuición, la capacidad de análisis crítico, seleccionando los procedimientos y verificando si son adecuados o no.

En el Parámetro Curricular Nacional se divide la Enseñanza Fundamental en cuatro ciclos, correspondiendo cada uno de ellos a dos años lectivos. En cada ciclo se

propone que el alumno cumpla actividades escolares reunidas en torno a las asignaturas de lengua portuguesa, matemáticas, ciencias, historia, geografía, educación artística y educación física.

Estas asignaturas son consideradas fundamentales para que los alumnos puedan adquirir un conocimiento relevante y socialmente necesario.

Por otro lado, el documento resalta que hay temas urgentes que deben ser tratados, tales como: la violencia, la salud, el uso de los recursos naturales. Todo ellos temas que no son contemplados por las distintas áreas de conocimiento. (BRASILIA, 1997, p. 23).

Una de las formas utilizadas para poder abordar todas estas cuestiones consistió en acudir a los temas transversales (ética, salud, medio ambiente, orientación sexual y pluralidad cultural) que se incluirían todas las áreas.

1.2.4.2.2.2 Áreas de Conocimiento.

Caracterización del área: Se trata de una introducción en la cual se presenta el área y en la que se define el estado actual de la discusión sobre su enseñanza.

Objetivos generales del área: se presentan los objetivos generales del área, en consonancia con los objetivos generales de la Enseñanza Fundamental.

Cada área de conocimiento va a ser trabajada durante los ocho años lectivos, divididos en cuatro ciclos de dos años lectivos cada uno. Para cada ciclo, los Parámetros Curriculares Nacionales presentan una guía curricular completa y detallada:

a. Objetivos del área para el ciclo:

- A partir de los objetivos generales de la Enseñanza Fundamental y de los objetivos generales del área, Se establecen los objetivos más específicos, explicando los comportamientos que se esperan del alumno en relación con el contenido del área en cada ciclo.

- Se definen de la siguiente manera: reconocer las diferencias que existen entre los alumnos, fruto de su desarrollo individual y del proceso de socialización; desarrollar las capacidades de los alumnos, auxiliándolos y orientándolos de acuerdo

a sus aptitudes de orden: cognitivo, afectivo, ético, estético y teniendo en cuenta las relaciones interpersonales y su inserción social

b. Contenidos del área para el ciclo:

- La selección de los contenidos debe tener en cuenta su importancia social y su contribución al desarrollo intelectual del alumno. En Matemáticas son ejemplos de contenidos los siguientes: a) naturaleza conceptual y procedimientos: comprensión y utilización de las reglas del sistema de numeración decimal para la lectura, escritura, comparación y ordenación de números naturales de cualquier magnitud, etc. y b) naturaleza de la actitud: confianza en sus posibilidades para poder proponer y resolver problemas.

c. Criterios de evaluación del área para el ciclo:

- Al final de cada ciclo se representan los aprendizajes esenciales y posibles para la mayoría de los alumnos que se sometieron a las propuestas de ese aprendizaje.

- Presentar experiencias educativas a las que los alumnos puedan tener acceso y que sean consideradas esenciales para su desarrollo y/o socialización.

- Deben aparecer de forma equilibrada los diferentes tipos de capacidades y las tres dimensiones de los contenidos.

d. Orientaciones didácticas:

- Están compuestas por el análisis de las diferentes relaciones que se dan entre alumno/profesor/saber y por las diversas variables didácticas presentes en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

- En cada área de conocimiento se presentará el tema transversal y las orientaciones didácticas que prevén las explicaciones sobre el enseñar y el aprender y sobre los contenidos o los ejes temáticos.

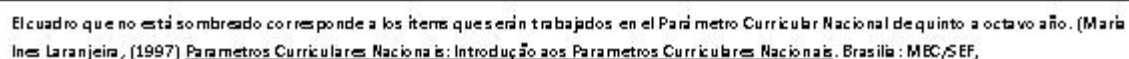
1.2.4.2.2.3 Temas Transversales.

Estos temas se presentan como una alternativa de organización del conocimiento en el currículo. El Parámetro Curricular Nacional afirma que la organización de los currículos por asignaturas no es capaz de abordar los temas sociales importantes. La

sociedad y los modos de producción son cada día más complejos y globales y la estructura del conocimiento en las asignaturas debe atender a esas nuevas demandas de la sociedad. Por eso, el Parámetro Curricular Nacional propone que los temas fundamentales para la inserción de los alumnos en la vida social sean tratados transversalmente, esto significa que deben ser incorporados a las diferentes asignaturas siempre que los contenidos y objetivos de cada una lo permitan.

Como ejemplo podemos observar el currículo de una escuela particular confesional, que fue organizado de acuerdo a la Ley de Directrices y Bases(LDB) y el Parámetro Curricular Nacional (PCN):

Objetivos Gerais do Ensino Fundamental



Componente Curricular de la Enseñanza Fundamental		N° de clases Semanales							
BASE NACIONAL COMÚN	Lengua Portuguesa	1° 07	2° 07	3° 07	4° 07	5° 05	6° 05	7° 05	8° 05
	Estudios Sociales	04	04	04	04	-	-	-	-
	Historia	-	-	-	-	03	04	03	03
	Geografía	-	-	-	-	03	03	03	03
	Matemáticas	06	06	06	06	05	04	05	05
	Ciencias	02	02	02	02	-	-	-	-
	Ciencias Físicas y Biológicas	-	-	-	-	03	03	03	03
	Educación Física	01	01	01	01	02	02	02	02
	Educación Artística	-	-	-	-	02	02	-	-
	Total de la Parte Común	20	20	20	20	23	23	21	21
Ley Federal 9394/96									
PARTE DIVERSIFICADA	Lengua Extranjera (Inglés)	1	1	1	1	2	2	2	2
	Enseñanza Religiosa	2	2	2	2	1	1	1	1
	Dibujo Geométrico							2	2
	Informática	1	1	1	1	1	1	1	1
	Educación Musical	1	1	1	1	1	1	1	1
	Total de la Parte Diversificada	5	5	5	5	5	5	7	7
	Total de la Carga Horaria (parte común diversificada)	5	5	5	5	8	8	8	8

1.2.4.2.3 La Enseñanza Media

Ya con relación a la Enseñanza Media, se puede exigir obligación y gratuidad en la medida en que existan condiciones para ello. Esas condiciones tienen que ser creadas progresivamente por el poder público.

Cuando se define la Enseñanza Media (que tiene una duración de tres años) como la culminación de la Educación Básica, la Ley de Directrices y Bases (LDB) consolida la idea de continuidad entre los tres niveles de enseñanza (art. 35º).

1.2.4.2.3.1 Propósito y Objetivos

Las finalidades que se mencionan en la Ley para esta Enseñanza Media (art. 35º, inciso I a IV) son:

- Consolidar y profundizar lo que se aprendió en el ciclo de la Enseñanza Fundamental.
- Preparar al alumno para el trabajo y la ciudadanía y para que continúe aprendiendo en el transcurso de su vida.
- Perfeccionar al alumno como persona, a través de la formación ética, de la independencia intelectual y del pensamiento crítico.
- Favorecer la comprensión de los fundamentos de la ciencia y de la técnica, relacionando la teoría con la práctica en cada asignatura.

En la Enseñanza Media, las escuelas deben adoptar una metodología de enseñanza y evaluación que motive la iniciativa del alumno e incluir, de forma obligatoria, una lengua extranjera moderna en su currículo. Si la escuela tiene condiciones se podrá elegir también una segunda lengua extranjera con carácter optativo (art. 36, inciso II y III).

La Ley de Directrices y Bases destaca que la educación tecnológica, la comprensión del significado de la ciencia y de las artes, la enseñanza de la lengua portuguesa, el ejercicio de la ciudadanía, son aspectos importantes en la formación del alumno (artículo 36º, inciso I). También innova al permitir la equivalencia entre los diversos cursos de Enseñanza Media, haciendo posible la continuación de los estudios

(en facultades, cursos técnicos, etc.) sin mayores impedimentos burocráticos (art. 36º, § 2º y § 3º).

La Ley permite que los alumnos tengan conciencia de su ciudadanía y de su capacidad intelectual y crítica para poder moverse en el mundo del trabajo, quedando así habilitados para actuar en el mercado laboral. Esto se va a desarrollar en las escuelas de Enseñanza Media o en cooperación con las instituciones especializadas (artículo 36º, § 4º).

La Enseñanza Media va a funcionar como un filtro entre la Enseñanza Fundamental y la Enseñanza Superior. Apenas el 16% de los jóvenes entre 15 y 19 años están cursando la Enseñanza Media. Gran parte de los alumnos con esa edad todavía se encuentran en la escuela o abandonaron los estudios para trabajar y /o ayudar a su familia.

Ya en la Constitución de 1988, art. 208º en el inciso II, se declaraba que la Enseñanza Media debería ser obligatoria y gratuita y que esto es deber del Estado. Con la Enmienda Constitucional nº 14/96 se modificó la redacción de ese inciso, formulándolo así “*a progressiva universalização do ensino gratuito*”. Esto significa que deja de ser obligatorio para las personas, pero que la oferta es deber del Estado, ya en la Ley de Directrices y Bases se reitera la obligatoriedad de la Enseñanza Media, siendo esta una directriz legal y no constitucional (art. 21º). Esta enseñanza deberá tener una duración de 2.200 horas de trabajo escolar efectivo, distribuidas, por lo menos, en tres series anuales.

La Enseñanza Media (EM) pasa así a integrar la etapa del proceso educacional que la Nación considera básica para el ejercicio de la ciudadanía. Es la base para realizar actividades productivas y alcanzar un desarrollo personal, basado en la interacción con la sociedad y en la posibilidad de insertarse plenamente en ella, como se destaca en el art. 22 de la Ley de Directrices y Bases. “*Tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*”.

Podemos ver que la Enseñanza Media tiene un carácter de etapa final donde se van a consolidar los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Fundamental, atendiendo al desarrollo de la comprensión de los “fundamentos científicos y tecnológicos de los procesos productivos” (art. 35, inciso I a IV). Se sitúa al educando como sujeto productor

del conocimiento y participante en el mundo del trabajo, “deberá vincularse al mundo del trabajo y a la práctica social” (1º & 2º de la LDB).

Lo que establece la Ley de Directrices y Bases es una educación equilibrada en:

- La formación de la persona para que pueda desarrollar los valores y competencias necesarias a la integración individual en la sociedad en la cual se encuentra.
- El mejoramiento del educando como persona, la que incluye la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico.
- La preparación y orientación básica para que pueda integrarse en el mundo del trabajo.
- El desarrollo de las competencias para continuar aprendiendo, de forma autónoma y crítica, en niveles más complejos de estudios.

Los Parámetros Curriculares Nacionales en la Enseñanza Media deben contemplar los contenidos y estrategias de aprendizaje que capaciten al alumno para realizar las actividades en los tres dominios: la vida en sociedad, la actividad productiva y la experiencia subjetiva. Y para alcanzar estos dominios se debe: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Podemos ver que todo esto gira en torno a la formación del educando, como individuo, ser social e intelectual. La Base Nacional Común debe asegurar que las propuestas de la Ley de Directrices y Bases se cumplan, desarrollando así las competencias y habilidades básicas, conforme el art. 26º de la Ley de Directrices y Bases:

O estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil:

§ 2.º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3.º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4.º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

1.2.4.2.3.2 Áreas de Conocimiento

El currículo está compuesto por tres áreas de conocimientos y una diversificada:

- Lenguaje, Códigos y sus tecnologías.
- Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y sus tecnologías.
- Ciencias Humanas y sus tecnologías.
- Parte diversificada del currículo.

Como observamos a través de los Parámetros Curriculares Nacionales, en la Enseñanza Media las asignaturas, están organizadas en áreas, lo cual va a permitir la definición de metas comunes en la enseñanza de las asignaturas y disminuir, de esta forma, la fragmentación del conocimiento.

El área de Lenguaje y Códigos congrega las asignaturas de Lengua portuguesa, Artes visuales, Teatro, Lengua Extranjera (de acuerdo a la realidad de la escuela y a la comunidad escolar) e Informática.

En el área de las Ciencias Naturales y Matemáticas, se incluyen los conocimientos de Física, Química y Biología, que son asignaturas dirigidas al entendimiento y significado del mundo de modo organizado y racional. Este agrupamiento de las ciencias naturales busca articular conceptos que contribuyan a la comprensión del significado de la ciencia y de la tecnología en la vida humana y social. La presencia de las Matemáticas en esta área se justifica por su afinidad con las Ciencias Naturales, al ser uno de los principales recursos de constitución y expresión de los conocimientos de estas últimas. Conforme al Parámetro Curricular Nacional, el aprendizaje en esta área, la comprensión y la utilización de los conocimientos científicos, sirven para explicar el funcionamiento del mundo, así como para planificar, ejecutar y evaluar las acciones de intervención en la realidad.

De la misma manera, en el área de las Ciencias Humanas, se destacan las competencias relacionadas con la adquisición de los conocimientos de esa área con una serie de particularidades metodológicas, en las cuales el ejercicio de la inducción es indispensable. Las ciencias humanas y sociales están dirigidas al desarrollo de la comprensión del significado de la identidad, de la sociedad y de la cultura, y para la construcción de intervenciones sociales solidarias, responsables, pautadas en la igualdad

política. En esta área se incluyen los estudios de Filosofía, Psicología, Sociología, etc. que contribuyen a la constitución de la identidad de los alumnos.

La parte diversificada del currículo se destina a atender a las particularidades locales y regionales en relación con la economía y con la cultura de cada sociedad, (art. 26º de la LDB). Complementa la Base Nacional Común y va a ser definida con cada sistema de enseñanza y de la institución escolar.

Desde el punto de vista del sistema educativo, la enseñanza va a estar reformada de acuerdo con la matriz curricular básica, que desarrolla la Base Nacional Común considerando las demandas regionales desde los puntos de vista social, cultural, económico y político. El objetivo de la parte diversificada es enriquecer el currículo y/o profundizar en los estudios cuando la realidad escolar lo exija. Se busca, de esta forma, consolidar y desarrollar los conocimientos de las diferentes áreas de forma contextualizada, refiriéndolas a actividades prácticas: sociales y productivas.

Podemos ver que la organización se da a partir de los contenidos fijos en el ámbito nacional, con una base común y, en el ámbito regional, con una parte diversificada conforme a las necesidades de cada escuela, para poder atender a las peculiaridades locales, a los planos de las escuelas y a las diferencias individuales de cada alumno. La división del currículo queda distribuida así: a) Base nacional común a la que le corresponde el 75% del contenido y b) Parte diversificada con el 25% del contenido.

El ejemplo siguiente corresponde al currículo de una Escuela Particular Confesional:

Componente Curricular de la Enseñanza Media		N° de clases Semanales			
BASE NACIONAL COMÚN		1°	2°	3°	Carga Horaria
	Lengua Portuguesa y Literatura	05	04	04	520
	Historia	02	03	02	280
	Geografía	02	02	02	240
	Física	03	04	03	400
	Química	04	04	04	480
	Biología y Programa de Salud	03	03	03	240
	Matemática	05	04	04	520
	Educación Física	02	02	02	240
	Total de la Parte Común	26	26	24	3040
<i>Ley Federal 9394/96</i>					
PARTE DIVERSIFICADA	Lengua Extranjera	02	02	02	240
	Enseñanza Religiosa	01	01	01	120
	Filosofía	-	-	02	80
	Español	01	01	01	120
	Total de la Parte Diversificada	04	04	06	560
	Total de la Carga Horaria	30	30	30	3600

Dentro de esta nueva reforma, el alumno podrá optar por las asignaturas que más le gusten o que tengan una mayor relación con su futuro profesional. El método de enseñanza deja de poner énfasis en lo teórico y pasa a tener una vinculación mayor con la parte práctica, o sea, el profesor deberá primero enseñar el concepto y después la forma en que éste se puede aplicar.

Otro punto que hay que destacar en la reforma de la Enseñanza Media es el que tiene relación con el año lectivo que pasa a comprender por lo menos 200 días de trabajo

escolar o académico efectivo, excluyendo el tiempo dedicado a los exámenes finales. Para la Educación Básica esto significa una carga mínima anual de 800 horas.

Dentro de la reforma del sistema educativo, es necesario, entonces, pensar nuevamente en el funcionamiento de las redes escolares teniendo en cuenta la realidad de las escuelas, con sus comunidades, docentes, alumnos y trabajadores en la educación, para que realmente se haga efectivo el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

1.2.5 Educación Superior

La Educación Superior va a estar constituida por:

- Cursos secuenciales (con reglas de acceso flexibles y contenidos variados).
- Cursos de graduación (para los candidatos que concluyeron la Enseñanza Media y fueron aprobados en el proceso selectivo (la LDB no habla de selectividad).
- Cursos de Postgrado (Especialización, Master, Doctorado y Pos-Doctorado).
- Programas de extensión (con reglas de participación definidas por la institución) Ver art. 44, I, II, III y IV)

Art. 44 - A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino;

1.3 PERFIL DEL PROFESORADO

A través de la Ley de Directrices y Bases hemos visto que el Estado tiene una obligación con la educación, pero el docente también debe participar en este proceso; al profesor le corresponde elaborar las propuestas pedagógicas y los planos de trabajo que han de ser realizados en la escuela (art. 13, I y II y art.14, I).

El profesor es responsable, según este artículo, de:

- Cuidar del aprendizaje del alumno.
- Establecer formas para poder recuperar a los alumnos que presenten un rendimiento menor.
- Cumplir el año lectivo en su totalidad.
- Participar de la planificación y de la evaluación que realiza la escuela.
- Participar de las actividades para el desarrollo profesional.
- Colaborar para que exista una aproximación de la escuela con las familias y con la comunidad. (art 13, II a VI)

En los artículos: 62º, 65º y 87º, § 4º, se indica como regla general que los profesores que actúan en la Educación Básica han de contar con una titulación superior (licenciatura o graduación plena), conseguida en una Facultad o en una institución superior de educación. La ley admite, como excepción transitoria, que los profesores de Educación Infantil y de los cuatro primeros grados de la Enseñanza Fundamental tengan sólo la formación de nivel medio, en la modalidad Normal (Magisterio). En este caso la ley exige por lo menos trescientas horas de pasantía (práctica de enseñanza).

El Brasil tiene 1,6 millones de profesores impartiendo la docencia en la Educación Básica (datos del censo del profesor en 1997 del Instituto Nacional de Estudios e Investigación – INEP), que están repartidos de la siguiente forma:

Tabla 1 - Nº de profesores en las redes públicas– 1997

Redes públicas	%
“Estadual”	50,59
Municipal	34,23
Federal	0,6
Particular	12,61

Fuente: SEEC/INEP/MEC

Tabla 2 - Nº de profesores en las escuelas de Brasil por regiones– 1997

REGIONES	%
Norte	7,10
Nordeste	29,25
Sudeste	40,27
Sur	16,48
Centro- Oeste	6,90

Fuente: SEEC/INEP/MEC

La región que concentra el mayor número de profesores es el sudeste con el 40,27% del total. Seguida por la región nordeste con 29,25%, la región sur con 16,48%, el norte con 7,10% y por último la zona centro-oeste con 6,90%.

En el nordeste es donde la red pública municipal supera en número de profesores a la red pública “Estadual”. En las demás regiones la mayor parte de los profesores está concentrada en la red pública “Estadual”. Esto es así porque en el nordeste los gobiernos municipales se responsabilizaron en más del 50% de la Enseñanza Fundamental, mientras que en las demás regiones la responsabilidad continúa siendo de los gobiernos “Estaduais”. Es en la red “Estadual” donde los profesores reciben mejores sueldos y tienen más facilidad que en el municipio para mejorar su calificación docente. Precisamente, es también en el nordeste donde se observan los peores indicadores con relación a la calificación del cuerpo docente.

El censo revela que todavía existen 113.979 profesores sin la cualificación mínima para el ejercicio del magisterio, cifra ésta que corresponde al 7% del total de los profesores.

Según la investigación, 3,71% de los docentes tienen la Enseñanza Fundamental incompleta; 3,33% la Enseñanza Fundamental completa; con la Enseñanza Media completa estaría el 43,87%; con el superior completo, el 48,57% y no informaron del grado de formación el 0,51%. El INEP consideró que el número de profesores sin formación es bajo y que esto puede solucionarse a medio plazo a través de los programas de formación a distancia.

En las regiones norte y nordeste se concentra la mayor parte de los docentes no cualificados, de los cuales el 80% está localizado en la zona rural. El 11% se sitúa en la región norte y el 70 %, en el nordeste. Este grupo imparte clase a los alumnos de preescolar y actúa en la alfabetización de 1° a 4° año de la enseñanza infantil. La Ley exige la Enseñanza Media de Magisterio para poder enseñar en los cursos de 1° a 4° año en la Enseñanza Infantil y titulación superior con licenciatura para poder dar clase en los cursos de 5° a 8° de la Enseñanza Fundamental.

Tabla 3 - Nivel de formación de los profesores por regiones- 1997

	% Ens.Fund.Completo	% Ens.Fund.Incompleto
Norte	12,5	10,2
Nordeste	7,7	10,8
Centro-Oeste	4,2	2,4
Sudeste	1,2	0,7
Sur	2,2	1

Fuente: SEEC/INEP/MEC

El Plano Nacional de Educación (PNE) y la Ley de Directrices y Bases (LDB) propusieron que todos los profesores de Enseñanza Fundamental deberían tener la formación superior completa en los próximos diez años, conforme el artículo 87° de la

Ley de Directrices y Bases(LDB). Se sabe que más de la mitad de los profesores de Enseñanza Fundamental, el 53,49%, deberían completar los estudios porque no han cursado todavía el nivel superior.

El Ministerio de Educación juntamente con los gobiernos “Estaduais”, municipales y las instituciones superiores están desarrollando un proyecto para la capacitación a distancia de los profesores que aún no tienen su formación profesional completa.

Y observamos esa mejora de capacitación con los datos del censo de 1999, por ejemplo, en la Enseñanza Fundamental, como se muestra a continuación en las tablas.

Tabla 4 - Enseñanza Fundamental – 1° a 4° año Grado de formación docente Brasil – 1999

Sin formación Mínima	Con formación mínima	Arriba de la formación mínima
9,6	67,1	23,3

Fuente: MEC/INEP/SEEC

Nota: La formación mínima es la Enseñanza Media completa.

Tabla 5 - Enseñanza Fundamental – 5° a 8° año Grado de formación docente Brasil – 1999

Sin formación Mínima	Con formación mínima
26,0	74,0

Fuente: MEC/INEP/SEEC

Nota: La formación mínima es el curso superior completo.
Hay docentes con formación superior a la mínima, o sea, con maestría y doctorado, pero estos casos no fueron computados separadamente.

Podemos concluir que a través de la implantación de este proyecto se puede ver que hubo un crecimiento en la capacitación docente en el año 2000. El censo de 2000 registró 76,8 mil profesores en la Educación Profesional y que, de esta cifra, el 82,3% ya concluyeron la licenciatura (ver http://www.inep.gov.br/noticias/news_379.htm).

1.4 PROBLEMÁTICA PARA EL CUMPLIMIENTO DE LA LEY

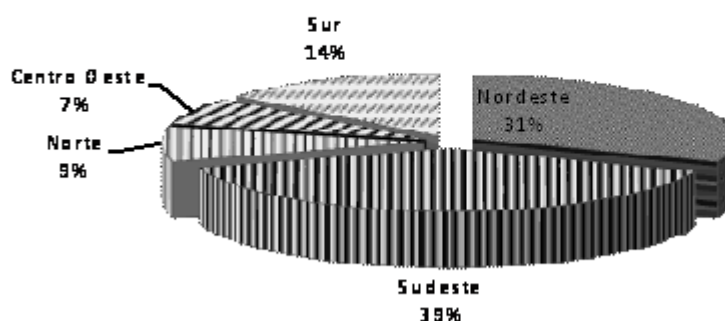
Desde que se formalizó el MERCOSUR, Brasil trata de solucionar una situación problemática relacionada con la educación de su pueblo. Conforme a los datos del IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística), se puede ver que todo lo que se recoge en la ley no se está aplicando de la forma en que se debiera. Es necesario tener en cuenta las necesidades que presentan las personas para poder estudiar, aprender, y, sobre todo, para poder ‘sobrevivir’ en este mundo extremadamente competitivo y que no ofrece las condiciones necesarias para aquellos que no tienen una instrucción adecuada.

La repetición es una de las preocupaciones mayores del sistema educativo: a los alumnos les lleva una media de cerca de 11,2 años el concluir los ocho años de la escolaridad obligatoria, si no la abandonan antes.

Dentro de la realidad de las escuelas públicas, observamos que existe en la población carente de medios económicos un acentuado grado de abandono escolar, porque muchos de los alumnos que pertenecen a familias de bajo poder adquisitivo, después de los primeros años de escuela, dejan de estudiar para ayudar en los ingresos familiares.

Gráfico 1 - Enseñanza Fundamental Distribución de la Matricula por región –

MEC/SEDIA/SEEC



En 1994, los 31,2 millones de alumnos de la Enseñanza Fundamental se concentraron predominantemente en las regiones Sudeste (39%) y Nordeste (31%), después en la región Sur (14%), Norte (9%) y Centro – Oeste (7%), conforme observamos en el grafico:

En 1990, apenas el 19% de la población presentaba el primer grado completo (la Enseñanza Fundamental); 13% el nivel medio; y 8% el nivel superior.

Según datos del IBGE³ (<http://www.ibge.gov.br>), el 63% de los trabajadores no han completado la Enseñanza Fundamental, a pesar de que se valora positivamente la escolaridad en el mercado de trabajo. La tasa de ocupación corresponde a un 77,6% para aquellos que han cursado hasta el nivel superior.

Se calcula que en la población de este país cerca de 70 millones de personas no han cursado la Enseñanza Fundamental de forma completa. De ese total 8,5 millones son analfabetos y 2,4 millones semianalfabetos que apenas saben leer y escribir (Datos divulgados por el Tribunal Superior Electoral–TSE en sept/98).

Lo más sorprendente es que las Universidades públicas que ofrecen una enseñanza gratuita son frecuentadas tanto por estudiantes de las clases altas como de las clases medias. Son esas instituciones las que absorben el 75% de los recursos destinados a la educación, quedando sólo el 25% para emplear en la enseñanza Básica y Media, que son justamente las que atienden al segmento más necesitado de la población (Diario “O Estado de S. Paulo” 5/09/98).

Si se aplica el Art. 5º de la Ley Directrices y Bases, los datos tendrían que ser otros, porque la Enseñanza Fundamental es considerada un *derecho público subjetivo*. Decimos *Público* porque su satisfacción no es solamente interés del propio individuo, sino de toda la colectividad. Y *Subjetivo* porque el ciudadano, solo o asociado a otros individuos, tiene poder legal para obligar al gobierno a cumplir las condiciones que le garanticen ese derecho.

Datos del Servicio de Estadística del Ministerio de la Educación muestran que 91% de la población de 7 a 14 años tiene acceso a la escuela. Pero la calidad de la enseñanza es todavía bastante pobre. Los datos muestran elevadas tasas de repetición de grado en la Enseñanza Fundamental, superior al 50% para los alumnos del 1º grado.

³ Instituto Brasileiro de Geografia.

El problema del abandono precoz es relativamente menor en alumnos de primer grado: afecta a un 2,3% y alcanzan cifras significativas a medida que los fracasos escolares se van acumulando: llega al 32% al final del 4° año. De modo que la repetición de curso y el abandono escolar son los grandes desafíos que tiene el sistema de educación nacional. Esta baja calidad de la educación se debe a la falta de eficiencia administrativa y gerencia educacional, al uso insuficiente e impropio de los recursos financieros, unido también al deterioro de la infraestructura física, a la falta de equipos y de libros didácticos, y a las estrategias de enseñanza que resultan inadecuadas.

En el Artículo 87° se menciona la “Década de la Educación”, esta corresponde al período en que los gobiernos federal, “estadual” y municipal deben tomar las medidas necesarias con el objetivo de resolver los diversos problemas de la educación nacional. La “Década de la Educación” se inició en diciembre de 1997, en este período el gobierno federal debe elaborar, y encaminar a su aprobación, por parte del Congreso Nacional, el Plan Nacional de Educación (PNE), con directrices y metas para los próximos diez años.

La Ley de Directrices y Bases establece algunas directrices y metas, que deben ser cumplidas por los sistemas de enseñanza. Las principales son:

- Censar a todos los alumnos de Enseñanza Fundamental, con mayor énfasis en los niños de siete a catorce años y en los jóvenes de quince a dieciséis años.
- Matricular a todos los alumnos a partir de los siete años – y facultativamente a partir de los seis años – en la Enseñanza Fundamental. Esta obligación le corresponde primero al Municipio; si el Municipio no puede hacerlo, pasa a ser competencia del Estado; y, si este tampoco puede, le compete a la Unión.
- Ofrecer cursos para los jóvenes y adultos que no tienen la escolaridad suficiente.
- Capacitar a los profesores que están trabajando en el aula.
- Colocar todas las escuelas en el sistema nacional de evaluación del rendimiento escolar.

En estos diez años, los sistemas de enseñanza deberán realizar el mayor esfuerzo para que todas las escuelas públicas urbanas de Enseñanza Fundamental pasen a ser de tiempo integral, es decir, que los alumnos frecuenten la escuela durante ocho horas por día.

Y al final de la “Década de la Educación”, en el año 2007, todos los profesores que imparten clase en el sistema educativo brasileño deberán tener formación en el nivel superior (Art. 87°).

1.5 EL CENSO ESCOLAR

Entre 1999 y 2000, de acuerdo al INEP, la divulgación de los datos del Censo muestra una caída en la matrícula de 1° y 4° año, un aumento en la Enseñanza Fundamental y registra un crecimiento en la matrícula de la Enseñanza Media, como se puede ver en la tabla.

Tabla 6 - Participación de la Matrícula en la Enseñanza Fundamental(1)

(1° a 4° y 5° a 8° años) Brasil - 1980-2000 (en mil)					
Años	Total	1° a 4° años	%	5° a 8° años	%
1980	20.570	14.011	68,1	6.559	31,9
1994	29.837	18.785	63,0	11.052	37,0
1996	30.967	18.838	60,8	12.129	39,2
1999	33.585	19.548	58,2	14.037	41,8
2000(2)	33.311	18.872	56,7	14.439	43,3

Fuente: MEC/INEP/SEEC

Notas: (1) - No incluye Rio de Janeiro. (2) - Datos del 25 de agosto de 2000
(http://www.inep.gov.br/noticias/news_366.htm)

Observamos que la participación de matrícula en el 1° a 4° años tuvo una caída de 68,1% para 56,7%, y la matrícula del 5° a 8° años subió de 31,9% para 43,3 en el mismo período.

Ahora en los que concluyeron la Enseñanza podemos observar lo siguiente: el número de alumno que finalizó la Enseñanza Media creció un 17,4% entre 1998 y 1999, superando la tasa anual entre 1995 y 1998, que fue del 16,7%. En definitiva, durante el

curso 1998/99, 1.655.588 estudiantes concluyeron la Enseñanza Media, 245.000 más que en 1998. En la Enseñanza Fundamental, entre 1998 y 1999, el aumento fue del 4,3%.

En el *Forum Mundial de la Educación*, realizado en Senegal el día 26/04/2000, Brasil presenta los objetivos alcanzados en:

- Universalizar el acceso a la Enseñanza Fundamental.
- Ampliar la cobertura en la Enseñanza Media y Superior.
- Reducir las tasas de analfabetismo.
- Mejorar la calificación de los docentes.

(http://www.inep.gov.br/noticias/news_306.htm)

La Ley de Directrices y Bases modificó los principios generales que están orientados a la educación en el Brasil. Para que exista coherencia entre la realidad y la escuela, principalmente en lo que se refiere a la ciudadanía, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) elaboró los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), que son el punto de referencia para una profunda transformación del modelo pedagógico brasileño, comenzando por la reivindicación de la Ética y la Convivencia Social a partir de la propia escuela.

La elaboración de currículos, en cualquier institución, precisa estar orientada por las legislaciones vigentes en el país. La Ley de Directrices y Bases (LDB) nº 9394/96 determina - en algunos artículos - los límites curriculares que se deben seguir en todo el territorio nacional, artículos 9º, 26º y 27º:

Art. 9. - A União incumbir-se-á de :

- I - elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;
- III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;
- IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
- V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivand

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1.º - Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2.º - Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3.º - As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 26. - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1.º - Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2.º - O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3.º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4.º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5.º - *Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.*

Art. 27. - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Los Parámetros Curriculares Nacionales ya estaban elaborados y fueron adoptados por algunas redes de enseñanza del país, como es el caso de *Río Grande do Sul*. Por lo tanto es fundamental que sean analizados.

Para resumir lo explicado hasta aquí incluimos este cuadro-muestra con los diferentes niveles:

2 MARCO LEGISLATIVO EN EL CUAL SE MUEVE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL BRASIL; PARÁMETROS CURRICULARES NACIONALES

De acuerdo con la Ley de Directrices y Bases y el Parámetro Curricular Nacional, las lenguas extranjeras van a recuperar de alguna manera su importancia, ya que ahora adquieren la configuración de una asignatura como cualquier otra del currículo, desde el punto de vista de la formación del alumno como ser social. Cuando el alumno inicia el aprendizaje de lengua extranjera posee ya una competencia comunicativa en su lengua materna (LM). Se trata de que los alumnos aprendan en la lengua extranjera lo que ya saben hacer con su propia lengua, es decir, que adquieran una competencia comunicativa en la lengua extranjera, que sepan compartir ideas, sentimientos y opiniones a través de la comunicación, desarrollando las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.

Presentamos a continuación la Legislación sobre la lengua extranjera, estos estudios corresponden a los que fueron realizados para elaborar los Parámetros Curriculares Nacionales en la Enseñanza Fundamental y en Enseñanza Media, bajo la responsabilidad de Z.C. Murrel, MEC/Brasilia (1996) y E. M. Maia, MEC/SC (1997) en la EM y Maria Inês Laranjeira MEC/Brasilia (1998) en la EF.

2.1 LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL Y LA LENGUA EXTRANJERA (FUNDAMENTADO EN LOS PCN)

En la orientación para la lengua extranjera en la *Enseñanza Fundamental*, los Parámetros Curriculares Nacionales están divididos en dos partes: la 1ª parte trata de las consideraciones preliminares que se deben tener en cuenta para implantar una lengua extranjera en el currículo, destacando los factores históricos como los relativos a la comunidad local, los aspectos históricos de las lenguas en el Brasil, los aspectos centrales del documento, los conocimientos sistemáticos del mundo y de la organización textual, etc. La 2ª parte trata de los contenidos propuestos, la evaluación, las

orientaciones didácticas, abordando en este punto las cuatro habilidades lingüísticas: escribir, leer, oír y hablar.

Según Laranjeira (1998), la cuestión de la lengua extranjera en la escuela, particularmente en la escuela pública, fue discutida en los sectores académicos y educacionales, para garantizar su permanencia en el currículo. Con la nueva Ley Directrices y Bases, se prevé la enseñanza de lengua extranjera como una asignatura obligatoria en el currículo escolar en la Enseñanza Fundamental a partir del quinto año.

Como ya destacamos anteriormente, cabe enfatizar de nuevo que el aprendizaje de la lengua extranjera contribuye al proceso educacional como un todo. Esto nos lleva a una nueva percepción de la naturaleza del lenguaje, al aumentar la comprensión de cómo éste funciona y se desarrolla al mismo tiempo, una conciencia mayor con relación al funcionamiento de la propia lengua materna. Al mismo tiempo, al promover una apreciación de las costumbres y valores de otras culturas, contribuye a desarrollar la percepción de la propia cultura por medio de la comprensión de las culturas extranjeras. El desarrollo de la habilidad de entender/decir lo que personas de otros países dirían en determinada situación lleva a una mejor comprensión tanto de las culturas extranjeras como de la propia cultura materna. Esa comprensión intercultural promueve, de esta forma la aceptación de las diferencias en las maneras de expresión y de comportamiento (LARANJEIRA, 1998).

De modo que la lengua extranjera no es sólo un ejercicio intelectual en el aprendizaje de formas y estructuras lingüísticas en un código diferente, sino que es una experiencia de vida, porque ampliamos las posibilidades de actuar discursivamente en el mundo en general. El papel educacional de la lengua extranjera es tan importante para el desarrollo integral del individuo, porque debe proporcionar al alumno esa nueva experiencia de vida. De esta manera, estaremos contribuyendo a la construcción de una competencia, no sólo en el uso de la lengua extranjera, sino también en la comprensión de otras culturas. (VÉASE CHAGAS 1979; NUNAN, 1995; ESPINET, 1997; LARANJEIRA, 1998; RICHARDS & RODGERS, 1998).

Debemos definir bien los criterios para saber qué lengua extranjera se deberá incluir en el currículo. Por un lado, se debe considerar el valor educacional y cultural de las lenguas, derivado de los objetivos tradicionales e intelectuales que conduzcan a una justificación para la enseñanza y para el aprendizaje de cualquier lengua. Por otro lado, se

deben considerar las necesidades lingüísticas de la sociedad y las prioridades económicas, con relación a las opciones de lenguas que tengan un significado económico y geopolítico en un determinado momento histórico. Esto se refleja actualmente en la posición de los idiomas inglés y español en Brasil.

La inclusión de un área en el currículo debe ser determinada por la función que ésta desempeña en la sociedad y para ello debemos considerar por los menos tres factores:

- Los factores históricos;
- Los factores relativos a las comunidades locales;
- Los factores relativos a la tradición.

Según Laranjeira, el trabajo con la Lengua extranjera en la Enseñanza Fundamental exige del profesor un análisis de algunos aspectos esenciales para la organización de la enseñanza: la caracterización de los alumnos y la complejidad que representa el aprendizaje de otra lengua.

Es necesario tener en cuenta los objetivos en que consideren al alumno, al sistema educacional y a la función social de la lengua extranjera en cuestión. Los objetivos deberán determinarse considerando el desarrollo de las capacidades, en función de las necesidades sociales, intelectuales, profesionales, y de los intereses y deseos de los alumnos. Para la Enseñanza Fundamental, los objetivos deberán ser, por un lado, el papel formativo de la lengua extranjera en el currículo, y, por otro lado, principalmente, las condiciones de aprendizaje de esa lengua.

2.1.1 Objetivos de enseñanza de lengua extranjera

En la formulación de los objetivos, además de las capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras y de actuación social, se deberán también tener en cuenta los aspectos afectivos. Hay que destacar en ellos que el aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad emocional, no sólo intelectual, ya que sabemos que el alumno es un ser cognitivo, afectivo, emotivo y creativo.

Los objetivos de los Parámetros Curriculares Nacionales en la Enseñanza Fundamental, con relación a la lengua extranjera, están orientados hacia la sensibilización del alumno en los siguientes focos:

- El mundo multilingüe y multicultural en que vive.
- La comprensión global (escrita y oral).
- El empeño en la negociación del significado y en la corrección.

En el transcurso de los cuatro años de la Enseñanza Fundamental, se espera que el alumno sea capaz de:

- Identificar en el universo que lo rodea las lenguas extranjeras que cooperan en los sistemas de comunicación, percibiéndolas como una parte integrante de un mundo plurilingüe y comprendiendo el papel hegemónico que algunas lenguas desempeñan en un determinado momento histórico.

- Vivir una experiencia de comunicación humana, por el uso de una lengua extranjera, en lo que se refiere a las nuevas maneras de expresarse y de ver el mundo, reflexionando sobre las costumbres o maneras de actuar y las visiones de su propio mundo y, al mismo tiempo, una mayor atención para un mundo pluralista y para su papel como ciudadano de su propio país y del mundo.

- Reconocer que el aprendizaje de una o más lenguas le posibilita el acceso a los bienes culturales de la humanidad.

- Construir un conocimiento sistemático sobre la organización textual y sobre cómo y cuándo usar el lenguaje en las situaciones de comunicación, teniendo como base los conocimientos de la lengua materna.

- Construir la conciencia lingüística y la conciencia crítica de los usos que se hacen de la lengua extranjera que está aprendiendo.

- Leer y valorar la lectura como fuente de información y de placer, utilizándola como un medio de acceso al mundo del trabajo y de los estudios avanzados.

- Utilizar otras habilidades comunicativas para poder actuar en diversas situaciones.

Los contenidos propuestos parten de la idea de que el uso de la lengua en la comunicación incluye el conocimiento y la capacidad de usar ese conocimiento para la construcción social de los significados en la comprensión y producción escrita y oral. El

componente metodológico, central en estos parámetros, puede hacer que el alumno, al interactuar con los otros, aprenda a usar el lenguaje, concentrándose en los procesos de uso para la vía de las habilidades comunicativas. Así, el foco de atención estará colocado en la construcción social del significado.

Los contenidos están organizados en torno a cuatro ejes: conocimiento del mundo, conocimiento sistemático, tipos de texto y actitudes. La organización busca resaltar la importancia de cada uno de ellos en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Se refiere no solamente al aprendizaje de los conceptos y procedimientos, sino también al desarrollo de una conciencia crítica de valores y actitudes en relación con el papel que la lengua extranjera representa en el país, con su uso en la sociedad, con la forma en que las personas son representadas en el discurso, y con el hecho de que el uso del lenguaje refleja necesariamente la identidad social del interlocutor. Seguir una secuencia en los contenidos es una tentativa de ajustar la enseñanza a las necesidades y posibilidades de aprendizaje del alumno.

El objetivo es interesar al alumno desde el comienzo del curso en la construcción de los significados, poniendo menos énfasis, al principio, en el conocimiento sistemático de la lengua extranjera. Esto significa que, en el tercer ciclo (5º y 6º año) se trabajará más en la construcción de los significados, mientras que en el cuarto ciclo (7º y 8º año) se podrá aumentar más la proporción de conocimiento sistemático de la lengua extranjera, suponiendo que el alumno ya habrá desarrollado la capacidad del discurso vía lengua extranjera. Esa progresión hace que el componente sistemático se incluya en el programa de modo que sirva a los elementos referentes al conocimiento del mundo y de la organización textual. De este modo la gramática, el léxico, etc... serán definidos a partir de la elección temática y textual.

Se da mayor énfasis al conocimiento del mundo del alumno y de los tipos de texto con los cuales, el alumno, está más familiarizado como usuario de su lengua materna, para facilitar su discurso. El profesor deberá determinar los contenidos más apropiados para ello, principalmente aquellos que se refieren al conocimiento del mundo de sus alumnos.

2.1.2 Metodología de enseñanza de lengua extranjera

En los Parámetros Curriculares Nacionales, no se especifica qué método se deberá usar, pero sí se tiene en cuenta la Ley Directrices y Bases, que busca la formación integral del alumno. Es por ello preferible hablar de abordaje en lugar de método.

Los abordajes, según Laranjeira (1996:30), están contruidos sobre principios de naturaleza variada:

- Socio- interaccional del aprendizaje en el aula.
- Cognitiva, relacionada con cómo el conocimiento lingüístico se construye por medio del interés en la negociación del significado.
- Afectiva.

En relación con la evaluación, el documento destaca que debe ser cualitativa y cuantitativa, y que, al final del cuarto ciclo, se espera que el alumno haya, alcanzado gradualmente los objetivos propuestos en este documento. La evaluación debe hacerse de forma contextualizada y considerando su importancia en la construcción del alumno como ser discursivo en la lengua extranjera.

El documento presenta una serie de criterios de evaluación de las habilidades comunicativas que reflejan lo que se espera que el alumno aprenda:

- En relación con la comprensión escrita, el alumno deberá ser capaz de:
 - a. Demostrar comprensión general de diversos tipos de textos, apoyado en elementos gráficos (figuras, tablas, fotografías, dibujos) y/o palabras cognatas (falsos amigos).
 - b. Seleccionar informaciones específicas de textos.
 - c. Demostrar conocimiento de la organización textual por medio del reconocimiento de cómo se presenta la información en el texto y de los conectores articuladores del discurso y de su función.
 - d. Demostrar conciencia de que la lectura no es un proceso lineal sino que exige entender cada palabra.
 - e. Demostrar el conocimiento sistemático necesario para el nivel de conocimiento fijado para el texto.

- La evaluación de la comprensión oral, cuando se trabaje esta habilidad, deberá incluir aspectos semejantes a los que ya se mencionaron en la comprensión escrita, añadiendo los conocimientos de patrones de naturaleza fonética-fonológica y de interacción social.

- La evaluación de la producción, tanto escrita como oral, va a depender naturalmente del énfasis que se dé a esas habilidades al ser enfocadas en el programa de enseñanza. El alumno deberá ser capaz de:

- a. Demostrar competencia en la producción, de lo que dice en relación, particularmente, con los aspectos que afectan el significado en el nivel de la sintaxis, de la morfología, del léxico y de la fonología.

- b. Demostrar conocimiento de que los escritores/ hablantes tienen en mente lectores y oyentes que pertenecen a diferentes grupos sociales.

Conforme a este documento, la producción oral deberá demostrar ser correcta en el uso de entonaciones y de conocimientos al nivel fonológico. En la evaluación de esa habilidad comunicativa, es importante notar que la evaluación se debe más a la observación constante que a una prueba al final del semestre.

La evaluación de la producción escrita deberá ser semejante a la situación general de enseñanza: concentración en el significado y en la importancia de lo que se produce en términos de cómo el alumno se constituye como ser discursivo, más que en la corrección gramatical. En resumen, el criterio principal para la evaluación de cualquier habilidad es que ésta no transcurra en una situación diferente a la que se propone durante el período de enseñanza.

Están basadas en los Art. 3º, inciso I "a, b y c"; inciso V y VI. de la . Resolución CEB nº 2/98. *Diario Oficial*, Brasília, 15 abr. 1998. Sección 1, p. 31.

2.2 LA ENSEÑANZA MEDIA Y LA LENGUA EXTRANJERA

El Parámetro Curricular Nacional (cf. Z. F.MURRIER, 1996) orienta sobre cómo organizar la enseñanza de lengua extranjera en las escuelas de acuerdo a la Ley Directrices y Bases, ya que ésta va a ser parte de la formación integral del alumno. Debe comprenderse como un mecanismo de interacción social con las otras culturas, ya que

forma parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. Sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera va a calificar la comprensión de las posibilidades para la visión del mundo y de las diferentes culturas y permitirá el acceso a la información y a la comunicación internacional, canales necesarios para el desarrollo pleno del alumno en la sociedad actual.

Este documento busca ser una fuente de referencia para discusiones y para la toma de posición sobre cómo enseñar y cómo aprender las lenguas extranjeras en las escuelas brasileñas. Trata de restaurar el papel de la lengua extranjera en la formación educacional. Conforme expresa la Ley Directrices y Bases, el *aprendizaje de una lengua extranjera juntamente con la lengua materna es un derecho de todo ciudadano*, de esta manera, las escuelas no pueden desentenderse de ese aprendizaje.

El presente documento describe un breve panorama sobre la situación de las lenguas extranjeras en la Enseñanza Media tanto desde una perspectiva diacrítica, como desde una perspectiva de interacción y de interrelación en las áreas de *Lenguaje, Códigos y sus Tecnologías*.

Los temas centrales que el Parámetro Curricular Nacional propone son la ciudadanía, la conciencia crítica en relación con el lenguaje y los aspectos socio-políticos del aprendizaje de la lengua extranjera. Estos temas van a estar articulados con los temas transversales del Parámetro Curricular Nacional, teniendo en cuenta la posibilidad de que sean usados en el aprendizaje de lenguas así como la de ser un espacio para poder comprender, dentro de la escuela, los diversos modos de vivir la experiencia humana.

En la legislación de la primera mitad de este siglo ya se indicaba el carácter práctico que debía tener en las escuelas la enseñanza de las lenguas extranjeras vivas, si bien, no siempre se cumplió con esto, a causa, fundamentalmente, del reducido número de horas reservadas a la enseñanza de la lengua extranjera y a la falta de profesores con formación lingüística y pedagógica. En lugar de capacitar al alumno para hablar, leer, escribir y oír en un nuevo idioma, las clases de lengua extranjera en las escuelas acabaron por presentar un formato monótono y repetitivo que no llegaba a motivar ni a los profesores ni a los alumnos (Murrier, 1996:40).

Con el transcurso del tiempo se le retiró por completo a la escuela regular la responsabilidad del papel de formador en las aulas de lengua extranjera, y ésta se atribuyó a los Institutos especializados en la enseñanza de idiomas. Cuando se tenía la

necesidad de aprender una lengua extranjera era preciso inscribirse en un curso extracurricular, porque no se esperaba que la escuela media cumpliera con esa función (Maia, 1997:20).

Es evidente que se debe atender a la realidad, y sabemos que la Enseñanza Media tiene un compromiso con la educación para el trabajo, como ya vimos en la Ley Directrices y Bases. Murrier (1996) destaca, en el Parámetro Curricular Nacional, que es imprescindible incorporar las necesidades de la realidad en que se vive al currículo escolar, de forma que los alumnos tengan acceso en la Enseñanza Media a los conocimientos que, de una forma más o menos inmediata, se les van a exigir en el mercado de trabajo.

Por otro lado, la ley prevé la posibilidad de incluir una segunda lengua extranjera con carácter optativo, de acuerdo a la realidad y al interés que tenga la comunidad. En resumen, es preciso no adecuar al alumno a las características de la escuela, sino que es la escuela la que debe adecuarse a las necesidades de sus alumnos y de la comunidad. Según el Parámetro Curricular Nacional, es conveniente colocar uno o más idiomas extranjeros en el currículo, intentando que la Enseñanza Media pase a organizar sus cursos de idiomas con el objetivo de que sean un elemento útil y significativo, en vez de presentarlo como una asignatura más en el plano curricular.

Uno de los puntos que el Parámetro Curricular Nacional destaca como importante es el de las competencias que deben alcanzarse en el curso de lenguas. Actualmente, la mayoría de las escuelas fundamentan la enseñanza de la lengua extranjera en el dominio del sistema formal de la lengua objeto, pretendiendo llevar al alumno a poder: oír, hablar, leer y escribir. Se cree que con esto él será capaz de usar el nuevo idioma en situaciones reales de comunicación (VÉASE LIM, N.C. 1985, WINDDWSON, 1991, NUNAN D., 1995, MURRIE, Z.C. 1996). Pero, por otro lado, el trabajo de las habilidades lingüísticas citadas acaba centrado en los preceptos de la gramática normativa, destacándose la norma culta y la modalidad escrita de la lengua (MURRIE, Z.C. 1996:51).

Según Maia (1996, p. 30), en vez de pensar en las habilidades lingüísticas, debemos pensar en las competencias que hemos de dominar. Y, de esta forma, tal vez podrá alcanzarse la competencia comunicativa si en el curso se desarrollan las competencias que la integran y que se esbozan a continuación:

- Saber distinguir entre las variables lingüísticas.

- Elegir el registro adecuado a la situación en la que se procesa la comunicación.
- Elegir el vocabulario que mejor refleje la idea que se pretende comunicar.
- Comprender que determinada forma de expresión puede interpretarse en razón de diferentes aspectos sociales y/ o culturales.
- Utilizar los mecanismos de coherencia y cohesión en la producción de la lengua extranjera (oral y/ o escrita).

Estos componentes están interrelacionados y van a desarrollar la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (CANALE, 1995, p 45), los mayores propósitos de la enseñanza de la lengua extranjera en la Enseñanza Media.

En resumen, se debe pensar en enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Enseñanza Media como una herramienta imprescindible para ser utilizada en el mundo moderno, teniendo en cuenta la formación profesional, académica y/o personal.

El Parámetro Curricular Nacional orienta sobre cómo podemos trabajar en clase con las competencias y habilidades, para ello las divide en tres partes, que son:

- Representación y comunicación:
 - a) Elegir el registro adecuado a la situación en la cual se procesa la comunicación y el vocablo que mejor refleja la idea que se pretende comunicar.
 - b) Utilizar mecanismos de coherencia y cohesión en la producción oral y/o escrita.
 - c) Utilizar estrategias verbales y no verbales para evitar los fallos, favorecer la comunicación efectiva y alcanzar el efecto pretendido en diversas situaciones de producción y lectura.
 - d) Conocer y usar las lenguas extranjeras modernas como un instrumento de acceso a las informaciones de otras culturas y grupos sociales.
- Investigación y comprensión:
 - a) Comprender de qué forma determinada expresión puede ser interpretada con un significado distinto debido a de los diferentes aspectos sociales y/o culturales.
 - b) Analizar los recursos expresivos de la lengua oral, relacionando textos/contextos mediante su naturaleza, función, organización, estructura, de

acuerdo con las condiciones de producción/recepción (intención, época, local, interlocutores, etc.).

- Contextualización sociocultural:

- a) Saber distinguir las variantes lingüísticas.
- b) Comprender en qué medida los enunciados reflejan la forma de ser, pensar, actuar y sentir de quien los produce.

2.3 EL IDIOMA ESPAÑOL Y EL MERCOSUR

Hasta ahora hemos analizado la legislación de la Lengua Extranjera en general, de acuerdo con los Parámetros Curriculares, la Ley de Directrices y Bases y las Resoluciones nº 2/98 y nº 3/98. Como nuestro estudio se enfoca hacia la enseñanza del idioma español en las escuelas, específicamente en la ciudad de Pelotas, destacaremos algunas consideraciones y acuerdos que el gobierno de Brasil realizó con los países del MERCOSUR.

En las leyes se señala que cada escuela debe ver su realidad para así poder elegir una lengua de acuerdo a sus necesidades y analizar si existen condiciones para que se pueda optar por una segunda lengua extranjera. Todavía no existe nada obligatorio que indique que las escuelas deben tener en sus currículos el idioma español como lengua extranjera, ni siquiera en las ciudades que tienen fronteras con los países de habla española. Sin embargo, la realidad contemplada a la luz de las leyes parece aconsejar la enseñanza de esta lengua, como se lee en el *"Jornal da Tarde"* en el siguiente artículo:

O Senado aprovou, ontem, em votação simbólica, projeto de lei que fixa o prazo de 5 anos para que as escolas do ensino médio passem a ensinar o Espanhol. As escolas que desejarem poderão incluir o ensino da 5.^a a 8.^a séries. O texto terá de ser reexaminado pelos deputados, porque foi alterado no Senado, antes de ser encaminhado à sanção presidencial. Os Conselhos Estaduais de Educação emitirão as normas necessárias ao estudo da língua, "de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade da Federação". O projeto foi encaminhado ao Senado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. O senador Lúcio Alcântara lembrou, durante a votação, que a importância do Espanhol no mundo cresce, sobretudo para os brasileiros, que ficarão mais preparados a lidar com países do Mercosul. (Jornal da Tarde -02.09.1999, Sao Paulo).

Se trata de una *votación simbólica*, y que en todo caso, se aplicaría en la Enseñanza Media, ya que en la Enseñanza Fundamental aún sería materia optativa. La idea existe, pero todavía no está arraigada en la mentalidad de los ciudadanos y tampoco en la de los representantes del gobierno.

Existen acuerdos de apoyo al MERCOSUR en el diario "*Folha de S. Paulo*", se recoge el firmado por el Presidente del Brasil con el Presidente de la República Argentina Carlos Menem en las áreas de educación, cultura, ciencia, etc., en los que se subraya la importancia de la lengua española:

Ensino do espanhol Nas áreas de educação e cultura, os governos de Brasil e Argentina se comprometeram a promover a cooperação e o intercâmbio entre as instituições e os agentes culturais de cada país. Também ficou acertado o incentivo ao ensino do idioma espanhol no Brasil e do português na Argentina. Os dois países se esforçarão para conseguir financiamentos internacionais para realizar empreendimentos comuns em educação e cultura. Serão estimuladas as co-produções em cinema, teatro, música e televisão, assim como a tradução e a edição das principais obras literárias dos mais importantes autores dos dois países. Também foi decidido no encontro que os alunos de cursos de graduação e pós-graduação enfrentarão os mesmos processos seletivos aplicados pelas instituições de ensino superior aos estudantes nacionais. Brasil e Argentina concederão regularmente bolsas e subsídios para estimular e impulsionar a pesquisa conjunta e a transferência de tecnologia, além de acelerar acordos e protocolos que reconheçam os certificados de estudo e diplomas em todos os níveis". (11/10/1998)

El último acuerdo fue en febrero del 2000, cuando Brasil y Argentina crean una comisión para discutir la enseñanza del español y portugués.

Professores brasileiros poderão vir, num futuro próximo, a dar aulas de língua portuguesa em escolas argentinas. O mesmo deverá acontecer com os professores argentinos, que poderão lecionar o espanhol em escolas brasileiras. Os ministros da educação do Brasil, Paulo Renato Souza, e da Argentina, Juan José Llach, anunciaram hoje, em entrevista coletiva realizada na sede do Ministério da Educação, em Brasília, a formação de uma comissão mista, que vai trabalhar para acelerar a liberdade de cátedra dos idiomas de português e espanhol. De acordo com Paulo Renato, a comissão mista intensificará os esforços para que sejam criadas condições legais para adoção do ensino das duas línguas. Segundo Juan José Llach, um dos fatores da lenta evolução do Mercosul é a falta de domínio do idioma desses países. "O governo argentino tem uma vocação integracionista. E não há nada que integre mais dois países do que o idioma", disse. Professores – O principal desafio para a integração dos idiomas é a falta de professores qualificados. Para resolver o problema, os dois países pretendem criar uma lei de livre docência, que possibilite aos professores de nível

superior dar aulas de língua estrangeira nos dois países, segundo afirmou o ministro da Argentina.²

Los motivos del interés por el idioma español como lengua extranjera en las escuelas son varios. Nos referimos aquí a los más relevantes. Como en toda enseñanza de lengua extranjera, comienza el interés de su aprendizaje a causa de los intereses económicos, sociales, y culturales del país. A partir de esta base se creó el tratado de Asunción en 1995, en el cual se oficializó el MERCOSUR. Con este tratado se busca el desarrollo socio- económico de la región, en un proceso de integración de todos los países del Cono Sur en sus aspectos culturales, económicos y sociopolíticos, creando el *Mercado Común del Sur* (MERCOSUR). Este Mercado incluye a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, con el objetivo de crear medios para ampliar los mercados actuales, de acelerar la integración de estos países y de que exista el dominio de un idioma común, lo que es de gran importancia para conseguir esa integración de forma completa. Este dominio del idioma va a facilitar el entendimiento en las relaciones culturales o comerciales, y con esta motivación, principalmente en Brasil, está aumentando la demanda de profesionales que dominen el idioma español.

Otro factor que contribuye a la demanda del español es la creación de empresas de origen español en Brasil tenemos como ejemplo las empresas destinadas a la agricultura (<http://www.iica.org.br/novo/index.htm>); la instalación de la Telefónica de España y de diferentes bancos, como el Banco Santander Central Hispano (BSCH) y el Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA).³

Los lazos comerciales del Brasil con Argentina, Paraguay, Uruguay y España se han estrechado cada vez más en los últimos lustros. Otro aspecto que incita a aprender el español es la cultura hispanoamericana, ya que en los últimos años tanto las músicas como la literatura de esos países de habla española han tenido un enorme éxito en Brasil.

Todos estos factores llevan a los países del Cono Sur y a España a realizar Congresos, Cursos, intercambios para perfeccionar el español y el portugués, lo que favorece integración. Es el caso de la Universidad de Santa Catarina donde se realiza el *Mestrado em Relações Internacionais para o Mercosul* (<http://www.unisul.rct-sc.br>), y el de

² Disponível em: <http://www.inep.gov.br/noticias/news_272.htm:11/02/2000>

³ Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/ELIDA/banco1/bancos1.html>>

otras universidades, como la Universidad “Estadual” de Maringá en Paraná donde se realizan proyectos, cursos, integración, etc⁴.

En la ciudad de Pelotas (Estado de Rio Grande do Sul) se encuentra la sede regional de Rio Grande do Sul del Mercosul, cuya responsabilidad corresponde a la Universidad Federal de Pelotas (UFPel) (<http://minerva.ufpel.tche.br/mercosul/index.htm>)

Es ésta una experiencia de integración moderna que se inserta en la regionalización y globalización de la economía mundial. Esta integración no sólo se va a dar en el área del comercio, sino también en la de la educación: se trata de conseguir un intercambio que lleve a una integración lingüística. Todo ello va a exigir de la educación una presencia coherente. El proceso educativo debe dirigirse hacia la construcción de una ciudadanía participativa y transformadora. La escuela tiene un papel fundamental en la formación del alumno. La enseñanza de la lengua extranjera (LE), como en el caso del idioma español, va a cumplir un papel muy importante en este proceso, por ser el camino para obtener una cultura mayor, según lo previsto en la legislación. El alumno no sólo aprende a usar el idioma, sino que también va a aprender otras formas diferentes de pensar, lo que le va a permitir conocer otras culturas y otros acervos, que le van a abrir nuevos horizontes, enriqueciéndolo como individuo y como ciudadano. La escuela tiene un papel fundamental en la formación del alumno (LDB: 1996, Parámetro Curricular Nacional:1997) pero es preciso reconocer que no siempre le brinda al individuo la formación adecuada para enfrentar el ritmo de los cambios tan acelerados que se le imponen.

Todos los alumnos tienen derecho a aprender una lengua extranjera y esta debe formar parte de su currículo, por ser un elemento fundamental en la construcción del conocimiento de sí mismo y de un mundo que es cada vez más abierto y global Ley de Directrices y Bases (LDB). Para participar de la vida social es preciso dominar una serie de competencias básicas, por ejemplo, la creatividad para la resolución de problemas; el poder procesar informaciones múltiples, tolerar y respetar las diversas opiniones; saber ser solidarios; saber usar productos de alta tecnología; saber trabajar en equipo; etc. Tales competencias son importantes tanto para la vida ciudadana como para la actividad

⁴ Disponível em: <<http://www.pucminas.br/Mercosul/N1/Cursos/curso1.htm>>

laboral, por eso la educación debe atender a estas nuevas demandas sociales, pero sin caer en una visión economista (Parámetro Curricular Nacional).

Se considera que obtener determinadas competencias es la llave para la participación activa en los nuevos escenarios productivos y sociales. Sin embargo, para que la escuela pueda cumplir eficazmente su papel en la formación de un sujeto con las características mencionadas deberá tener claro qué conocimientos y competencias puede desarrollar y a cuáles se accede desde otros espacios sociales, con los que la escuela deberá articularse, con la finalidad de que este proceso sea completo. (véase Saviani, 1982; Bohn & Vandressen, 1988; Espinet 1997 y Parámetro Curricular Nacional, 1997).

Las constantes discusiones a propósito de la nueva Ley de Directrices y Bases y su aplicación a la enseñanza, principalmente del idioma español como lengua extranjera, ponen de manifiesto su falta de precisión. Moita López subraya:

LEs no currículo do primeiro grau e tornado obrigatória no segundo grau (cf. Lei 5692/71)⁵, é bastante comum a inclusão de LEs no currículo das escolas de primeiro grau, pelo menos nos grandes centros. Todavia, as LEs não são ensinadas adequadamente e para aprendê-las, com um mínimo de proficiência, é necessário que se frequente um curso particular. (1996, p. 129)

Los mecanismos de valor profesional de esas lenguas en la escuela son la base de los cambios significativos en la enseñanza, toda vez que en su proceso de aprendizaje existe una “gran parte de responsabilidad” del profesor. Se dice “gran parte de responsabilidad”, porque el profesor de lengua extranjera debe ser un agente motivador que oriente y muestre al alumno la importancia de aprenderla, ya que, dominándola, se crea la capacidad de poder usarla con fluidez, con autonomía y con una interacción social. Para obtener todo esto las aulas deben ser semejantes a las diferentes situaciones que existen en la vida real (véase Saviani 1982, 1983; Chagas 1979). La autonomía, la flexibilidad y la libertad son reconocidas por la Ley, para poder determinar una Educación Básica de calidad. Esto debe considerarse como un medio necesario para la recuperación de los compromisos de la escuela y de los educadores con un proceso de enseñanza-aprendizaje de nivel adecuado. El estudio de la lengua extranjera da al

⁵ Artigo 36. III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

alumno, como ya observamos, una visión del mundo y de las diferentes culturas, y le permite así poder comunicarse con otras personas que presentan características diferentes. Todo ello es necesario para poder obtener un desarrollo pleno en relación con la sociedad actual (Moreira A. 1988; Nunan 1995; Murrier 1996; Parámetro Curricular Nacional 997).

2.4 LA LEY DE DIRECTRICES Y BASES Y LA REALIDAD

De todo lo dicho en los apartados anteriores se deduce que la enseñanza de lengua extranjera es prestigiada y defendida por las leyes, pero, como asignatura, aún no se encuentra un lugar claro en el sistema escolar, y esto lo notamos al observar la proliferación de cursos particulares, que están dirigidos a una determinada clase social.

Según Moita Lopes

As LEs são freqüentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz da escola pública. É comum se ouvirem afirmações do tipo: 'Já que ninguém aprende LEs na escola pública, o melhor que se faz é tirá-las do currículo. (1996, p. 130)

Esto se debe, como afirma Moor (1999, p. 05), a que, en Brasil, las aulas de LE en la escuela fundamental y media son, en su mayoría, inadecuadas a la realidad en que viven los alumnos y muy distantes de la teoría que se les presenta. En nuestro país no se aprende una lengua extranjera en la escuela básica. La mayoría de la población en edad escolar es discriminada. Sólo aprende una LE quien tiene dinero para poder pagar un curso particular.

En mi experiencia como Supervisora de la Pasantía en Español como lengua extranjera, he notado que el gran número de alumnos en cada grupo, junto a las pocas horas semanales dedicadas a la enseñanza de ese idioma, dificulta el trabajo en la clase. La Ley de Directrices y Bases no establece la relación de número de alumnos por profesor, optando por una redacción genérica que poco aclara sobre cómo se debe aplicar:

Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais de estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, á vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto artigo (LDB. Art. 25).

Se estipula que en la Enseñanza Fundamental y Media, lo máximo aceptable es una ratio de 45 alumnos/profesor. Con estas características el trabajo en clase se realiza con un método obsoleto, en el que la enseñanza se reduce a aprender de memoria las reglas gramaticales, ignorando completamente el desarrollo colectivo entre los alumnos y la participación que el alumno debe tener en clase. El docente se va acomodando a esta situación, por falta de motivación, sin buscar ni utilizar, por tanto, las verdaderas formas de enseñanza, que, al mejorar este proceso, lo hagan más efectivo.

Afirma Moor:

As mais diversas causas são apontadas, para esse grave problema educacional, entre as quais se encontram a baixa remuneração dos professores, a indisciplina e a falta de interesse dos alunos, a falta de apoio do sistema educacional (1999, p. 5).

La lengua extranjera no es estática sino que es el vehículo de comunicación de un pueblo, el cual, a través de la expresión, va transmitiendo su cultura, su tradición, sus conocimientos. La comunicación es un instrumento imprescindible tanto en la formación personal como en la académica y esta formación debe ser la gran meta en el aprendizaje de la lengua extranjera. Hasta hace muy poco, la lengua extranjera era considerada, de un modo injustificado, como una asignatura poco importante, pero, en el momento actual, dentro del currículo escolar es una disciplina tan importante como cualquier otra para la formación del alumno (veáse Lim M.C. 1985; Parámetro Curricular Nacional, MURRIER 1996).

En la legislación, ya en la primera mitad del siglo pasado, se indicaba que las escuelas debían impartir la enseñanza de Lenguas Extranjeras Vivas, pero esto en general no se aplicó, por varios motivos (cf. CHAGAS 1979: 104 y ss.), entre ellos:

- Número de horas reducido para el estudio de lengua extranjera.
- Carencia de Profesores con formación lingüística y pedagógica.

- La lengua extranjera predominante fue siempre el inglés, siendo escaso el interés por el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, de las que, por otra parte, faltaban profesores.

Cuando la escuela manifestaba el deseo de incluir otra lengua extranjera entre las asignaturas, existía la gran dificultad de no poder encontrar profesionales adecuados y cualificados para la enseñanza de esas otras lenguas.

De acuerdo con Ley Directrices y Bases, la Enseñanza Media tiene un compromiso con la educación para el trabajo y es imprescindible, por eso, incorporar al currículo escolar la realidad en que el alumno vive. En la Ley Directrices y Bases, se prevé la inclusión de una segunda lengua extranjera y, para decidir su elección, es conveniente conocer cuáles son los intereses de la comunidad. En “Rio Grande do Sul”, donde existen ciudades próximas a las fronteras de Uruguay, Argentina y Paraguay, países de habla hispánica, es más significativa la enseñanza del español en función del MERCOSUR. Del mismo modo que en las regiones donde existen colonias de italianos sería conveniente enseñar el italiano; o en las colonias de alemanes, enseñar el alemán, porque así ese estudio va a tener una razón más significativa para el aprendizaje y el alumno estará más motivado para estudiar la segunda lengua.

2.5 INFRAESTRUCTURA EDUCATIVA, ESCUELAS PÚBLICAS Y ENSEÑANZA DEL IDIOMA ESPAÑOL

Brasil vive un momento de escasez de los materiales didácticos, principalmente para el idioma español como lengua extranjera, materiales estos, que podrían incentivar la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua. Por esa causa, como ya se dijo, las escuelas se han ocupado exclusivamente de las formas gramaticales, estudiando de memoria las reglas y dando prioridad a la lengua escrita fuera de su contexto, o sea, desvinculándola completamente de la realidad en que se vive.

Actualmente las lenguas extranjeras demuestran que son necesarias y son consideradas como el camino principal para lograr una buena comunicación entre personas con diferentes idiomas, como un medio para tener acceso al conocimiento de las diferentes formas de pensar, de crear, de sentir, de actuar y de ver la realidad, y así

proporcionar al alumno una formación más amplia y sólida. Al situarse en este contexto real, el proceso de enseñanza /aprendizaje de lenguas extranjeras requiere una nueva visión. A través del Enfoque Comunicativo se trabaja tanto en la comprensión como en la expresión escrita y oral. Además, se debe capacitar al alumno para comprender y producir enunciados correctos en ese nuevo idioma. Se debe proporcionar al educando la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia lingüística que le permita tener acceso a los diversos tipos de informaciones. En este nuevo proceso de enseñanza/aprendizaje, la enseñanza tradicional (que se centra en el conocimiento metalingüístico y la memorización de las reglas gramaticales), deja de tener sentido, dando paso al Enfoque Comunicativo que tiene como objetivo general llevar al alumno a poder comunicarse de manera adecuada en la vida cotidiana, tal como lo hace en su lengua materna.

No es posible acomodarse en la enseñanza tradicional de las lenguas extranjeras. Es necesario innovar y cambiar nuestra forma de pensar y de actuar. En los últimos tiempos ha existido un monopolio lingüístico con relación al inglés, sobre todo en las Escuelas Públicas. Aun reconociendo que el aprendizaje de la lengua inglesa en el momento actual es fundamental, no es la única lengua que se debe aprender. El MERCOSUR ha suscitado un interés creciente por el estudio del español y, si ambas lenguas son tan importantes en este mundo globalizado, son varios los factores que se deben considerar en el momento de elegir qué lengua se va a estudiar: los intereses locales y las necesidades del mercado de trabajo en que está inserto o se va a insertar el alumno pueden ser factores determinantes para la elección.

Es necesario, por tanto, observar la realidad local en la que se encuentran los alumnos, conocer la historia de la región y los intereses de la comunidad escolar. Generalmente es un grupo pequeño el que tiene la oportunidad de usar la lengua extranjera como instrumento oral dentro o fuera del país, de ahí, la falta de motivación y de valor de la lengua extranjera.

El uso de la lengua extranjera estaría más vinculado al trabajo con texto y el uso de Internet, ya que los únicos exámenes formales en lengua extranjera serían el Vestibular (examen selectivo para entrar en la universidad) y el de admisión a cursos de post-grado, en lo que se requiere el dominio de habilidad en la lectura. Así que tanto la lectura como Internet atienden por un lado a las necesidades formales de la educación y por otro lado los alumnos consiguen poner en práctica lo que están aprendiendo

inmediatamente. Es decir, trabajar la lengua extranjera, inserta en la realidad del alumno, es conocer bien la región y realizar un trabajo interactivo donde el propio alumno consiga poner en práctica sus conocimientos y así sentirse motivado para conocer y usar esa lengua extranjera.

Creemos que sería interesante que las Escuelas Públicas también organizaran sus Cursos de Lenguas, tratando de que éstos sean útiles y significativos, en lugar de presentar una asignatura más en el currículo, lo que no conduce a nada, ya que no se prepara para la vida. Actuando de esta forma, crearemos una Escuela Media y Fundamental con identidad propia, que atienda a las expectativas de la formación escolar de los alumnos y los prepare para actuar en el mundo que los rodea.

2.5.1 Las Escuelas de la ciudad de Pelotas

Con el objetivo de situar este estudio, haremos una breve descripción de las escuelas de la ciudad de Pelotas y, después, de las escuelas que son objeto de la investigación.

	Escuelas Municipales-38 Zona Urbana (aproximadamente)		Escuelas "Estadual"es – 78 Zona Urbana (aproximadamente)	
	Nº de Escuelas	Nº de Profesores	Nº de Escuelas	Nº de Profesores
1999	7	4	6	3
2000	9	5	7	4
2001	20	18	11	11

Tabla 7 - Escuela Municipal y “Estadual”– Enseñanza Fundamental

(Enseñanza del Español) – Pelotas – 1999-200

	Municipio Urbana y rural	“Estadual” Urbana y rural	Particular	Federal
Total de Escuela	147	78	38	2
Enseñanza de <i>Supletivo</i>	no hay	2.406	1.720	
Enseñanza Especial	no hay	85	523	
Enseñanza Infantil/Maternal	3.402	1.025	678	
Enseñanza Fundamental (1° Grado)	23.258	26.092	6.388	
Enseñanza Media (2° Grado)	1.303	11.099	2.067	
Técnico Profesional (2° Grado)	no hay	647	583	
N° de alumnos por escuela	27.963	41.354	11.959	

El español no está implantado en todos los centros de Enseñanza Fundamental públicos. En el Municipio de Pelotas hubo un gran crecimiento de la implantación del español como lengua extranjera (de acuerdo con los datos del año 1999 – 2001) en las Enseñanzas Fundamentales. De las 38 escuelas municipales urbanas, fueron 20 las que ofrecieron junto con el inglés, el español. Ahora bien, los profesores están sobrecargados, puesto que llegan a atender hasta cuatro escuelas con un total de 16 grupos y unos 300 alumnos aproximadamente.

Ya en las escuelas del Estado, de 78, sólo 11 son las que tienen el idioma español. Aunque se aprecia un pequeño crecimiento, no parece suficiente. Los profesores también imparten clase en varias escuelas enseñando español u otra asignatura, por ejemplo portugués o inglés. Algunos profesores que trabajan en el Municipio también imparten clase en el Estado.

De las 34 escuelas privadas, sólo implantaron el español 6 escuelas. Su clientela es de clase media alta y alta y en las bibliotecas existe un acervo adecuado para el español como diccionarios y literatura infantil, juvenil, revistas actuales, así como el acceso a Internet. En las escuelas públicas todos estos medios son muy escasos o no existen. En todas, tanto en las “Estaduais”, como en las municipales o privadas, el español comenzó a enseñarse hace poco tiempo en algunas, en 1996, en otras en 1998, en 2000 y en 2001.

2.5.2 Centro de nuestro estudio – Escuelas Públicas

Nuestro estudio se centró en las escuelas públicas que impartían el idioma español en la Enseñanza Fundamental. Los profesores de estas escuelas fueron invitados a participar en este trabajo, y tomaron parte en él. A continuación, haremos una breve descripción de las escuelas que son el foco de nuestra investigación.

1. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Antonio Rona* Fundada en 1960, localizada en el barrio Vila Princesa. Atiende una población de clase social media-baja, cuenta, aproximadamente, con unos 400 alumnos. La enseñanza del español se inició en el año 1998 con un profesor y, desde el año 2001 imparten clase de español dos profesores. Los dos trabajan 45 minutos a la semana con un total de 140 alumnos. Además de impartir español, también dan clase de portugués y trabajan en otras escuelas: uno, en la Escuela D. Joaquim Ferreira de Mello; y el otro profesor, en una escuela de otra ciudad cercana a la ciudad de Pelotas.

2. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Jeremias Froes* Fue fundada en 1911, se localiza en el centro de la ciudad y atiende a una población de clase social media-baja. Cuenta con un número total de 208 alumnos. La enseñanza del español se inició en 1999 y las clases de 45 minutos, una vez por semana. Existen cuatro grupos de que suman 71 alumnos el total. El profesor trabaja en tres escuelas.

3. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Ferreira Vianna* Fundada en 1957, se localiza también en la zona centro y atiende una población de clase social media-baja. El número total alumnos es de 354. La enseñanza del español se inició en

1999 y las clases se imparten una vez por semana con una duración de 45 minutos. Existe un único grupo de español de 34 alumnos. El profesor trabaja en tres escuelas.

4. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Alcides Mendonça* – La escuela fue fundada en 1959 y está situada en el barrio Fragata. Atiende una población de clase media-baja. El número aproximado de alumnos es de 453 en toda la escuela. Las clases de español se iniciaron en el año 2000 y actualmente el profesor atiende 70 alumnos, impartiendo una clase semanal de 45 minutos. También trabaja en la escuela municipal Ozanan.

5. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Ozanan* – La escuela fue fundada en 1952. Está situada en el barrio Três Vendas y atiende una población de clase media-baja. La media de alumnos en la escuela es de unos 170. Se introdujo el español en el año 2000 y, actualmente, el profesor imparte clase de español a 20 alumnos, dos veces a la semana, en sesiones de 45 minutos.

6. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Cecilia Meireles* – Fundada en 1972, está situada en el Centro. Con un total de 980 alumnos, atiende una población de clase baja. El español se implantó en 1998 y, actualmente, el profesor trabaja con ocho grupos que suman un total de 203 alumnos. Las sesiones en el aula son de 45 minutos. Además de trabajar en esta escuela, también, imparte clases de educación artística en dos escuelas en la ciudad de “Capão do Leão”.

7. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Bibiano de Almeida*. Fundada en 1928, es una institución exclusivamente de primer grado (Básico de 1º a 5º año). Está localizada en el barrio Areal y atiende una población de clase social media – baja, y cuenta, más o menos, con unos 280 alumnos en toda la escuela. Solamente en el 5º año se imparte la asignatura de español durante 50 minutos una vez por semana. El español como lengua extranjera se implantó en el año 1998. En cada clase hay 20 alumnos. Se trabaja con el método audio-oral, aunque se han hecho intentos para trabajar con el enfoque comunicativo. Sólo hay una profesora licenciada en Letras Español. Esta profesora también imparte clases de Historia y Geografía. Atiende un total de 28 clases y da clase, además, en las escuelas: N. Sa das Dores, Fernando Osorio y Joaquim Assumpção.

8. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Jacob Brod* Fundada en 1928, esta institución está situada en el barrio Terras Altas. Es una escuela que se

encuentra en la periferia. Sus alumnos son de clase social media baja, con predominio de alumnos de la clase baja. Tiene alrededor de 430 alumnos. El idioma español comenzó a impartirse en el año 1999, durante 50 minutos una vez por semana. El número total alumnos es de 82 en las clases de quinto curso. La metodología se basa en el enfoque comunicativo. Un solo profesor atiende los grupos y este mismo profesor trabaja en las escuelas: Saldaña da Gama, Balbino Mascarenha, y Silva e Lima. Esta última escuela que pertenece al Estado.

9. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Ministro *Fernando Osorio* – La escuela fue fundada en 1922 y está situada en el barrio Três Vendas. Es una escuela casi en la periferia, su clientela es de clase media baja. Tiene 900 alumnos. La enseñanza del idioma español se implantó en el año 1999, en los cursos que abarcan desde el quinto al el octavo año. Las clases se imparten una vez por semana durante 50 minutos. El total de alumnos en español es de 537. Desde el 2001 se imparten clases de español en el turno nocturno con un profesor que atiende otras tres escuelas. Se busca trabajar con el método comunicativo y con la interpretación de textos. El profesor del turno diurno atiende también las escuelas Osvaldo Cruz y Santa Teresinha.

10. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Parroquial “*Educação assistencial Santa Teresinha*” – La escuela fue fundada en 1963, como institución privada, y en 1990 pasó a ser del municipio. Actualmente cuenta con 290 alumnos. Su clientela es de clase media baja. Se imparten clases de español una vez por semana durante 50 minutos en el quinto año, a un total de 43 alumnos. El profesor es titulado en Letras y español, usa una metodología comunicativa aunque en ocasiones recurre, también, otros métodos. La clase social que predomina es media baja y baja. Atiende también las escuelas Osvaldo Cruz y Fernando Osorio.

11. Escuela Municipal Fundamental *Dr. Joaquim Assumpção* – La escuela se fundó en 1927, está situada en zona centro y la clase social es media baja. Hay un total de 713 alumnos y dos profesores de español habilitados. El español se implantó en 1999 y en la actualidad se imparten clases de esta lengua a unos 439 alumnos de quinto, sexto, séptimo y octavo curso. En las clases de 50 minutos semanales, se combina método directo con el audio oral. El profesor atiende también las siguientes escuelas N. Sra. das Dores, Fernando Osorio y Bibiano.

12. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Mariana Eufrasia* – Se fundó en 1924, está localizada en el barrio Fragata y atiende una población de clase social en general baja. El número total de alumnos es de 753. La enseñanza del español se inició en 2001 y las clases son una vez por semana, en sesiones de 45 minutos. Con 16 grupos de un total de 375 alumnos.

13. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Osvaldo Cruz* – Se fundó en 1948 y se localiza en el barrio de Santa Teresina. Atiende una población de clase social medio-baja y el número total que recibe es de 625. Las clases de español se iniciaron en 1999 y, en la actualidad, se imparten con una periodicidad de 45 minutos por semana. El profesor de español trabaja con cuatro grupos de un total de 60 alumnos y, además de esta escuela, imparte aula en tres escuelas más.

14. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Circulo Operario Pelotense* – Se fundó en 1990, se localiza en la zona centro y atiende una población de clase social baja. El número total de alumnos es de 350. La enseñanza del español se inició en 1998 y las clases, organizadas en sesiones de 45 minutos, se imparten una vez por semana. En la actualidad reciben clase de español, unos 150 alumnos.

15. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Piratinino de Almeida* – Se fundó en 1926. Esta institución está situada en el barrio Area”. Es una escuela de Enseñanza Fundamental con un total de 740 alumnos, con clases matutinas y nocturnas de quinto a octavo año. Su alumnado es de clase media baja. La enseñanza del idioma español se inició en 1997. Las clases se imparten semanalmente y en sesiones de 50 minutos en las que se combinan los Métodos Directo y el Audio-oral. Desde agosto de 2000, la profesora de L.E. pasó a impartir clases en la asignatura de portugués por falta de profesores, a causa de esto se dejó de dar el español durante ese curso. En el año 2001 se reinició nuevamente la enseñanza de español, aunque la profesora imparte clase a veinticinco grupos de esta escuela municipal y también la “Estadual” D. Joao Braga.

16. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Joaquim Nabucco* – Se fundó en 1948, se sitúa en el barrio Três Vendas y atiende a una población de clase social medio baja y el un número aproximado de alumnos es de 352. La enseñanza del español se inició en 1999 y las clases (de 45 minutos) se imparten una vez por semana. El aula de español se divide en dos grupos que suman un total de 50 alumnos. El profesor trabaja en tres escuelas más: Afonso Vizeu y Saldanha da Gama.

17. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Anfonso Vizeu* – Se fundó en 1936, se localiza en el barrio Areal. Atiende a una población de clase social media y el número aproximado de alumnos es de 406. La enseñanza del español se inició en 1999 y las clases (de 45 minutos) se imparten una vez por semana. El aula de español se divide en cuatro grupos de un total de 100 alumnos. El profesor de español trabaja en dos escuelas más: Joaquim Nabuco y Saldanha da Gama.

18. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Nossa Sra. Das Dores* - La escuela se fundó en 1956, está situada en el barrio Três Vendas y la clase social de sus alumnos (unos 506) es medio - baja. El español se implantó en 1999 y, actualmente, se enseña a dos grupos de 60 alumnos en total. Las clases (de 50 minutos) se imparten una vez por semana y en ellas se combinan los métodos Directo y Audiooral. El profesor atiende también las siguientes escuelas: Joaquim Assumpção, Fernando Osorio y Bibiano.

19. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental *Saldanha da Gama* - La escuela fue fundada en 1960, está situada en el barrio Areal y la clase social del alumnado es baja. Hay un total de 900 alumnos. El español fue implantado en 1999 y se enseña a 250 alumnos distribuidos en 10 grupos que reciben una clase semanal de 50 minutos. Esta enseñanza se encargan dos profesores que trabajan también en las siguientes escuelas: Joaquim Nabuco, Afonso Vizeu, Balbino Mascarenha, Jacob Brod y Silva e Lima.

20. Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental Incompleto *Balbino Mascarenha* - La escuela se fundó en 1947. Está situada en el barrio Simões Lopes. Sus alumnos (500 aproximadamente) pertenecen a la clase social media-baja. El español se implantó en 1999, y se imparte a 92 alumnos, distribuidos en cuatro grupos. Las clases tiene lugar una vez por semana de 50 minutos. El profesor imparte docencia también en las escuelas Saldanha da Gama, Jacob Brod y Marechal Lima e Silva.

21. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental e Media *Osmar Rocha Grafulha* – Se fundó en 1994, se localiza en el barrio Fragata y atiende una población de clase social medio-baja. El número total de alumnos es de 1670. La enseñanza del español se inició en 1998 y las clases se imparten una vez por semana, durante 50 minutos. La escuela cuenta con tres profesores de español, dos que trabajan en la Enseñanza Media y un profesor de Enseñanza Fundamental que imparte clase a seis grupos de 180

alumnos en total. Este profesor trabaja en dos escuelas más: Jardim Alhal y Franklin Leite.

22. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental *Parque Obelisco* – Se fundó en 1989, se sitúa en el barrio Areal y atiende una población de clase social baja. El número total de alumnos es de 750. La enseñanza del español se inició en 2000 y las clases tiene lugar una vez por semana durante 50 minutos. Imparten clase de español dos profesores que atienden a 510 alumnos distribuidos en 17 grupos. Los profesores trabajan en otras escuelas: Dr José Brusque y Joao Braga.

23. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental Incompleto *São Vicente de Paula* - La escuela se fundó en 1956, está situada en el barrio Centro y la clase social del alumnado es media. Hay un total de 301 alumnos. El español se implantó en 2000, y se enseña a tres grupos de 30 alumnos cada uno durante 50 minutos una vez por semana. El profesor trabaja también en la escuela Osmar Grafulha, en la Enseñanza Media.

24. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental Incompleto *Dr. Jose Brusque* - La escuela se fundó en 1962. Está situada en el barrio zona del Porto y la clase social de los alumnos (350 aproximadamente) es baja. El español se implantó en 2000. El profesor trabaja con cinco grupos con un total de 125 alumnos. Las clases, de 45 minutos, se imparten dos veces por semana. El profesor trabaja también en la escuela del Obelisco.

25. Escuela “Estadual” Enseñanza Fundamental e Media *Dom João Braga* – Se fundó en 1856. Esta institución está situada en el barrio Centro y la clase social de los alumnos es media. Tiene turnos matutinos y nocturnos para un total de 1390 de alumnos. La enseñanza del idioma español, que se inició en 2001, es impartida por dos profesores de Enseñanza Fundamental y Media. Los docentes trabajan además en otras escuelas: en el Obelisco, en el Piratinino. Son graduadas en el curso superior en Español.

26. Escuela “Estadual” de Enseñanza Fundamental *Dom Joaquim Ferreira de Mello* – Se fundó en 1944 y se encuentra en un barrio del Centro. Es una escuela de Enseñanza Fundamental con un total de 415 alumnos distribuidos en dos turnos: matutino y nocturno. Su alumnado es de clase media baja. La enseñanza de español, de la que se encargan dos profesores, se imparte desde el año 2001. Uno de los profesores atiende a tres grupos de 55 alumnos en total, dos veces por semana, en sesiones de 45 minutos. Trabaja también en otras dos escuelas (en una de ellas imparte clase de portugués). El

otro profesor trabaja con un total de 35 alumnos en el turno de la noche. Imparte aquí dos clases semanales de 45 minutos (trabaja además en la Escuela Municipal Ronna).

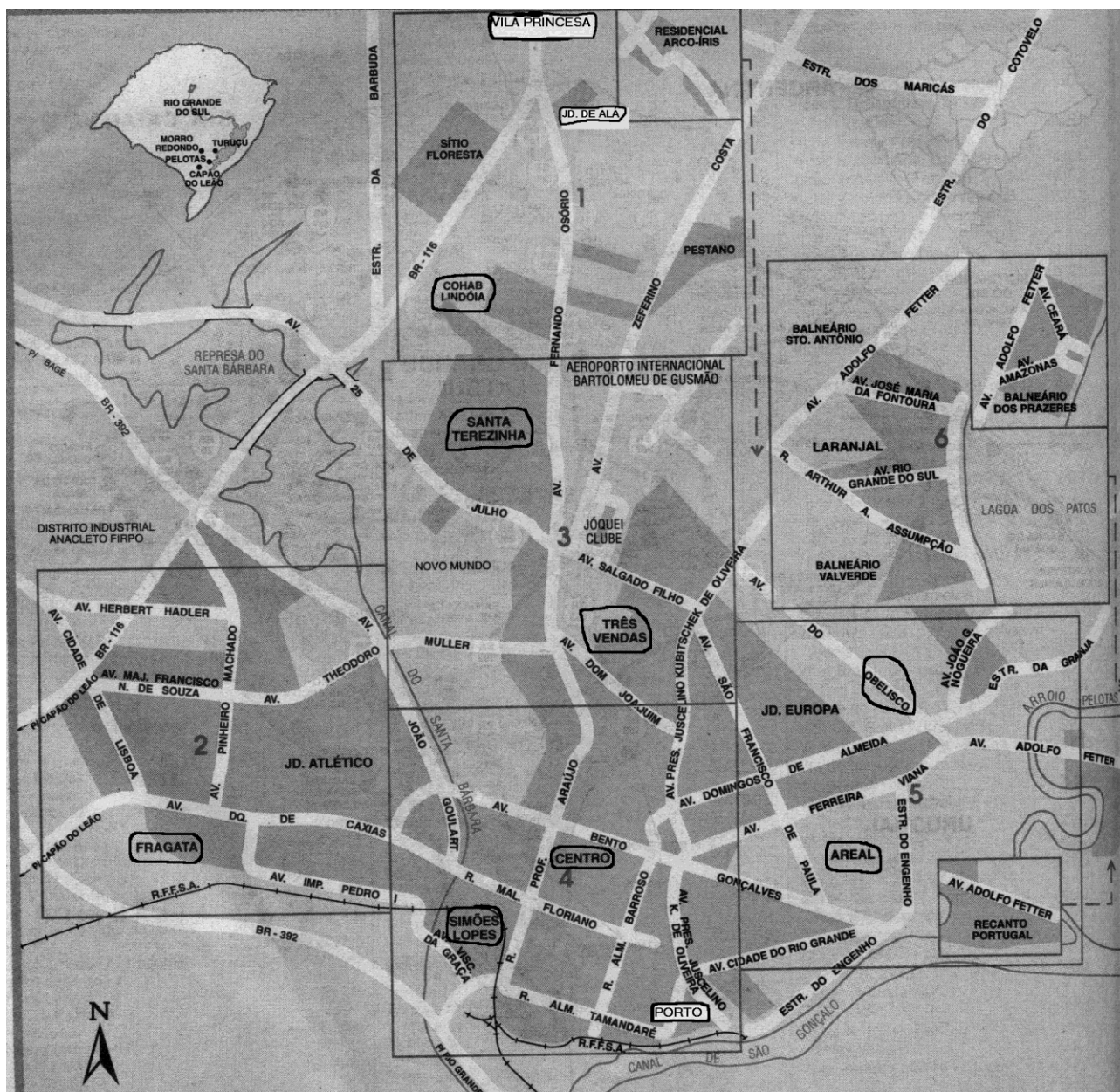
27. Escuela “Estadual” de Enseñanza Fundamental *Dr. Franklin Olive Leite* – Fundada en el año 1987, está situada en el barrio Lindoia. La clase social de los alumnos es medio-baja. Actualmente la escuela tiene 1300 alumnos y el profesor de español atiende a 595 alumnos en los tres turnos: de mañana, tarde y de noche. El español como lengua extranjera, comenzó a enseñanza en el año 2000, una vez por semana, 45 minutos, y el profesor imparte docencia en dos escuelas más.

28. Escuela “Estadual” de Enseñanza Fundamental *Jardín de Alhal* Se fundó en el año 1990, y está situada en el barrio Jardim Alhal. La clase social de los alumnos es media - baja. Actualmente la escuela tiene 186 alumnos y el profesor de español atiende a 97 alumnos. La enseñanza de español se inició en el año 2000, con sesiones de 45 minutos, dos veces por semana. El profesor imparte docencia en dos escuelas más.

29. Escuela “Estadual” de primer grado incompleto *Marechal Lima Silva* – Es una escuela de clase baja con un índice de abandono de estudios de cerca del 60%. El español se imparte en el quinto y sexto años, dos veces por semana y en sesiones de 50 minutos. El número total de alumno es de 104 en el quinto y de 105 en el sexto. El profesor es licenciado en Letras Español y usa los Métodos tradicional y audiooral. Se observa, también, un tímido intento de utilizar el método comunicativo.

30. Escuela ““Estadual”” de Enseñanza Fundamental *Luis Carlos Correa e Silva* – Se fundó en 1990 y está localizada en el barrio Centro. Es una escuela de Enseñanza Fundamental a la que acuden unos 900 alumnos de clase media - baja. La enseñanza de español se imparte desde el año 1996.

En el Mapa que incluyo a continuación aparecen situados los barrios de las Escuelas que participaron en la investigación:



La realidad que presentan las escuelas de la ciudad de Pelotas refleja la polémica existente sobre la implantación de la asignatura de Español en los centros de Enseñanza Media, tanto privados como públicos. Hay un nuevo proyecto que obliga a los institutos de Brasil a ofrecer la asignatura de español, aunque esto todavía se está discutiendo. La propuesta da un plazo de cinco años para que las escuelas ofrezcan la enseñanza del español en el horario regular de la escuela, conforme la noticia del diario *El País* (de España) del día 10 de noviembre de 2000.

La ley que impone la enseñanza obligatoria del español se está analizando con profundidad, antes de pasar por la aprobación definitiva del Parlamento, según *EL País*:

“la ley se detuvo en la comisión de Enseñanza, la cual debe ofrecer un parecer previo antes de su aprobación. Si la comisión la rechaza, la ley no se cumplirá sin llegar siquiera al plenario del Parlamento”. No es la primera vez que la ley se presenta al Parlamento: en 1991, con el entonces presidente de la República, Itamar Franco, ya se había presentado impulsada exclusivamente del MERCOSUR. En 1996, cuando llegó al Senado, fue revocada ante la imposibilidad de improvisar cientos de miles profesores de español en tan poco tiempo.

En 1999 el Senado aprobó la obligatoriedad, pero, como se dijo, la ley se detuvo en la Comisión de Enseñanza, según el diputado Átila Lira, relator de la Comisión, “la ley deberá pasar de nuevo al Senado antes de la aprobación definitiva del Parlamento y que ya está en consulta con el Senado para que pueda aprobar las correcciones de la Comisión y así poder ser aprobada definitivamente por el plenario del Parlamento”. Y continúa, “el tema, en efecto, es delicado, porque si el Senado no acepta dichas correcciones, la ley caerá definitivamente, ya que sería la tercera y última vez que puede pasar por el Senado”.

Con la reciente visita a Brasil, en julio del 2001, los Monarcas de España, acompañados por la Ministra de Educación, han firmado un acuerdo de intenciones para promover el desarrollo de la lengua española en la educación secundaria, profesional y universitaria en este país, así como la del portugués en España. También se han comprometido a fomentar el intercambio de profesores y de experiencias en aplicación de nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según las informaciones de la página Internet *Comunidad Escolar* (<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es>), el ministro brasileño Paolo Renato de Souza ha informado a Pilar del Castillo que

el Parlamento federal está tramitando un texto legal, que se promulgará antes de que termine el presente año, por el que se establecerá la enseñanza del español como asignatura optativa en la educación secundaria. Aunque inicialmente se había contemplado la posibilidad de su implantación obligatoria como segunda lengua, se han registrado numerosas presiones diplomáticas de Alemania, Francia e Italia en contra de dicho proyecto. Además, la Ley de Directrices de la Educación Nacional otorga a los diferentes estados brasileños plenas competencias en esta materia. Por ello, las autoridades federales se han decidido por la recomendación, en vez de la obligatoriedad.⁶

Ahora, en el momento de la aprobación del acuerdo, el gobierno deberá hacerse cargo de la preparación de los profesores y de los materiales didácticos necesarios para los estudiantes. Es lo que nos dice Francisco Moreno, del Instituto Cervantes de São Paulo (El País 10/11/2000), ya que la gran masa de las escuelas públicas, que son la mayoría, son las menos dotadas económicamente (como hemos visto reciben del gobierno el 25% de los fondos) y no estarían en condiciones de poder impartir dicha enseñanza.

Según la página de Internet *Comunidad Escolar*

La implantación de la enseñanza del idioma español se realizaría en un plazo de cinco años, y precisaría 210.000 profesores especialistas. Dicha enseñanza ya es obligatoria en los estados de Sao Paulo y de Río, con una población de 34 millones de habitantes. Además, el Brasil viven 15 millones de descendientes de españoles, aunque no todos hablan correctamente nuestra lengua, en los estados del sur, fronterizos con países de habla hispana, la mayor parte de la población es bilingüe, y la colonia española supera las 200.000 personas.⁷

Además

el negocio editorial de los libros de texto en español nueve anualmente en este país más de 250.000 millones de pesetas, aunque sólo un 10% de su población habla este idioma, si bien los miembros de las clases altas, como políticos, artistas y empresarios, lo dominan perfectamente. Y la cuarta parte de las universidades dependientes del Ministerio de Educación brasileño y la mitad de las privadas, tienen aun licenciatura en español.⁸

⁶ Disponible en: www.comunidad-escolar.pntic.mec.es/ 1999

⁷ Idem.

⁸ Idem.

Es esto lo que está sucediendo actualmente ya que se ofrece la posibilidad de impartir la asignatura pero sin ningún medio: faltan el material didáctico y los profesores. A pesar de esta realidad del Español, en la Universidad Federal de Pelotas hay un aumento previsible del número de alumnos. Desde 1996 hay un número mayor de profesores de español, más que en las otras áreas, como inglés y francés. El artículo de El País (Madrid -10/11/2000) confirma esto, tal como señaló Francisco Moreno: “en las Universidades, la petición de español supera al inglés”. En la Universidad se observa esta realidad, en 1996 se licenciaron 6 profesores, en 1997 10 profesores, en 1998 20 profesores, en 1999 también 20 y ahora en 2000 se licencian 22 profesores en la ciudad de Pelotas

Curso	Sem/ Año	Matriculados	Porcentual
Francés/3610	1/2000	62	16,2%
Inglés/3620	1/2000	78	20,4%
Portugués/3630	1/2000	118	30,8%
Español /3640	1/2000	125	32,6%
Total		383	100%

Tabla 8 - Estadística Matrículas
Del 2º semestre de 1997 al 2º semestre de 2000

Curso	Sem/Año	Matriculados	Porcentual
Francés/3610	2/1997	44	15,3%
Inglés/3620	2/1997	75	26,0%
Portugués/3630	2/1997	81	28,1%
Español/3640	2/1997	88	30,6%
Total		288	100%

Curso	Sem/ Año	Matriculados	Porcentual
Francés/3610	1/1998	57	16,1%
Inglés/3620	1/1998	87	24,6%
Portugués/3630	1/1998	99	28,0%
Español /3640	1/1998	111	31,4%
Total		354	100 %

Curso	Sem/ Año	Matriculados	Porcentual
Francés/3610	2/1998	42	14,2%
Inglés/3620	2/1998	66	22,3%
Portugués/3630	2/1998	88	29,7%
Español /3640	2/1998	100	33,8%
Total		296	100%

Curso	Sem/ Año	Matriculados	Porcentual
Francés/3610	1/1999	55	15,3%
Inglés/3620	1/1999	76	21,1%
Portugués/3630	1/1999	106	29,4%
Espanhol/3640	1/1999	123	34,2%
Total		360	100%

Curso	Sem/ Año	Matriculados	Porcentual
Francés/3610	2/1999	51	16,0%
Inglés/3620	2/1999	64	20,1%
Portugués/3630	2/1999	102	32,1%
Español /3640	2/1999	101	31,8%
Total		318	100%

Curso	Sem/ Año	Matriculados	Porcentual
Francés/3610	1/2000	62	16,2%
Inglés/3620	1/2000	78	20,4%
Portugués/3630	1/2000	118	30,8%
Español /3640	1/2000	125	32,6%
Total		383	100%

Curso	Sem/ Año	Matriculados	Porcentual
Francés/3610	2/2000	53	16,4%
Inglés/3620	2/2000	59	18,3%
Portugués/3630	2/2000	108	33,4%
Español /3640	2/2000	103	31,9%
Total		323	100%

Con estos datos confirmamos lo dicho por el director del Instituto Cervantes: hay una gran demanda del Curso de Español que se sitúa al mismo nivel que el Curso de Portugués, la lengua materna en Brasil. Sólo decayó un poco, en el segundo semestre de 1999 y 2000, pero el descenso no es tan significativo como para ser tenido en cuenta.

Sin embargo, en la escuela, la realidad es otra, por parte de las autoridades se argumenta que los alumnos pueden rechazar la oferta de enseñanza del español, pero como señala el director del Instituto Cervantes “el 90% se van a acoger a dicha posibilidad. Sólo en el caso de que se ofrezca como alternativa al inglés podrían reducirse a un 50%”.

Faltan profesores en las escuelas. A pesar de que esos profesionales existen, no se les convoca a concurso y falta dinero para este fin. El último concurso para el área del español se realizó a comienzos del año 2000. Se ofrecieron cinco plazas, lo que obviamente no cubre la gran demanda existente.

Debido a la escasa preparación del profesorado, otro grave problema es el de los métodos utilizados para enseñar español. Si la mayoría de los profesores no usan el Método Comunicativo es porque les resulta más práctico aplicar otros Métodos que no exigen tanta dedicación como aquél, además de porque falta preparación y conocimientos para su aplicación.

Nuestro estudio tiene como uno de sus objetivos defender el Método Comunicativo como el más apropiado para la enseñanza de lengua extranjera, sin olvidar que, como todo método de enseñanza, éste se apoya en unos principios y en una tradición. Es preciso conocer esa tradición para entender por qué se llega a plantear, en un momento determinado, la necesidad de enseñar así una lengua extranjera y no de otra forma. Por eso, el siguiente bloque lo dedicaremos a hacer una amplia presentación de los principales métodos de enseñanza de lengua extranjera que se han utilizado desde el siglo XVI hasta nuestros días. Así llegaremos a situar el método Comunicativo en su justo momento histórico y a entenderlo como parte de una determinada concepción del proceso de aprendizaje en el ser humano conjuntamente con el papel del profesor y del alumno como agentes de este proceso educativo.

3 LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE EL SIGLO XVI AL XIX

Pocos son los estudios que he encontrado acerca del análisis de la historia de la enseñanza del español, pero entre ellos, es preciso destacar la *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, de Aquilino Sánchez Pérez, donde se detalla la evolución didáctica de esta lengua. Haré especial mención de esta obra a lo largo del Capítulo. Éste no pretende ser una investigación profunda sobre la historia de la enseñanza del español sino una reflexión didáctica, histórica, metodológica y de retrospección.

3.1 UNA VISIÓN GENERAL DE LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA.

La necesidad de entrar en contacto con los hablantes de otro idioma es muy antigua, entre otras, por razones políticas, religiosas, comerciales, etc. Según Germain (1993), las primeras evidencias de la existencia de la enseñanza de una LE se observaron en las conquistas graduales de los sumerios⁹ por los acadianos, aproximadamente desde el año 3000 a.C. hasta el año 2350 a.C. Los acadianos¹⁰ adoptaron el sistema de escritura de los sumerios – el sumerio¹¹– y la lengua que hablaban la tomaron de los pueblos que conquistaban. Los escribas Acadios prepararon listas de vocabulario que según Sánchez Pérez (1997, p. 31) “pueden ser consideradas como diccionarios para enseñar la lengua sumeria a sus congéneres”. El aprendizaje del Sumerio constituía, de este modo, una

⁹ Habitantes de la parte meridional de la antigua Mesopotamia en la zona del golfo Pérsico que hoy pertenece a Irak y es una de las más importantes civilizaciones de la antigüedad. Los sumerios fueron sometidos por el Reino de Acad.

¹⁰ Ciudad de la baja Mesopotamia, pueblo de Babilonia antes del dominio de las Asirios. Acadiano, lengua del subgrupo semítico oriental de la familia de las lenguas camito-semíticas (o afroasiáticas), hablada en la Mesopotamia desde el III milenio a.C. hasta la época cristiana.

¹¹ La más antigua lengua escrita, hablada en el sur de la Mesopotamia, lengua aislada y sin parentesco conocido habían desarrollado un importante sistema de escritura cuneiforme.

promoción social y se realizaba a través de la lengua escrita, que, sin embargo, no se correspondía con la lengua usada por los alumnos en sus prácticas cotidianas. Se trata, así, del primer intento de aprendizaje de una lengua extranjera basado en la memorización de listas de palabras antes que en la utilización de la lengua en su contexto natural.

Los romanos también trataron de aprender la lengua hablada por los pueblos que ellos conquistaban. Desde el siglo III antes de nuestra era, los romanos aprendieron el griego como lengua extranjera, sin duda por el prestigio que tenía la civilización griega. El aprendizaje de las lenguas extranjeras se realizaba a través de la práctica, de la conversación (SÁNCHEZ PÉREZ 1992, p.10).

La memorización de listas de vocabulario ordenadas, bien alfabéticamente, bien por áreas temáticas o capítulos es una técnica muy bien ilustrada y conocida: el hecho se detecta en todas las civilizaciones importantes sobre las cuales tenemos algún conocimiento fiable: entre los sumerios, entre los egipcios, entre los griegos, entre los romanos (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 11).

En esta época (III a.C.) aparecieron los primeros manuales de aprendizaje de LE. Se trataba de manuales bilingües (griego – latín) que enfatizaban la práctica del vocabulario y la conversación. Como destaca Sánchez Pérez, “los Hermeneumata Pseudo-Dositheana datan de principios del siglo III y eran utilizados por los griegos para aprender tanto latín como griego” (1992, p. 12; 1997, p. 32-33). Estos manuales se caracterizan por presentar listas de palabras griegas comparándolas con las latinas, así se podía aprender tanto el griego como el latín. Los manuales bilingües de esta época, son los predecesores de los libros de diálogos que se usaron en el siglo XVI y que fueron elaborados para aprender latín, francés o inglés. Estaban formados por listas de palabras y vocablos ordenados por materias. El método de enseñanza era esencialmente deductivo, basado en la memorización de palabras y frases. Lo más significativo, dentro de la metodología romana, es la traducción directa e inversa no solamente de las frases o palabras, sino también de los textos.

Para enseñar la lectura, los maestros de la Edad Media partían de las letras para llegar hasta las sílabas; a continuación, de las sílabas, para llegar a las palabras; y, finalmente, de éstas para llegar a las frases. De acuerdo con Riché (1979), la gramática

se estudiaba a partir de los textos religiosos y se recitaban poemas para aprender los casos nominativo y dativo, por ejemplo, y las declinaciones latinas. El alumno aprendía el vocabulario de memoria con la ayuda del glosario, o sea, de léxicos que presentaban la traducción al latín de las palabras de uso más frecuente, o sacadas de la Biblia. Así observa Sánchez Pérez: “La memorización de palabras era una tarea habitual en los centros de enseñanza de los monasterios, donde el objetivo era aprender latín *recte*, buscando la pronunciación no sólo adecuada sino exacta y perfecta, [...]” (1992, p. 13).

En los primeros años del siglo XI, Aelfric escribe *Coloquio*, que es un material de apoyo para la enseñanza en el monasterio, con el objetivo de alcanzar una pronunciación correcta del latín.

En Europa, durante la Edad Media, el latín era muy relevante para la iglesia, los negocios, las relaciones internacionales, las publicaciones filosóficas, literarias y científicas, etc. (PUREN, 1988, p. 35). Y, al igual que Aelfric, otros autores escribieron manuales en la misma línea, como Adam du Pont (1150), o, en el siglo XIII, Alejandro Neckan, que escribió un glosario Anglo-Normando, o Juan Garlande, que escribió un glosario en francés e inglés. Todos ellos utilizan una didáctica no-gramatical o conversacional llamada “de Manière” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 15). Los manuales son compendios de léxico acompañados por textos, con temas como: explicaciones de vocabulario, referencias literarias, gramaticales, etc.; también se trabajaba la ortografía, la pronunciación y las flexiones gramaticales. Uno de los autores que más destacó fue Walter de Bibbesworth, quien escribió su obra a finales del siglo XIII. Este manual era sumamente práctico, con informaciones gramaticales, palabras y frases de la vida diaria (partes del cuerpo, comida, alimentos, etc.) dentro de un contexto determinado. Todos ellos eran sumamente funcionales, servían para los viajeros, comerciantes y todos aquellos que no estaban en condiciones de ir a la escuela para aprender otro idioma. El procedimiento era completamente opuesto al de la enseñanza gramatical de la lengua clásica, ya que se trabajaba con diálogos coloquiales, los de uso común en la calle. No se trataba, pues, de una enseñanza tan sistematizada y normativa como la de tipo gramatical.

Sánchez Pérez (1988, p. 90) define estos manuales como librillos que suplen las necesidades no cubiertas por las gramáticas y ofrecían:

1. Un glosario de palabras usuales, generalmente en varios idiomas.
2. Algunos diálogos (tres o más) coloquiales para desenvolverse en situaciones de la vida diaria (comprar y vender...).
3. Cartas y documentos que sirven de modelo para la correspondencia comercial, administrativa, privada...
4. Las oraciones más frecuentes del cristianismo.
5. A menudo un corto y sucinto tratado de la pronunciación de las lenguas implicadas.

En el siglo XVI, existió una gran revolución lingüística, en la cual se exigía el bilingüismo de los educadores: el latín como lengua culta y el vernáculo como lengua popular (SAVIANO, 1996). A finales de la Edad Media y principios del Renacimiento, las lenguas vernáculas (francés, español, italiano, holandés...) cobraron mayor relevancia y el latín empezó a utilizarse con menos frecuencia en la comunicación. De esta manera las lenguas vernáculas fueron sustituyendo a la lengua clásica en actos de comunicación y comenzaron a ser objeto de aprendizaje en la escuela, sin embargo se continuaba utilizando una metodología idéntica a la que se usaba cuando se enseñaba la lengua latina.

En los siguientes apartados nos centraremos en algunos tratados gramaticales y en los métodos de español como lengua extranjera más relevantes desde el siglo XVI hasta el XIX.

El objetivo es descubrir qué pensaban los autores de estos textos sobre la didáctica y la enseñanza del español como lengua extranjera y cómo fue evolucionando ésta.

3.2 LAS GRAMÁTICAS Y LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN LOS SIGLOS XVI Y XVII

El periodo entre los siglos XVI y XVII, el de la unidad de España y considerado el de los Siglos de Oro, marca el comienzo de una etapa de creciente éxito para España. El castellano se establece como lengua predominante en la península, tanto para cuestiones de tipo administrativo como para la creación literaria y, al sustituir al latín en la

comunicación, pasó también a ser objeto de aprendizaje en la escuela. Sánchez Pérez comenta: “fue el siglo en el que se inició de manera importante y sistemática la enseñanza del español como lengua extranjera. El hecho surge fuera de España, en los Países Bajos primero y luego en todos los principales países europeos” (1992, p. 79). No sólo en Europa se enseñaba el español, sino en América en donde los indígenas aprendían el idioma a través de la interacción y del contacto con los conquistadores.

El español, como las otras lenguas “modernas”, fue adquiriendo un gran prestigio internacional, y se conoce y se habla en las cortes europeas. Hacia el final del siglo XV, con la unión de los reinos de Castilla y Aragón, el idioma castellano se va imponiendo a los otros idiomas y dialectos y cruzará el Atlántico con los descubridores y misioneros. Así, afirma Sánchez Pérez: “desde el momento en que la lengua española sale de sus fronteras y se convierte en el vehículo de comunicación del más poderoso ejército de Europa, se hace cada día más necesario hablar el español en Europa” (1992:16).

Para responder a esa necesidad, durante mucho tiempo, sobre todo entre 1550 y 1670, las imprentas europeas generan una cantidad impresionante de gramáticas españolas y de diccionarios que relacionan el español con alguna o varias lenguas. En los apartados siguientes describo alguna de las gramáticas de los siglos XVI y XVII.

Dos de las gramáticas más antiguas se imprimen justamente en Lovaina: la *Útil y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua española* (1555) y la *Gramática de la lengua vulgar española* (1559). Las dos son anónimas.

Entre los autores extranjeros de gramáticas españolas están el italiano D’Urbino (1560), los ingleses John Minsheu (1599) y Lewis Owen (1605); los franceses Jean Saulnier (1608) y Des Rozies (1659); el alemán Heinrich Doergangk (1614); y el holandés Carolus Mulerius (1630), entre otros.

Otros autores hicieron, al mismo tiempo, gramática y diccionario. Los más notables son el francés César Oudin (1597, 1607) y el italiano Lorenzo Franciosini (1620, 1624). Si se tiene en cuenta que esta lista de autores no es completa, y que sus gramáticas y diccionarios generalmente dieron lugar a un gran número de reediciones,

adaptaciones, refundiciones e incluso traducciones¹², se entenderá mejor lo que fue, en esa coyuntura de la historia, la necesidad europea de aprender la lengua española.

Ahora, aunque poco numerosos, los autores españoles de gramáticas destinadas a extranjeros merecen una mención aparte por la importancia que tiene su labor para la historia de la lengua. La necesidad de explicar las peculiaridades del castellano en su realidad viva obligó a dichos autores a prescindir de las categorizaciones latinas de Nebrija y a reflexionar por cuenta propia. Muchas de las gramáticas de autores extranjeros, en particular la de César Oudin, se hicieron también a partir del conocimiento directo de la lengua hablada, si bien eran los autores españoles de gramática los que contaban con la ventaja inestimable de poseer como materna esa lengua cuya estructura se empeñaban en explicar. Casi todos ellos fueron, además, hombres de cultura superior. Los más señalados, aparte de los autores de las ya citadas gramáticas anónimas de Lovaina, son: Juan Miranda (*Osservationi della lingua castigliana*, Venecia, 1565, gramática muy reeditada y muy plagiada por las que se publicaron después); Antonio de Corro, uno de los grandes protestantes españoles, compañero de Casiodoro de Reina (*Reglas gramaticales...*, Oxford, 1586); Ambrosio de Salazar, establecido en Francia y dedicado sólo a la enseñanza del español (*Espexo general de la gramática...*, Rouen, 1614), y los también profesores Juan de Luna (*Arte breve y compendiosa*, París, 1616), Jerónimo de Tejada (*Gramática de la lengua española*, París, 1629) y Fransisco Sobrino (*Nouvelle grammaire espagnolle*, Bruselas, 1697).

En la difusión europea de nuestra lengua está implicada la famosa frase de Nebrija: “saber hablar y escribir correctamente”. No obstante, encontramos gramáticas destinadas a la enseñanza de lenguas extranjeras que intentan superar este normativismo. En ese sentido es digna de mención la *Gramática para aprender a leer y escribir la lengua francesa* de Baltasar de Sotomayor, impresa en Alcalá en 1565 junto con un Vocabulario francés-español. Sotomayor no comparte, pues, el pensamiento de Nebrija acerca de la lengua y su difusión. Para Sotomayor “un español necesita tener conocimiento de las lenguas que más se hablan en Europa. Una de las razones es porque a la corte acuden personajes de lugares sujetos a España que no hablan español, y otra

¹² La *Grammaire et observations de la langue espagnolle* de Oudin, por ejemplo, se tradujo al latín y al inglés.

razón, es que la actual reina de España es francesa (Isabel de Valois, tercera mujer de Felipe II)” (ver SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 37).

3.3 SURGIMIENTO DE LOS TRATADOS DE LETRAS Y LIBROS DE CONVERSACIÓN PROPUESTOS POR AUTORES DEL SIGLO XVI

Los estudios realizados sobre las primeras gramáticas o tratados de letras de español para extranjeros se han centrado, de manera exclusiva, en aspectos lingüísticos. Conviene tener en cuenta que estas gramáticas no las conciben sus autores como “tratados analíticos”, sino como un conjunto de normas útiles para extranjeros que deseen aprender nuestro idioma. Así que, no todos los tratados salidos de esta época responden a un planteamiento idéntico. De ahí que proceda, a continuación, a sistematizarlos:

- a) Ortografía-Etimología-Sintaxis-Prosodia-Contrastiva. (Nebrija 1492)
- b) Ortografía-Etimología-Contrastiva. (Anónimo 1555/ 1559).
- c) Ortografía-Etimología-Contrastiva-Conversación-Textos.
(Meurier 1558 - Stepney 1591)
- d) Ortografía-Etimología-Contrastiva-Conversación. (Sotomayor 1565)
- e) Ortografía-Etimología-Prosodia-Contrastiva–Conversación. (D’Urbino
1560)
- f) Ortografía-Etimología-Sintaxis-Contrastiva-Conversación. (Miranda 1566)
- g) Ortografía-Etimología-Prosodia-Conversación. (Oudin, 1597)
- h) Ortografía-Etimología-Sintaxis-Contrastivo. (Del Corro 1560)
- i) Etimología-Sintaxis. (Percyvall 1591)
- j) Ortografía-Etimología-Sintaxis-Prosodia-Conversación-Contrastiva.
(Minsheu 1599)

3.3.1 Ortografía-Etimología-Sintaxis-Prosodia- Contrastiva. (Nebrija 1492)

El primer compendio sistematizado de la lengua española, la *Gramática Castellana*, de Nebrija, data de 1492. La preocupación fundamental de esta obra es la de

enseñar la estructura de la lengua, adoptando el modelo que se usaba para enseñar el latín: “Cuando Nebrija escribe sus obras gramaticales no parte de cero. Cuenta con la tradición grecolatina, [...] De ellos toma la base teórica y sobre esta elabora su doctrina” (QUILIS, 1980, p. 20).

En 1481 Nebrija, publica, en Salamanca, su manual *Introductiones Latinae*, con el que busca un nuevo método de enseñanza, al observar que los alumnos no conseguían adquirir el dominio de la lengua latina: “la barbarie de mediocres maestros había corrompido el latín, y era preciso luchar por restablecerlo en su pureza” (QUILIS, 1980, p. 11). Realiza, así, una ruptura con el método tradicional. De esta forma se optó por una nueva tendencia pedagógica, marcadamente renacentista, que preconizaba la sencillez y la brevedad:

Aspira por todos los medios a encauzar por nuevos derroteros la ciencia española de su época, que por falta de estudios serios había caído en una rutina, de la que no podía salir, con la consiguiente degeneración de sus contenidos (ESPARZA 1992, p. 13).

El manual alcanza un gran éxito, ya que se convierte en un texto para enseñar la lengua latina. En 1488 se realiza la versión bilingüe de las *Introductiones Latinae*, que usa un método contrastivo latín-español. Este nuevo proceso pedagógico-pasar de la lengua castellana a la latina y viceversa - no fue bien comprendido por sus colegas. Nebrija piensa más en los nuevos pueblos y en cómo enseñar el idioma: castellano-latín.

En 1492, publica Nebrija la *Gramática Castellana*, redactada en romance, dirigida a los hablantes de la lengua materna pero con la intención de facilitar el aprendizaje del idioma también a los hablantes no nativos. La *Gramática Castellana* presenta, así, tres finalidades (Quilis 1980:80/97; Calero Vaquera 1986:14):

- a) la de perfeccionar la propia lengua;
- b) la de aprender el latín a través de la lengua castellana;
- c) la de enseñar el castellano a los extranjeros.

El texto se divide en cinco libros: en los cuatro primeros se limita a una explicación gramatical muy detallada sobre la lengua española, dedicada al signifiante. Está dirigida a los que quieren perfeccionar la propia lengua. Su objetivo es el de “fijar el uso del español, estabilizar la lengua vulgar de España” (QUILIS, 1981, p. 81):

para estos tales se escribieron los cuatro libros passados, en los cuales, siguiendo la orden natural de la grammática tratamos primero de la letra y sílaba; después de las dicciones y orden de las partes de la oración. (NEBRIJA *apud* QUILIS, 1981, p. 227).

La estructura de los cuatro primeros libros es la siguiente:

- a) Ortografía- describe las letras y su escritura.
- b) Prosodia- se limita a la pronunciación, a los acentos y a la métrica.
- c) Etimología- se dedica a las partes de la oración: nombre, pronombre, verbo, participio, preposición, adverbio, nombre participial infinito, gerundio y conjunción.
- d) Sintaxis- se limita a la concordancia y a la construcción de los verbos y de los nombres.

Es una gramática descriptiva y normativa y con un carácter más académico que práctico. El libro V se dirige a la enseñanza de los no nativos de España. En él, según Maquieira, Nebrija eliminó los siguientes puntos:

- En primer lugar, cualquier tipo de reflexión acerca de la disciplina sobre la que giran sus enseñanzas y la división de la misma;
- En segundo lugar, cualquier suerte de referencia a la materia del libro segundo de su manual, el referente a la Prosodia;
- En tercer lugar, la doctrina que concierne al libro IV de su obra, a la sintaxis u orden de palabras. (1991, p. 275)

Se detiene, por tanto, en la ortografía y en la etimología, dando más énfasis a la declinación del nombre, pronombre y a la formación e irregularidad de los verbos. En la ortografía, realiza una breve presentación de las letras y sílabas.

3.3.2 Ortografía-Etimología-Contrastiva. (ANÓNIMO 1555, 1559)

En 1519, con la muerte de Maximiliano de Austria, Carlos I es elegido emperador del Sacro Imperio romano-germánico con el nombre de Carlos V, con lo que hereda Alemania, Austria, el Franco Condado y los Países Bajos. Es en esta época cuando el idioma español sale de sus fronteras (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 16). Desde 1521 hasta

1556, Carlos V sostiene cinco luchas contra Francia para obtener la hegemonía europea; también es ésta la época de la conquista y colonización de América. Surgen así, en 1555 y 1559, dos gramáticas de español para extranjeros: a) *Útil y Breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola* y b) *la Gramática de la lengua vulgar de España*. Son gramáticas que siguen el mismo esquema de Nebrija, pero más simplificadas. Así, afirma Maquieira,

Los autores que continúan en la época la dirección inaugurada por Nebrija en su libro V suelen aceptar, en sus tratados, las preferencias del andaluz. Es el caso del Anónimo de 1555 [...] Tal es, también, en la práctica la dirección elegida por el Anónimo de 1559 (1991, p. 275).

3.3.2.1 Anónimo de 1555

El esquema del Anónimo de 1555 es el siguiente (ROLDÁN, 1977, p. 23):

- 1) Prólogo del editor.
- 2) Ortografía.
- 3) Etimología (partes de la oración).
- 4) Contrastiva.

Es una gramática trilingüe (francés, latín y español), que permite a los hablantes franceses aprender los principios y los fundamentos de la lengua española. El hecho de presentarla en estas lenguas se justifica por razones comerciales y políticas. Primero, se preocupa por las letras (la pronunciación) y, luego, por los paradigmas de los nombres y verbos (la etimología). Trata de marcar las diferencias de pronunciación entre la lengua española y la latina: “nos asegura que sus notas de pronunciación hay que relacionarlas con la pronunciación general del latín” (ROLDÁN, 1977, p. 56). Es una gramática sencilla, práctica y los aspectos descriptivo-normativos son prioritarios, por lo que esta gramática se reduce, en realidad, a un manual morfológico.

El apartado destinado a la ortografía, muy breve, aborda un aspecto no gramatical del lenguaje; el lado puramente gramatical, será objeto de la etimología, entendida ésta, salvadas las distancias, como la proyección de la analogía clásica o como el antecedente de la posterior Morfología (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 27).

Por más que el texto pretenda diferenciarse de la metodología que habitualmente se usaba para enseñar latín, mantuvo dos aspectos tradicionales: la traducción y las lecciones gramaticales.

Sánchez Pérez afirma: “Las clases de lengua en el siglo XVI se ajustaban a cuatro ejes: la explicación de las reglas de pronunciación, la gramática y sus reglas, ejercicios de lectura y memorización de vocabulario” (1992, p. 27).

La práctica se ejercita a través de las principales oraciones cristianas, que están situadas al final de la obra, haciendo un análisis contrastivo entre las tres lenguas-español, latín y francés:

LA ORATION	L'ORAISON DV SEIGNEUR,
De nuestro Señor	dicte Pater noster.
Padre nuestro que estas en los	Nostre pere qui es és cieulx.
cielos.	Ton nom foit san=tifié
Santificado sea tu nombre	Ton royaume advienne.
Venga tu reyno.	(apud Sánchez 1992:30)

3.3.2.2 Anónimo 1559

La *Gramática de la Lengua Vulgar* (Anónimo 1559), que también está dedicada a la *ortografía* y a la *etimología*, se preocupa en mayor medida por la lengua y está dedicada exclusivamente al español, dejando de lado el aprendizaje del uso de la sintaxis y de la prosodia:

[...] devia tratarse en quatro maneras dichas Ortografía, etimología, Sintaxis i Prosodia; pero io, dexando estas dos postreras partes al uso comun, dado se aprenderan mejor i mas facilmente; solo tratare delas dos primeras [...] (p.9) (apud MAQUIEIRA, 1989, p. 86).

Es una gramática considerada práctica y normativa: ‘reglas i preceptos’ válida “a cualquier nación de forma que pueda ser fácil y rápidamente hablada y escrita” (Balbín & Roldán 1966:21), y pueda servir como una guía útil para los que quieran aprender español.

Podemos observar que su finalidad no es sólo enseñar la lengua escrita, sino también potenciar su uso, con lo que busca desarrollar las dos destrezas: la expresión oral y escrita. Esto se puede ver a lo largo de la obra en la que se da gran énfasis a la pronunciación: en la presentación de las letras se describe detalladamente cada una de ellas.

Las, l, i, ll

Estas dos postreras entre las Mediovocales, que se siguen agora, suenan con el mesmo modo, que las Torinas, pero con tal q se abran los beços, i vaia el aliento hazia fuera. De esta manera se entenderá mejor por los exemplos.

La-l; dicha Ele, suena como en Latin, Italiano, i Frances de su escritura, digo que no se puede dublar, ni portáto proferir en el principio, medio, o fin de las palabras [...]. (ANÓNIMO, 1559, p. 25)

La observación de este apartado de la gramática, permite entrever que su finalidad principal es describir cómo se articulan los sonidos que varían de una lengua a otra, sin detenerse en la “enseñanza de la recta escritura” (MARTÍNEZ GAVILÁN, 1989, p. 32):

La q-, [...] quando se pone-a, delante la -u, entōnces la -u, suena mucho mas; i es su pronunciacion del modo q algunos dizen de lleno en Latin-aqua quando, equa: i en Italiano – quanti, quali: del mesmo modo se dize en la lengua Vulgar –quatro, qual, quartana. I esta es su primera pronunciacion dela -q. La otra es, quando ante la -u, estan las Vocales -e, i, porque entonces la -u, suena menos; i es su pronunciacion del mesmo modo que en Frances –que, quelque, qui, cinquieme [...]. (LOVAINA, 1559, p. 26)

3.3.3 Ortografía-Etimología-Contrastivo-Conversación-Textos. (MEURIER, 1558, STEPNEY, 1591)

3.3.3.1 Gabriel Meurier

Gabriel Meurier es uno de los ejemplos de profesor de este siglo que trabaja con los diálogos. De todas sus obras destaco las de 1558, en las que se dedica

exclusivamente a la enseñanza del español junto con el italiano y el francés, *Breve instruction contenant la manière de bien prononcer & lire la langue François, Italien, Espagnol et flamen* y *Coniugaisons, règles et instructions propres et nécessairement requises pour ceux qui désirent apprendre françois, Italien, Espagnol et Flamen*. Esta última obra es una gramática contrastiva de español, francés, italiano y flamenco.

En 1568 revisa y publica *Coniugaciones, arte y reglas muy propias y necesarias para los que quisieren deprender español y francés*. Esta obra es una gramática práctica descriptiva, morfológica, con contenido lingüístico extraído de la realidad comunicativa. Utiliza, además, textos reales del español, el italiano, francés e inglés. En la presentación de la morfología no trata de aclarar los conceptos de las distintas categorías gramaticales y se limita a aportar “cuadros esquemáticos y sistemáticos de las formas” (Sánchez Pérez 1992:33). Por ejemplo, la terminación del verbo del español la presenta de esta manera:

Coniuga	1 o, as, a	Comme		Hablo, hablas, habla
	2 o, es, e			Hago, tu hazes, el haze
	3 o, is, e			Sirvo, tu sirvis, el sirve
	ado			Hallado
Preterito	ido	Comme	Yo he	Comido
	ito			Escrito
	cho			Hecho
	ar			
infinitivo	er	come	Quiero	Hablar
	ir			Hazer
				escriuir

(*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 33)

La metodología que emplea para enseñar la gramática se basa en preguntas y respuestas, como:

P. que es lo que han determinado de hazer?
R. Para que lo preguntays?
P. S'io lo supiesse, yo no lo preguntaria
R. yo quiero
Tu quieres... (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 34)

3.3.3.2 Stepney

Stepney cooperó en la metodología de la enseñanza conversacional en 1591 publicando el libro *The spanish Schoolemaster....* Es una obra bilingüe, de inglés y español, con reglas de ortografía y explicaciones gramaticales (conjugaciones de verbos) en la que se aporta también una lista exhaustiva de material, fundamentalmente textos y léxico de utilidad en la época.

Los diálogos están organizados de acuerdo con la realidad comunicativa del lugar. Son siete en total, y se organizan de la siguiente manera:

1. Enseña a los caminantes como avian de preguntar el camino.
 2. Tratar de mercaderías y nos enseña a comprar y vender,
 3. Es para cobrar deudas, con otras familiares platicas.
 4. Es para hablar a la mesa, a las fiestas y a los banquetes
 5. Nos enseña platicas familiares para usar en el meson, etc.
 6. Enseña diversas platicas para usar en el levantar.
 - 7 Nos enseña la platica mas conveniente para usar quandovamos a la yglesia.
- (apud SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 52)

La intención del autor es ofrecer un manual basado en un método que permita un rápido aprendizaje de la lengua extranjera. Como señala Maquieira: “La idea de Stepney, en la línea de otros estudiosos de la época, es que el dominio de esta parcela [manual] posibilita al estudiante un rápido y cómodo aprendizaje de la lengua (en prensa)”.

Además, realiza una comparación con otras lenguas: español, italiano, francés, inglés y también latín cuando trata sobre la ortografía.

Su interés, como el de Oudin, es la renovación de los materiales didácticos para que sean más prácticos y manejables para quien está aprendiendo la lengua segunda:

[...] completa su presentación con siete diálogos sobre temas diversos, ya claramente independientes del texto gramatical; listas de proverbios y refranes del español y una selección de vocabulario ordenado temáticamente; situación enteramente similar a la observable en el texto de Oudin. Son ellas, pues, las obras que encarnan en el momento el mayor interés por la renovación de los materiales y métodos didácticos. (MAQUIEIRA, 1993, p. 287).

3.3.4 Ortografía-Etimología-Contrastiva-Conversación (Sotomayor 1565)

En 1565, Baltazar Sotomayor escribe una gramática para aprender la lengua francesa, titulada *Grammatica con reglas muy provechosas y necesarias para aprender a leer la lengua francesa y escribir la lengua francesa conferida con la castellana*. Sánchez Pérez (1992:37) afirma que esta gramática podría haber sido un ejemplo para inspirarse en la confección de gramáticas de español para extranjeros en la propia España. Se trata de una obra práctica para el uso de la lengua formal y de los elementos léxicos de contextualización en términos actuales.

Su metodología consiste en hacer preguntas y contestarlas. Se sugiere así la realización de prácticas repetitivas como la flexión de los tiempos verbales:

R.		R.	
	Parle		Hablo
	Cherche		Busco
	Trouve		Hallo
I	Achette	Yo	Merco
	Fay		Hago
	Scay		Se
	Dy		Digo

P. Mon ami, que faict on maintenant? (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ 1992, p.38)

Se enseña también a través de frases en formas de diálogos:

Exempli gratia

P. Que avez vous faict aujourdhy?

Que aveys vos hecho oy?

R. Pourquoi le demandez-vous?

Por que lo preguntais o pedis?

Si ie le scavais, ie ne le demanderois pas.

Si yo lo supiesse no lo preguntaria.

I ay parle

Yo he hablado

Tu as achette

Tu has mercado

Il a paye

El ha pagado

(*apud* SÁNCHEZ PÉREZ 1992, p. 38)

Para trabajar la pronunciación usa el mismo método. No es una obra en la cual aparezcan las reglas típicas, como pueden aparecer en las otras, sólo lo hacen al final,

cuando trata el ‘estilo para bien leer y hablar la lengua francesa’. En este tratado, el autor compara los siguientes idiomas: español, latín, griego, italiano e inglés.

3.3.5 Ortografía-Etimología-Prosodia-Contrastiva-Conversación. (D’Urbino 1560)

Alessandri D’Urbino publicó *Il Paragone della lingua Toscana et Castigliana* en el año 1560. Dentro de su gramática incluye una parte dedicada a la pronunciación y, a continuación, otra destinada a las partes de la oración. La obra está escrita en italiano pero incluye una comparación con el español. Resulta, así, una gramática comparada del italiano y del español con ilustraciones y explicaciones. Esta gramática va a servir de modelo para otros autores, como Miranda.

3.3.6 Ortografía-Etimología-Sintaxis-Contrastiva-Conversación. (Miranda 1566)

En 1566 Giovanni de Miranda escribió *Osservationi della lingua castigliana*, obra que Lope Blanch (1998:10) considera como código gramatical de la lengua castellana. Es una gramática contrastiva del italiano y del español, en la que se destacan las características de la lengua española y las dificultades que ésta puede presentar a los que quieren aprenderla, concretamente a los italianos.

Es una obra simple, clara e ilustrada con ejemplos que permiten entenderla mejor, a través de los contrastes continuos con la propia lengua italiana, destacando las diferencias y semejanzas entre los dos idiomas (español e italiano). En el texto no sólo se hace hincapié en la parte lingüística sino que atiende igualmente al uso de la lengua. Por ello, su organización es la de una doctrina básica y coherente. Está formada por cuatro libros: el primero se dedica a la explicación de la pronunciación y de la ortografía, estudio del artículo, del nombre (sustantivo o adjetivo) y de los pronombres; en el segundo libro, se estudia la morfología verbal; en el tercero, las partes invariables de la oración: adverbio, preposición, conjunción e interjección. Se añaden también comentarios sobre las construcciones de las frases interrogativas, exclamativas, comparativas y sobre las diferentes fraseologías; y, por último, el cuarto libro incide, una vez más en la ortografía.

“L” nanzi che tratti delle osservationi de lla lingua Castigliani, m’ha parso necessario primeiramente trattare della differenza, e comienza che è nelle lettere dell’una e altra lingua così nel proferire, come nel parlamento o vocaboli della detta lingua [...] (MIRANDA, 1566, p. 3).

Se puede observar que esta obra tiene un carácter lexicológico y fraseológico, con ejemplos de cuentos, anécdotas y explicaciones, aspectos que le confieren un valor práctico. Podemos, entonces, afirmar que la gramática de Miranda es aplicada y contrastiva.

Su metodología se basa en la repetición de ejemplos y en la enfatización de la práctica de la morfología, que más tarde se trabajará en el método estructuralista del siglo XX.

3.3.7 Ortografía-Etimología-Prosodia-Conversación. (OUDIN, 1597)

Del mismo modo que se elaboran gramáticas de español para italianos, pronto surgieron otras dirigidas a los hablantes franceses. Quien inició esta tradición en Francia fue César Oudin en 1597. En la obra de Oudin se hace hincapié en la pronunciación, dando mayor importancia al uso de la lengua que a las propias estructuras gramaticales. Es una gramática práctica, descriptiva y con bastantes ejemplos. La obra comienza con la explicación de las letras y su pronunciación y aborda, a continuación, las partes de la oración: artículos, pronombres relativos, etc. La podemos definir como una gramática de explicaciones más que una gramática de reglas, en la que abundan los ejemplos y las ilustraciones.

Aparecen sucesivas ediciones de dicha obra (1604, 1606, 1609), de manera que continuó siendo usada durante buena parte del siglo XVII, sirviendo, al mismo tiempo, como modelo a muchos autores de gramáticas de español para extranjeros.

3.3.8 Ortografía-Etimología-Sintaxis-Contrastivo. (DEL CORRO, 1560)

Otra gramática para extranjeros, en este caso ingleses, es la de Antonio del Corro (1560), *Reglas grammaticales*. Se trata de una gramática práctica y descriptiva, con reflexiones comparativas entre español-francés.

Las lenguas española y francesa no tiene declinaciones y todos los nombres son indeclinables; la diversidad de casos se logra mediante los artículos. Pero esto se entenderá mejor a través de las diferencias de géneros y casos que se pondrán como ejemplo. En español pondremos cinco casos y tres en francés, no sin tener en cuenta que en español hay poca diferencia entre el dativo, acusativo y ablativo. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 52).

Incluye, en primer lugar, un tratado sobre la pronunciación de las letras españolas demostrando así su preocupación por una enseñanza de tipo oral. Antepone así el aspecto fónico al gráfico. Es una obra que considera la enseñanza del español como segunda lengua y, por eso, tiene un enfoque más práctico que teórico (LIDIO NIETO 1988, p. 22-75).

En la explicación gramatical es, a veces, muy sucinto y claro como muestra la regla de los nombres y de los pronombres; mientras que en otros capítulos no lo es tanto:

Todo nombre que significare y conveniere a ambas cosas macho y hembra sera del comun de dos: y se señalaran con ambos articulos que determinan el tal genero, este y esta, como pobre, hereje y profeta, porque asi decimos este pobre y esta pobre... (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 52).

3.3.9 Ortografía-Etimología-Sintaxis. (PERCYVALL, 1591)

En 1591, Percyvall publica la obra *Bibliotheca Hispanica...*, obra en la que da mayor énfasis al diccionario de 60 páginas que a la propia gramática de 21 páginas y que tiene como objetivo servir de guía al diccionario.

Está dividida en dos partes: la etimología y la sintaxis y, según Maquieira: “[...] etimología le concierne el estudio de las “letras”- campo no gramatical habitualmente destinado a la ortografía – y el estudio de las palabras”. (1989, p. 87).

3.3.10 Ortografía-Etimología-Sintaxis-Prosodia-Conversación- Contrastivo. (MINSHEU, 1599)

Como Nebrija, Minsheu también divide la gramática en cuatro partes: ortografía, etimología, sintaxis, prosodia. En 1599, Minsheu publica *Pleasant and delightfull dialogues in spanish...*, que consta de: diccionario español-inglés e inglés-español, lista de palabras, la gramática (copiada de Meurier, Stepney, Miranda y Del Corro), refranes y diálogos. Los diálogos contienen temas más controvertidos con el objetivo de resultar funcionales dentro de un contexto.

Mora: Ola, Pedro, aueys traído mi mula?
Pedro: Sí señor, aquí está la mohina
Mora: Mohina es nunca buena.
Pedro. Porque, Señor,
Mora: Porque ni mula mohina, ni moça marina, ni moço Pedro encasa, ni Abad por vezino, ni poyo a la puerta, no es bueno.
Pedro: Yo le prometo a v.m. que es mejor esta, que la que arrastró al cura cuando dezia: Dominus prouidebit.
Mora: es vieja?
Pedro: Nunca la vi nacer, mas yo creo que más vieja era su madre.... (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 53)

La temática de los diálogos comprende: “levantarse de mañana”, “comprar y vender joyas”, “entre un combite entre çinco cavalleros amigos”, “tratase en el de las cosas tocantes al camino...”, “entre tres pajes, llamados el uno Juan, el otro...”, “entre un sargento, y un cabo de esquadra...” los diálogos se detienen más en las frases más usuales para la conversación. Minsheu “recoge todo lo que encuentra y considera útil para enseñar o aprender español” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 64).

3.3.11 Conclusiones

Hemos visto que la enseñanza de la lengua extranjera se realizaba a través de la gramática pura (Nebrija), sin embargo algunos autores, además de la gramática, utilizaban los diálogos (Miranda, Oudin, Minsheu, etc..), una tendencia que alcanza un gran auge durante este siglo por su carácter práctico.

A continuación, incluyo un cuadro resumen de los gramáticos que en este siglo, se dedicaron a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Tabla 9 - Principales Gramáticos del Siglo XVI y métodos utilizados

ORTOGRAFÍ	ETIMOLOGÍA	SINTAXIS	PROSODIA	DIÁLOGO	TEXTO	CONTRASTIVO
Nebrija	Nebrija	Nebrija	Nebrija			
Anónimo	Anónimo 1555					Anónimo 1555
Anónimo	Anónimo 1559					Anónimo 1559
Meurier	Meurier	Meurier		Meurier	Meurier	
Sotomayor			Sotomayor	Sotomayor	Sotomayor	
D'Urbino	D'Urbino		D'Urbino	D'Urbino		D'Urbino
Miranda	Miranda	Miranda		Miranda		Miranda
Oudin	Oudin		Oudin	Oudin		
Minsheu		Minsheu	Minsheu	Minsheu		
Stepney	Stepney			Stepney	Stepney	
Del Corro	Del Corro	Del Corro				

El análisis de cómo los gramáticos trabajan el español como lengua extranjera muestra que el objetivo de éstos se centra en la ortografía, la etimología y el análisis contrastivo. Además, se observa que en esta época se recurre a los trabajos con diálogos y sintaxis, mientras que la prosodia y el texto no se consideran tan importantes para la enseñanza. Varios gramáticos utilizan métodos diferentes de forma concomitante, asociando la ortografía, la etimología y el análisis contrastivo, a la sintaxis y a los diálogos.

Al principio de este apartado comentaba que en el siglo XVI el castellano se asienta a causa de los intercambios comerciales y de la política. Puesto que para la comunicación se usa la práctica de la lengua, los gramáticos centran su interés en manuales que expliquen más rápidamente el uso de aquélla, haciendo hincapié en la ortografía, la etimología y los diálogos. Muchos de estos manuales son considerados “casuísticos” (Lázaro Carreter 1985:195), por el hecho de que las gramáticas no son doctrinales y abstractas sino que cuentan con explicaciones y reglas que se pueden extraer para su inmediata aplicación. Se busca escribir manuales prácticos y contrastivos entre la lengua meta y la nativa para estar en contacto con los extranjeros que vienen a España y que aprenden así la lengua meta en un corto espacio de tiempo, utilizando manuales como los del Anónimo (1555), Meurier (1558), Anónimo (1559), Del Corro (1560), D’Urbino (1560), Sotomayor (1565), Miranda (1566), Stepney (1591), Minsheu (1599), etc.

A lo largo de este siglo se va fraguando lo que, a partir del s. XX, denominamos el Método Audio-oral (cf. Cap. 3). La enseñanza se basa más en la comunicación oral que en la escrita. La gramática se va aprendiendo a través de un análisis contrastivo previo entre la lengua nativa del alumno y la lengua objeto de aprendizaje, mediante la observación de las posibles similitudes y divergencias entre ambas lenguas. Se pretende que los diálogos se mantengan fieles al lenguaje utilizado en las situaciones de la vida real (Meurier,1558; Stepney,1591; Oudin,1597; D’Urbino,1560; Sotomayor,1565; Miranda,1566; Minsheu,1599). Otro punto en común entre ambas metodologías es la descripción detallada de la pronunciación (la ortografía) y la morfología (etimología). Además, los diálogos se aprenden a través de la imitación, con el objetivo de que el aprendiz adquiriera una pronunciación correcta. Es un periodo en el que el ser humano intercambia un mundo de experiencias y realidades y lo logra a través del lenguaje. La ejemplificación y la contextualización de los contenidos gramaticales, constituyen dos aspectos destacados en este tipo de enseñanza según afirman Maquieira (1993) y Rueda Rueda & Grande Alija (2001). “Se comprueba, por lo tanto, cómo, en el Renacimiento, se propugna una didáctica que no deja de lado los aspectos comunicativos y conversacionales”. (RUEDA RUEDA & GRANDE ALIJA, 2001, p. 2).

3.4 LAS GRAMÁTICAS Y LOS MÉTODOS PROPUESTOS POR AUTORES DEL SIGLO XVII

En el siglo XVII la principal preocupación es la de enseñar la lengua y no sólo la de fijar su uso o de codificarlo, como se hacía durante el siglo XVI, a pesar de que se sigue la misma tónica de la enseñanza de lengua extranjera en ambos siglos.

En el siglo XVII, se plantea la cuestión de qué metodología se debería usar para enseñar la lengua extranjera y en este sentido, se pueden distinguir dos líneas: una de enfoque más teórico que práctico en la que se usa la gramática para el aprendizaje; y otra considerada teórico-práctica, en la que se combina el aprendizaje de las reglas gramaticales con la práctica del idioma a través de los diálogos y/o el vocabulario. Se puede concluir que la gramática y los manuales de diálogos son los instrumentos más usados en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Martínez Gavilán (1989) señala que la “gramática pedagógica” tiene la finalidad de facilitar el dominio de la lengua. Porque en los

manuales de español para extranjeros se presenta el uso de la lengua no sólo a través de reglas gramaticales sino también con diálogos y coloquios que intentan reflejar el lenguaje hablado, acercar al lector las costumbres de la vida española y proporcionar un buen método conversacional (*apud* RUEDA RUEDA & GRANDE ALIJA 2001:2).

Esta preocupación de cómo enseñar el español se extiende por Europa, más adelante destacaré por países los autores más relevantes que dejaron sus modelos y manuales de enseñanza de español a extranjeros.

Antes de mencionar a los autores extranjeros que editaron manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera, señalaré algunos gramáticos españoles que destacaron en la producción de gramáticas o tratados de ortografía de la lengua materna y que fueron tenidos en cuenta por algunos autores extranjeros de tratados de español para hablantes no nativos.

3.4.1 La enseñanza del español en España: Aldrete (1606); Alemán (1609); Patón (1614); Correas (1626) y Villar (1651)

● Aldrete (1606)

Sánchez Pérez (1992) destaca en el comienzo de este siglo a Aldrete, que, en el año 1606, escribe un tratado con el título de *Del origen y principio de la lengua castellana ò romance que oí se usa en España*. Se trata más de una historia de la lengua que de un auténtico modelo de enseñanza aunque realiza algunas reflexiones sobre planteamientos metodológicos, como, por ejemplo, los comentarios sobre la lengua vulgar y la gramática: “Para saber vulgar no es menester saber las declinaciones, ni conjugaciones, ni el sintaxi, ni genero, ni preteritos, ni todo lo demas que para saber latín oi se aprende” (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 81).

Según Aldrete, el aprendizaje de una segunda lengua no se hace a través de la gramática ni a través de la memorización de las reglas, porque no se aprende así la lengua materna. Y continúa afirmando

[...] para hablar bien en qualquier lengua, aunque sea vulgar, i conviene que aia maestros que lo enseñen, que por si faltan, como es sola la naturaleza la que obra con el uso i trato de otros que hablan i pronuncian bien, son mui pocos los que por este camino llegan a hablar con propiedad y elegancia, i muchos los que hablan mui mal i con grandes faltas; como por esperiencia vemos oi nuestra lengua, que corre oi sin estos maestros de Gramática castellana, como estuuu Roma cerca de seiscientos años sin que en ella los vudiesse de la Latina (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ 1992, p. 82).

Como dice Sánchez Pérez, esta obra es una defensa de la lengua Castellana que ofrece datos de interés filológico y lingüístico e incluye, además, aspectos léxicos y fonéticos, como algunos autores del siglo XVI (Nebrija, Miranda, Oudin, etc.).

● Alemán (1609)

Alemán escribe en 1609 la *Orthografia Castellana*, publicada en México. Se considera un libro poco sistemático y de relevante acento literario en la explicación de los diferentes aspectos de ortografía. Su metodología consiste en recorrer todo el alfabeto, subrayando las características de los sonidos que corresponden a cada letra.

● Patón (1614)

Patón escribe dos obras, *Institutiones de la gramática española*, en el año 1614, y el *Epítome de la orthografía latina y castellana*, editada en el mismo año.

La primera presenta una breve explicación sobre las formas gramaticales, carece de concepto y de las partes de la gramática. Como resalta Martínez Gavilán "su estructura es bien sencilla: tiene forma de discurso" (1989:161). Está estructurada con un conocimiento previo de la lengua española; primero plantea el número de las partes de la oración; después, define cada una ellas, exponiendo los accidentes y sus variaciones; aborda la morfología; y, por último, y muy brevemente, hace una reflexión sobre las semejanzas entre los vocablos españoles y los de las otras lenguas. Por eso, es considerada estrictamente gramatical: [...] porque estas Instituciones y los demás preceptos que acerca desta lengua se podrán dar, no son para nosotros, sino para los extranjeros que la desean sauer... (*apud* MARTÍNEZ GAVILÁN, 1989,p. 162).

La segunda obra de Patón, *El Epítome de ortografía* (1614), se imprimió junto con la primera. Según describe Martínez Gavilán, es una obra dedicada al uso de sus alumnos. Incluso así, no puede considerarse una obra para enseñar español a extranjeros. El autor sigue el alfabeto, explicando cada letra y realizando aclaraciones históricas y comparativas con otras lenguas. Por ejemplo, en la letra "C", dice:

C, letra muda, pronunciase Ce, tiene tres oficios. Vno propio qual es en estas diciones, capa, cota, cura y de la misma manera sonaba y se pronunciaba antiguamente en latin con la E y con la I., mas ya el uso las hace pronunciar como en romance castellano en estas diciones, cero, cepa, cielo, ciego, lo qual los latinos antiguos no vsaron, porque de la misma manera pronunciaban arce que arca, que es como si dixeran arque... (...) El tercer oficio es quando despues de ella ponemos H., que se pronuncia assi, chaton, chico, chapin. La cual pronunciacion es tan propia de nuestra lengua que no se halla en judios ni latinos, ni griegos... (*apud*, SÁNCHEZ PÉREZ, 1992,p. 83).

Sánchez Pérez (1992) afirma que este tipo de doctrina puede ser útil para los hablantes nativos del español, pero no para los alumnos que inician su aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, puede servir como fuente de ayuda e información para los profesores y autores de manuales para extranjeros.

● *Correas (1626)*

En 1626 se imprime la primera de las tres obras de Correas, *Arte grande de la lengua castellana*, considerada por los lingüistas la obra maestra de este siglo. Esta

gramática está estructurada de la siguiente manera: primero, se exponen las ideas fonéticas y ortográficas, después, se hace el análisis de la sílaba y el acento dentro de la Prosodia; y, al final, se trata de la métrica (cf. MARTÍNEZ GAVILÁN, 1989, p. 124). En 1627 Correas publica *Trilingüe de las tres lenguas Castellana, Latina, i Griega* en Romance; y, más tarde, en 1630, *Orthographia castellana nueva y perfecta*. Según Sánchez Pérez (1992), la trilingüe son tres gramáticas de tres lenguas diferentes y cada una con su finalidad. La del español consiste en

que los niños en sus escuelas despues de la cartilla aprendan a leer y escriuir por ella, y no por coplas fabulosas, conoziendo de camino sin tanto afan, que cosa es Gramática: y para que pasen despues a la del Latin mas advertidos (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 80).

Estás gramáticas, la de Patón, Correas, Aldrete, etc. y la de Villar, que veremos más adelante, no son específicamente para la enseñanza de lengua extranjera y sí de consulta para los gramáticos y los docentes de lengua extranjera. En suma, en palabras de Sánchez Pérez, “su preocupación es la de fijar, corregir y dar normas para el buen 'decir' y 'escribir', como afirma Correas” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 85): “Hize la Arte Kastellana, para rregla perpetua, por los errores ketienen las ke se an impreso en otras nazioni: y para demostrar las tres de la orazion, en ke no dieron los de Europa”. (*apud*, SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 85).

Como se puede observar, continúa la gran preocupación por 'decir' y 'escribir' bien, y se busca trabajar con manuales, que incluyen no sólo la gramática sino también diálogos. La misma preocupación se observa en toda Europa y con todas las lenguas, tanto clásicas como vulgares.

● Villar (1651)

En 1651, Villar publica el *Arte de la lengua española* con el objetivo de ofrecer una gramática o 'arte' de la lengua española en este idioma:

con este Arte de nuestra lengua podra cessar el grande trabajo que a los que estudian la latina, solamente para hablar bien el romance Castellano, suele costarles, porque despues de ser buenos latinos, aun no han conseguido todo su intento; pues aunque todas las lenguas sean semejantes en las quatro partes de su gramática, y en las ocho de la oración, pero en las declinaciones, y conjugaciones, uso de preposiciones, y de circunloquios, son notablemente desmejantes; y assi no han vencido las dificultades de nuestra lengua, el que á estudiado la latina. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 84).

Es una gramática con explicaciones teóricas y reglas gramaticales para el conocimiento del idioma español y de la lengua latina

[Que sea el nombre y quantas sus diferencias]

El nombre en nuestra lengua castellana [que no tiene declinaciones] es el que se varia por solos numeros, y ni se ponen en lugar de nombre, como el pronombre, ni connota su significación tiempo, como el participio y el verbo [...] (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 84).

Esta obra se interesa sobre todo por la enseñanza de las letras, la pronunciación, la morfología y la oración, que son los contenidos básicos para el aprendizaje de la lengua. Tanto Villar como Correas se preocupaban por los contenidos y su organización en la gramática.

3 4.2 La enseñanza del español en Francia: Saulnier (1608), Salazar (1614), Juan de Luna (1619), Texeda (1629), Mulerio (1636), Des Rozies (1659), Ferrus (1680), Sobrino (1697), Lancelot (1644).

En el siglo XVII se vive un periodo pacífico entre España y Francia durante el cual se favorece el desarrollo del estudio del español. Las relaciones políticas que lo propician tienen su origen en el enlace matrimonial entre las familias reales representadas por Luis XIII en Francia y en España por Felipe IV. Pero esta relación política no duró mucho tiempo y en 1635 Francia entra en la guerra de los treinta años contra España. La victoria española frente a los suecos en Nördlingen (1634) pareció anunciar un triunfo definitivo de

los Habsburgo en Alemania, lo que motivó la inmediata intervención de Francia, que declaró la guerra a España (1635).¹³

Durante el periodo de buenas relaciones entre España y Francia, los manuales y las gramáticas para la enseñanza del español como lengua extranjera fueron numerosos. Es posible destacar, entre otros, a Saulnier, Texeda, Lancelot, Juan de Luna, etc. La última publicada en el siglo XVII es la gramática de Sobrino, que no deja de ser, básicamente, una reformulación de Oudin del siglo XVI.

● *Saulnier (1608)*

En 1608, en Francia, Saulnier publica *Introduction en la langue espagnolle par le moyen de la françoise, fort utile et necessaire pour ceux qui désiront en avoir intelligence et prononciation. Plus de colloques ou dialogues fort familiers pour les studieux*. Esta obra presenta cinco diálogos y es sencilla y práctica para el uso al incluir varios ejemplos. La obra se presenta en dos columnas, una con el texto en español y, la otra con la traducción francesa (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 88).

H. Ado en hora buena?	H. D'où à la bonne heure
I ay estais voz amigo: venez-vous?	
abraçadme, y tocadme	I estes vous là mon amy?
essos cinco	Abbracez-moy, & me touchez
	Les cinq doigts.

También presenta bastantes refranes a lo largo de la conversación y diferentes modismos para enseñar español como lengua extranjera.

A. echa ay unas carbonadillas, sobre aquellas brasas o esparillas
P. cortad una tajada de aquel tocino, vuestro amo no lo come.
A. muchos parescen al perro del hortelano que no come berças ni quiere que otros las coman. (SAULNIER, 1608, p. 149, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ 1992, p. 89)

En 1635 se publica la gramática trilingüe *Nouvelle grammaire italienne et espagnole déclaré par notre langue françoise, par le moyen de laquelle on purra aisement*

¹³ MARTÍN SANZ, 1998. Disponível em: <<http://latindex.com/cultura/FelipeIV/fel-cap1-a.htm>>.

et en peu de temps apprendre les dites langues selon leur prononciation et orthographie.

Las explicaciones son del estilo de las utilizadas por Oudin con “comparaciones y contrastes útiles entre las tres lenguas objeto de la exposición gramatical” (Sánchez Pérez 1992:89). Su obra es clara y sencilla.

● Salazar (1614)

Salazar, profesor de español, se apoya más en el método conversacional que en la gramática. Explica la gramática a través de los diálogos, uso de textos y de traducción, poniendo mayor énfasis en la pronunciación. El vocabulario que presenta se organiza temáticamente: los miembros del cuerpo humano, los números para contar, etc. En cada uno de sus siete diálogos introduce un eje temático: la manera de saludar, la comida española y sus ingredientes, la manera y uso de cortesía en España, etc., con sus contenidos lingüísticos.

Su primera obra el *Espejo general de Gramática en diálogos para saber perfectamente la lengua Castellana*, se edita en 1614. Es una obra extensa con texto bilingüe (español-francés), siguiendo el mismo modelo de Stepney, con los diálogos acerca de los siete días de la semana, y hace referencia al uso de los verbos, del pronombre, los géneros, las declinaciones, etc.

Sexto día de la gramática en diálogos. [...] Se anota una larga lista de verbos, por orden alfabético, con el infinitivo y la primera persona del presente de indicativo, una vez que el discípulo queda convencido de que como dize son tan necessarios dígalos, y sea por el orden del ABC, porque se hallen con mas facilidad. La lista quizás sea útil para consultar el significado y las irregularidades del presente de indicativo (señalando aquellos que carecen de tal persona, por ser defectivos). A continuación, sin dejar de lado los almuerzos, comidas y cenas de rigor, sigue una larga lista de las flexiones de los verbos regulares, interrumpida por un breve coloquio, continuada con algunos verbos irregulares y anotaciones diversas en torno a ciertas peculiaridades, incluidas algunas notas sobre el uso de SER y ESTAR, todo ello ilustrado con ejemplos. Este largo dialogo, el más extenso de los siete, se convierte así en uno de los más densos por la cantidad de contenido gramatical que incluye. Por sí solo podría haber constituido una gramática de las conjugaciones en español (*apud*, SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 105).

Su didáctica se limita a la práctica y uso de la lengua y no al aprendizaje de la gramática, a pesar de que hace referencia a ella. Inicia su obra con un Prólogo dirigido al lector en el que deja claro que quien desea aprender español debe

Consumir mucho dinero, pues que es necesario de buscar los mejores Autores, para ayudarse y enriquecer lo que escribe como yo he hecho según el vaso de mi entendimiento cogiendo como el Abeja la mejor substancia de cada flor de los que escruieron antes y despues que saben mas que no yo, para que cada uno reciba mi trabajo como fruta nueva... (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 100).

El método que más utiliza para enseñar la lengua extranjera es la lectura de los textos, en la que sigue los siguientes pasos:

- 1) comprensión global del texto,
- 2) traducción literal del francés y traducción inversa,
- 3) uso de frases útiles en forma de diálogos para perfeccionar el aprendizaje.
- 4) uso del español sin utilizar la lengua materna del alumno. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 103)

Sánchez Pérez (1992) resalta que el *Espejo* nunca llegó a convencer para la enseñanza del español como lengua extranjera por las siguientes causas:

- Considera el método agramatical pero gira en torno a la gramática.
- En los materiales que ofrece hay presencia de la gramática a través de los diálogos, y no es, la gramática, tan práctica como él destaca.

En 1632 Salazar publica los *Secretos de la gramática española*, en la que se ofrece al aprendiz una idea de gramática con un texto de iniciación para practicar el idioma. Según Sánchez Pérez, es un librito que recoge de forma abreviada el *Espejo*, gramática que se consideraba dispersa en su organización. En el prólogo de *Secretos de la gramática española* se comenta:

Este librito contiene la theorica y practica de la lengua Española, la Theorica es una abreuiacion de la gramática, y la Practica es un buen numero de cuentos ò historias notables, para echar de sí todo enojo y pesadumbre [...] (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 107).

Los dos enfoques que destaca en su obra didáctica son, por un lado, la gramática y la conversación que se pueden ver reflejados en ella y, por otro, los textos de lectura que sirven para la traducción, el aprendizaje de vocabulario dentro de un contexto, etc. Para el autor, estos textos sirven para motivar a los alumnos en la atención, en la lectura,

la traducción, la comprensión parcial y global, la pronunciación y traducción de frases semejantes.

● *Juan de Luna (1619)*

Juan de Luna (1619) defiende las conjugaciones y los verbos en la enseñanza de la lengua extranjera, apoyándose en la idea de que para aprender las lenguas se deben estudiar las reglas gramaticales

El provecho que de esta arte sacáras no lo puedes conocer sino has estudiado algun tiempo sin ella, y experimentado la falta que te haze, el carácter del conocimiento destos verbos, y sin duda saldras del error en que muchos estan creyendo ser mejor aprender una lengua sin reglas, lo qual es contra toda raçon; porque las reglas fuera de que facilitan el camino, hazen que no se olvide tan presto, lo que una vez se ha aprendido, y que despues de olvidado por medio dellas, por si mismo pueda cada uno reparar la falta. Verdad es que para los que no han estudiado Latin son algo dificultosas, mas no impiden que si quieren vencer esta dificultad con un poco de diligencia, no les sea muy util y provechosa, y que en dos meses aprenderan mas con ella, que en seys (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 93-94).

Es uno de los autores que sostiene que para aprender una lengua se ha de contar con una buena gramática, un buen libro y un buen maestro, lo cual implica dar prioridad a la gramática y a la pronunciación. Al final de su obra incluye el diálogo titulado *Coloquio familiar...* con funciones lingüísticas contextualizadas en los diálogos, en los que explica los usos y costumbres de los españoles.

● *Texeda (1629)*

Jerónimo Texeda, en 1619, publicó *Gramática de la lengua española* (París) para la enseñanza del español. Esta obra es similar a la de Oudin, pero añade los aspectos formales del uso o descripción del español. Los verbos irregulares reciben en ella una especial importancia y se incorporan en grandes listas. Es considerada una gramática "compendiosa" y de difícil uso para aquellos que quieren aprender español. Por esta razón, en el año 1629, publica el *Methode pour entendre facilment les phrases et difficultez de la langue espagnole* (París). En ésta, el autor elimina algunas partes de su obra anterior; se dedica, en un primer momento, a la pronunciación (coloca el texto español en la columna de la izquierda y a la derecha la traducción en francés), simplifica la morfología, y, en la última parte, incluye, sintagmas, expresiones. También presenta una parte del léxico con listas de palabras ordenadas por áreas temáticas: miembros del

cuerpo humano, números para contar, etc. El léxico es otro aspecto de estudio y enseñanza. En el apartado dedicado a este aspecto se explican las expresiones curiosas, los modismos, los usos peculiares del idioma que en sí sean difíciles de entender por un extranjero, “phrases de hablar difíciles de la lengua española”:

A beneficio de inventario
Comer el pan con corteza
En sus trece
Ponerse de pie derecho
Poner pies en polvorosa
Ser cierto los todos, etc. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 91).

Este autor, en su *Méthodo* (1629), se dedica completamente al tema de la nomenclatura en español y en francés haciendo referencia a los modismos y locuciones, como hemos visto en el ejemplo anterior.

● *Mulerio (1636), Rozies (1659), Ferrus (1680)*

Mulerio (1636), publica su obra *Linguae Hispanicae compendiosa institutio*, en la que el autor reduce la gramática lo máximo posible y se centra en la pronunciación. Des Rozies, en 1659, publica su *Grammaire espagnole*, que da gran énfasis a la ortografía y a la pronunciación. Ferrus, profesor de lengua extranjera, publica, en 1680, *Nouvelle grammaire espagnole: fort utile et commode pour tous ceux qui seront curieux d'apprendre en temps cette langue*, a la que, el año 1695, añade algunas frases y proverbios de español. Según Amado Alonso (*apud* Sánchez 1992:115), nos encontramos ante una copia de la gramática de Des Rozies, con algunas modificaciones. En sí, la gramática ferrusiana termina dividida en tres partes: la primera es una nomenclatura en cinco lenguas y un compendio con frases usuales; en la segunda, hay una lista de vocabulario en español-francés; y en la tercera parte encontramos frases cortas y proverbios traducidos al francés. Uno de los aspectos más llamativos de la obra de Ferrus se encuentra en la importancia que concede a los verbos.

● *Sobrino (1697)*

La obra de Sobrino, *Nouvelle Grammaire Espagnolle..* (1697), considerada un plagio de la gramática de Oudin, continúa con la tradición de enseñar las reglas gramaticales a través de la descripción del uso y una lista de léxico, de modismos y

refranes. Los diálogos que Sobrino presenta son para fines especiales, como, por ejemplo, dar una relación de las monedas usuales en España o en los Países Bajos.

● *Lancelot (1644-1660)*

En 1644, Lancelot¹⁴ publica *Nouvelle methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine...* (Paris). Es uno de los autores de la gramática de la escuela de Port-Royal y se basa, en primer lugar, en el conocimiento de las reglas, después de las palabras, y, por último, de la oración.

Son tres los hechos que contribuyen al conocimiento de la lengua: la primera es un adecuado conocimiento de la gramática; la segunda el aprendizaje de las palabras. Y la tercera, estar familiarizado con la construcción de la oración; sin estos requisitos es imposible lograr un buen dominio de cualquier lengua. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 111)

Para la aplicación de este nuevo método, Lancelot se sirve de varias lenguas, incluyendo el español, y siguiendo su lema ‘aprender una lengua fácilmente y en poco tiempo’. El manual en español se publica en el año 1660 con el nombre *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la Langue Espagnole*. Sigue una metodología normativa y deductiva. En ella usa la memorización y repetición de las palabras para construir las frases: se aprende la lengua a través de las reglas gramaticales, lectura y traducción de los textos. En su obra realiza una breve descripción de las principales normas morfológicas y sintácticas y otra, más detallada, de la pronunciación y ortografía.

La mayoría de estos manuales se estructuran a modo de listas de nombres y verbos sin que se hayan fijado previamente criterios de selección y ordenación y son, además, poco claros en los ejemplos que se dan para ilustrar: en la obra de Lancelot, por ejemplo, las reglas se enuncian en francés y en forma rimada:

Des verbes composez
Les simples & leurs composez
Sont pareillement coniuguez
Mais on en excepte plusieurs
Que nous remarquerons ailleurs (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 111).

¹⁴ Inaugura la corriente logicista uno de los principios teóricos de la gramática.

Lancelot da algunas orientaciones para el aprendizaje, como: subrayar las palabras que son diferentes del francés o del latín. Según esto, la práctica se realiza esencialmente mediante la lectura de textos, acompañada de la traducción y repetición de ejercicios, frases o verbos tantas veces como sea necesario para su aprendizaje o para su memorización.

3.4.3 La enseñanza del español en Italia: Lorenzo Franciosini (1624, 1638); Antonio de Fabro (1626)

Desde la época de Carlos V, la enseñanza del español jugaba un papel importante en Italia y en el siglo XVII continúa manteniendo esa importancia. Destaca así Franciosini con su manual para enseñar español como lengua extranjera.

● Lorenzo Franciosini (1624, 1638)

Franciosini en la *Grammatica Spagnoula, e italiana. Hora nuovamente uscita in luce, mediante la quale può il Castigliano, con facilità e fondamento impadronarsi della lingua toscana & ...* (primera edición Venecia 1624; segunda edición Roma 1638) se detiene en la explicación de la pronunciación, del vocabulario y de los diálogos que están unidos a la gramática. Tanto en la pronunciación como en el vocabulario, realiza un breve comentario y después describe cada letra de la ortografía:

Del Genere de Nomi Castigliani secondo la loro terminazione.

Benche dalla terminazione de nomi Castigliani si possa difficilmente venir in conoscenza dal genere di esti hò nondimeno fatta la presente osservazione, più tosto per dar animo ad altrui a far meglio, che perche io giudichi d'haver fatto bene. Par mi dunque, che tutti gli Nomi Spagnuoli, che nel numero singolare finiscono in A, siáno de genere femenino: cavadone però seguenti:

A

Dia, che significa dì, ò giorno, Profeta, evangelista, poéta, Planeta, ateísta. Anabatista, calvinista, Jesuita, e pochi altri che sono di genere mascolino.

E

I terminati in E son comunmnte di genere mascolino, con eccezine de gli'infrascritti:

Açumbre, il bocale

Amagre

Carne

Gente, etc. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 117).

Los diálogos aparecen traducidos al italiano y tocan temas sobre: cocina, ciudad, calles, etc. Su gramática no resulta muy innovadora y continúa siendo el centro del aprendizaje, a pesar de que se introducen algunos diálogos para practicarla. Sus manuales no ofrecen variantes de relieve en relación con los manuales de Miranda, es decir, ambos son similares en estructura e ideas y sirven a castellanos y toscanos. La gramática de Franciosini es usada durante todo el siglo XVII y XVIII en el resto de Europa.

- *Antonio de Fabro (1626)*

Fabro publica, en 1626, su gramática titulada *Grammaire pour apprendre les langues italienne, françoise et espagnole* en Roma. Se trata de un compendio de tres gramáticas dirigidas al español, francés e italiano. Es un texto rico en ejemplos ilustrativos de las reglas y en el que se dedica especial atención a los verbos. Los diálogos versan sobre los negocios, a través de frases y listas de palabras fáciles de usar.

3.4.4 La Enseñanza del español en Inglaterra, Alemania y Austria

- *En Inglaterra: Lewis Owen (1605) Jonh Sandford (1611)*

En 1605 se publica la obra de Owen cuyo título es *The key into the Spanish tongue...*, que pretende ser “un camino rápido para aprender y perfeccionar la lengua española”. Está compuesta por una gramática en que se trabajan la pronunciación y la sintaxis. Incluye, al final, cuatro diálogos.

Sanford (1611) publica la obra *Propilaion or An Entrance to the Spanish...*, en ella se dedica a la pronunciación, ortografía, morfología y a la sintaxis.

- *En Alemania: Doergank (1614)*

Doergank enseñaba italiano, francés y español en la ciudad de Colonia, y en 1614 publica *Institutiones in linguam hispanicam...*, manteniéndose fiel a los autores más copiados en esos momentos: Oudin y Miranda. Doergank se dedica a la pronunciación de la lengua, a la morfología y a la sintaxis y no incorpora ninguna novedad desde el punto de vista metodológico, ya que sigue los mismos modelos que otros gramáticos del siglo XVI.

- *En Austria: Ángel de Zumarán (1626), Stephanum Barnabé (1657)*

En 1626 Zumarán publica el libro *Thesaurus linguarum, in quo facilis...* en Viena, del que aparecerán varias ediciones. En la Biblioteca Nacional de Madrid se encuentra la obra, con fecha de 1634, bajo el nombre *Gramática y pronunciación alemán y española, española y alemán. Compuesta en beneficio de estas dos naciones, que quieren aprender una destas lenguas*. Esta obra, en su estructura, es similar a la *Thesaurus linguarum...*, sin embargo, no aparece en esta edición la gramática del francés ni del italiano. En la primera parte del libro *Thesaurus linguarum*, se encuentran las tres gramáticas (español, francés y alemán); ya en la segunda, se incluyen los diálogos; en la tercera, la nomenclatura; y, por último, aparecen los proverbios. La ortografía y la pronunciación se enseñan a través de preguntas-respuestas dentro de un tema (familia...), y se establece una comparación con el alemán o viceversa. En sí, la gramática se reduce a la cuestión morfológica. Los diálogos tratan temas usuales, como levantarse, vestirse, los negocios, etc. y los proverbios son una lista de las oraciones más comunes del catecismo. Se la puede considerar como una gramática descriptiva y de uso, con textos coloquiales.

La obra de Barnabé (1657), *Unterweisung der Sapanischen Sprach zusammen getragen*, comienza con una observación a la pronunciación del español, algo común en los manuales de la época, y después, dedica gran parte del manual a la morfología y describe muy poco la sintaxis. Las explicaciones están escritas en alemán y los ejemplos en español, acompañados de su traducción al alemán.

3.4.5 Métodos de enseñanza aplicables a la enseñanza del español: Bathe 1611, Comenio 1658

● *Metodología de Bathe (1611)*

La obra de Bathe de 1611, *lanua linguarum sive Modus...*, fue redactada para aprender latín, pero se usó también para enseñar otras lenguas: “[...] esta obra es para deprender con facilidad cualquier lengua del mundo, y assi avia de correr por muchas naciones”. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 129)

El objetivo de esta obra es conseguir que los alumnos aprendan una lengua con fluidez y perfección en poco tiempo. El método que se usa consiste en que el alumno memorice y trate de captar el significado de frases, vocabulario y expresiones,

deduciendo del contexto las reglas de concordancia. Todas las oraciones que presenta están contextualizadas por considerar, el autor, que las palabras adquieren su significado dentro de un contexto y sólo a través de él es posible su comprensión.

Para el autor, el uso de los diálogos es una forma que permite al aprendiz adquirir las estructuras gramaticales y un vocabulario básico rico para su uso en la vida cotidiana. El uso del diálogo en la enseñanza de la lengua extranjera ya estaba generalizado en el siglo XVI, como hemos visto, y se completó en el siglo XVII. La adquisición de la nueva lengua se obtiene a través del estudio de la teoría y de la práctica, que hace hincapié en la sintaxis, la morfología y el vocabulario; a través de ejercicios de traducción, repetición y memorización de frases. Las frases, en latín, aparecen con su correspondiente traducción al idioma que se está aprendiendo. Las oraciones y el léxico están contextualizados: las palabras adquieren su significado dentro de un contexto determinado, posibilitando así la comprensión de la gramática. Quien adopta dicho método es Comenio con su obra *Orbis sensualium* en 1658, que a continuación describimos.

● Metodología de Comenio (1658)

La metodología de Comenio está fundamentada en la de Bathe y no está directamente relacionada con la enseñanza de la lengua extranjera. Su idea es que el niño pase por cuatro estadios: primero, el *vestibulum*; después, la *lanua* y *Palatium*; y, finalmente, el *Thesamus*. En su obra *Orbus seu sensualium pictus...* (1658), intentó enseñar la lengua a través de la asociación de los elementos lingüísticos con los dibujos. En ella, cada figura va acompañada de un texto sencillo o de sólo una palabra, para que el niño asocie el léxico con la figura. Pone el énfasis en la lengua usada, desarrollando las cuatro destrezas (hablar, escribir, leer y escuchar) a través del aprendizaje del vocabulario, la morfología y la sintaxis. Las actividades que se realizan son básicamente la traducción, la repetición y memorización de las frases y palabras asociadas al dibujo. Afirma el autor: “todas las lenguas son más fáciles de aprender mediante la práctica que a fuerza de reglas, es decir, escuchando, leyendo, volviendo a leer lo oído, copiando, imitando con la mano y con la lengua y haciendo todo eso tan frecuentemente como sea posible” (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 137). A pesar de no escribir su obra para enseñar español a extranjeros, Comenio es considerado en la época como el principal referente de la didáctica en general. Según hemos visto, ofrece una metodología creativa y motivadora para que los niños aprendan la lengua a través de la relación de los elementos lingüísticos

con los dibujos: “Si pudiésemos hacer las palabras tan legibles para los niños como lo son los dibujos, la información que se podría obtener de ellas (las palabras) sería rápida y segura [...]” (cf. SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 137)

3.4.6 Conclusiones

Antes de cerrar este apartado, queremos incidir en el hecho de que los autores de materiales didácticos durante el siglo XVII siguen dos tradiciones: bien de tipo gramatical, bien de tipo conversacional, sin que se observe el predominio de una sobre otra. Pero hay un detalle que me gustaría destacar y sobre el que Martínez Gavilán (1989) llama la atención. Los manuales del siglo XVII que se dirigen a los extranjeros carecen del concepto de gramática, porque la mayoría de estos autores no ven la necesidad de utilizar la teoría, y también carecen de organización y disposición en lo que respecta a los materiales.

Además, observamos a través de estos autores que su trabajo se concentra en el estudio de las letras y específicamente del sonido. Estos autores hacen breves comentarios sobre fonética y demuestran su preocupación por explicar cómo se pronuncian las letras. No se interesan, en cambio, tanto por la enseñanza de la escritura ni por describir realmente el sistema gráfico del castellano.

Muchos de ellos hacen un análisis contrastivo de los sistemas fónicos de dos o tres lenguas para mostrar sus diferencias, como hemos visto en Patón, Villar (español y latín), Correas (1627) con su gramática “trilingüe”, Saulnier (español y francés), etc., tradición surgida ya en el siglo XVI. Esta misma técnica se observa en otros autores citados por Martínez Gavilán (1989), como Owen, Doergank, Doujat, Lancelot, Rodríguez y Smith, quienes destacan en la gramática un capítulo que trata de los cambios de los sonidos latinos hasta llegar a convertirse en las lenguas románicas.

Según Martínez Gavilán (1989), los estudios de combinación de palabras en la oración son abordados en el siglo XVII, sólo por seis autores: Sanford, Doergank, Caramuel, Encarnación, Doujat y Lancelot. Los restantes no se ocupan de esta parte de la gramática, en la idea de que esto se va adquiriendo con el uso. Los diálogos presentados por Juan de Luna fueron usados por otros autores que los tradujeron a su lengua, como

Fabro en su *Tres utile grammair*e, manual trilingüe (francés, italiano y español) Mulerio, en sus *Linguae Hispaniae copendiosa Instituto*, "coloquio familiar" en una versión trilingüe (latín, español y francés). Existen también otras gramáticas trilingües o cuatrilingües, como la de Zumarán, el *Thesaurus*; la de Labresio de la Puente (1666), *Paralelos de las tres lenguas, Castellana, Francesa e Italiana*...; la de Smith, *Grammatica quadrilinguis, or brief instructions for the Franch, Italian, Spanishn and English tongues* (1674). El objetivo de todos estos autores es cubrir la necesidad de quienes se ven obligados a aprender varios idiomas. En tales casos, el análisis contrastivo podrá ayudar al alumno en su aprendizaje.

Todas estas gramáticas se consideran prácticas y el contenido gramatical es reducido. Presentan sólo algunas reglas de pronunciación, explicación de los modismos y trabajan los diálogos con un lenguaje elemental y cotidiano, lejos de lo que fuera normativo

Tabla 10 - Principales Gramáticos del Siglo XVII y métodos utilizados

	Ortografía	Etimología	Sintaxis	Prosodia	Diálogo	Texto/ Frases	Contrastiva
España	Aldrete	Aldrete	Aldrete	Aldrete			
	Alemán	Alemán	Alemán	Alemán			
	Patón Correas	Patón Correas	Patón Correas	Patón Correas			Patón Correas
Francia	Villar Texeda	Villar Texeda	Villar Texeda	Villar Texeda			Villar Texeda
	Saulnier Lancelot	Lancelot	Lancelot	Lancelot	Saulnier	Saulnier	Saulnier Lancelot
	Des Rozies Mulerio De Luna	Des Rozies Mulerio De Luna			Des Rozies Mulerio De Luna	De Luna	Des Rozies Mulerio
	Ferrus Sobrino	Ferrus Sobrino	Ferrus Sobrino		Sobrino		Ferrus Sobrino
Italia	Franciosini Fabro	Franciosini Fabro	Fabro	Fabro	Franciosini Fabro	Franciosini	Franciosini Fabro
Inglaterra	Owen Sandford	Sandford	Owen Sandford	Sandford	Owen		
Alemania Austria	Doergank Zumarán Barnabé	Doergank Zumarán Barnabé	Doergank Barnabé	Doergank Barnabé	Zumarán		Zumarán Barnabé

El análisis de cómo se trabajaba en el siglo XVII el español como lengua extranjera nos muestra que hay un proceso de cambio en la enseñanza. Se consolida el uso de la ortografía y de la etimología. El diálogo, la sintaxis y el análisis contrastivo son utilizados ya por varios gramáticos asociados a las dos primeras materias. El texto y la prosodia van adquiriendo mayor importancia, utilizados conjuntamente con los otros métodos citados. Nos encontramos en un periodo de transición de la enseñanza en el que los profesores se sitúan en una metodología determinada: bien en la enseñanza de la gramática basada en lecturas, comprensión y memorización de reglas y de textos bien en la enseñanza conversacional, a través de los diálogos¹⁵. Se empiezan a estudiar las reglas gramaticales, se memorizan distintos modelos paradigmáticos y largas listas de vocabulario. Los textos se utilizan para la lectura y se contextualizan las palabras aprendidas a través del estudio del vocabulario. Hay una preocupación por sistematizar la lengua, pero, al mismo tiempo, existe una preocupación por su uso. Esto explica la dicotomía a la que aludimos en lo referente a la didáctica de lenguas.

Hemos visto que la primera gramática que surge sobre el español es la de Nebrija (1492) y que, a partir de ésta, se escriben otras. Esto en una época en la que el español se enseñaba y aprendía en Europa y en los países colonizados.

La enseñanza de la gramática, según Sánchez Pérez (1997:41), es una continuación de la enseñanza formal del latín a través de normas, estereotipos, sujeta a patrones que se suponían de gran ayuda para los profesores. La tradición gramatical va ganando prestigio debido a su vínculo con la cultura, la escuela y el mundo académico, mientras que la conversacional se vuelve cada vez más simple y práctica: se centra en la pronunciación y el vocabulario a través de la memorización de reglas. Todo ello, siguiendo un método analítico.

¹⁵ Esta dicotomía no deja de aparecer en nuestro tiempo: se buscan nuevas formas de metodología para enseñar/aprender una lengua extranjera y que el alumno de forma inmediata o a largo plazo ponga en práctica lo que ha aprendido.

4 LAS GRAMÁTICAS Y LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN EL SIGLO XVIII

Como acabamos de ver, en el siglo XVII, se tiende más a la enseñanza de la gramática que a trabajar sólo con las técnicas conversacionales y esta tendencia va extendiéndose en el siglo XVIII.

Con el siglo XVIII, que inicia la era de la Ilustración, se produjeron grandes avances en la educación, la ciencia, las obras públicas y se introdujo un concepto de racionalidad, tanto en la política como en la vida en general. El siglo XVIII es un periodo en el que se busca, más que en épocas anteriores, desarrollar la docencia y la práctica, a pesar de que se sigue concediendo a la gramática un papel importante en el sistema educativo. Dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera, se detecta un gran crecimiento del interés por los aspectos metodológicos en Alemania, Francia e Inglaterra. Es decir, se comienza a pensar cuál es la mejor manera de enseñar, y qué se debe enseñar de acuerdo con el contexto social en el cual se vive. Este interés es más acusado en Alemania y en Francia.

En España y contrariamente a lo que sucedió en los siglos anteriores, no sobresale ningún autor importante con relación a la enseñanza de la lengua extranjera, aunque sí se pueden señalar algunos en lo que concierne a la lengua materna. Así, surgen nuevas gramáticas, como la de la *Academia Española de la lengua* de 1713 - un poco más tarde se imprime el *Diccionario de la Lengua Castellana* (1726 – 1739), la *Ortografía Española* (1741) – y, sobre todo, la *Gramática de la Lengua Castellana* de 1771, que, según señala Sánchez Pérez (1992, p. 145), “será marco imprescindible de consulta y referencia para todos aquellos que publiquen gramáticas de español para extranjeros”.

Además de las de la Academia, Sánchez Pérez (1992, p. 152-153) destaca otras obras dirigidas a la enseñanza de la lengua materna (*cf.* también GÓMEZ ASENCIO, 1981; CALERO VAQUERA, 1986). A finales del siglo se intentan incorporar en España las ideas de las gramáticas filosóficas procedentes de Francia. Y, según Sánchez Pérez

algunos de los manuales y gramáticas escritos en años anteriores siguen todavía siendo famosos y muy utilizados en el siglo XVIII. Entre ellos destacan Oudin y Miranda, ya en claro declive, y Sobrino y Franciosini, quienes todavía disfrutaban de una gran popularidad. (1992, p. 155).

A lo largo de este siglo se copian más las gramáticas originales de Sobrino es el caso de la *Nouvelle Grammaire Espagnolle expliquée en François* (1697). Es una copia del texto de Oudin (1597) con algunas modificaciones, como: modismo, frases hechas, expresiones y diálogos. En el año 1708, el propio autor publica *Dialogues nouveaux espagnols, expliquez en François...* que es una reedición de textos de otros autores, como Minsheu (1599), Oudin (1608), Juan de Luna (1619) y Franciosini (1626), en la que añade otros seis diálogos a los ocho que ya existían. Los diálogos que él presenta en esta obra son completamente diferentes a los que se publicaron en el siglo XVI, son diálogos con fines específicos, como el descubrimiento de América, las monedas usuales de España, etc.

En España destacan en este momento los gramáticos que se ocupan de la descripción de lengua materna. Los autores españoles que redactan tratados del español como LE publican sus manuales fuera de España. Son muy pocos los que publican en España manuales de LE para extranjeros, como en el caso de Torre y Ocón¹⁶. Éste escribe un libro de gramática en Madrid, en 1728, dedicado a los franceses, el *Nuevo methodo breve, util y necesario para aprender a escribir, entender, y pronunciar las dos lenguas, Españolas, y Francesa, dividido en dos grammaticas, una francesa explicada en español, y otra española explicada en Francés*. Aborda la pronunciación, ortografía, morfología, sintaxis y algunas fórmulas para hablar español contrastando las dos lenguas.

No debe extrañarnos que a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII se imprimiesen pocas gramáticas españolas para extranjeros. Como señala Sánchez Pérez (1992, p. 143), “el siglo XVIII no ofrece, a primera vista, nombres de gran relieve en el campo de la enseñanza de español para extranjeros”, pero hay un gran interés en la enseñanza de lenguas y son más frecuentes los tratados sobre la adquisición lingüística, es decir, sobre los métodos para la propia elaboración de gramáticas para extranjeros. Están más preocupados por **cómo enseñar** que por **qué enseñar**.

¹⁶ Escribe varias gramáticas para estudiantes franceses de español. Todas ellas se publican en España.

A continuación introduzco un análisis de los autores que han abordado la gramática para la enseñanza de la LE a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Para afrontar este análisis creo más conveniente hacerlo a través de un cuadro de doble entrada. En el eje vertical se presentan los países de procedencia de los autores y en el eje horizontal los diferentes campos objeto de nuestro interés

Tabla 11 - Principales Gramáticos del Siglo XVIII y métodos utilizados

	Ortografía	Etimología	Sintaxis	Prosodia	Diálogo	Texto/ Frases	Contrastivo	Léxico	Método	Diccionario	ejemp./ejer	Traduc.
ALEMANIA					Basedow				Basedow			
	Cramer	Cramer	Cramer			Cramer						
	Eder	Eder			Eder	Eder	Eder	Eder				
					Moratori			Moratori				
	Barth	Barth	Barth		Barth						Barth	
						Bertuch				Bertuch		
	Wagener	Wagener	Wagener			Wagener				Wagener	Wagener	
	Calvi	Calvi	Calvi				Calvi					
	Meidinger	Meidinger	Meidinger	Meidinger	Meidinger	Meidinger					Meidinger	Meidinger
	Wilhelm	Wilhelm	Wilhelm	Wilhelm								
FRANCIA	Vayrac	Vayrac	Vayrac	Vayrac								
	Bartera	Bartera	Bartera	Bartera	Bartera		Bartera					
NGLATERRA	Stevens	Stevens	Stevens	Stevens	Stevens	Stevens		Stevens		Stevens		
	de Pineda	de Pineda	de Pineda	de Pineda	de Pineda	de Pineda	de Pineda			de Pineda	de Pineda	
	Henley	Henley	Henley									
	De Alvarado				de Alvarado	De Alvarado	De Alvarado	De Alvarado		De Alvarado	De Alvarado	
	Steffan	Steffan	Steffan		Steffan							
	Delpino	Delpino	Delpino	Delpino		Delpino				Delpino		Delpino
	Fernández	Fernández	Fernández			Fernández	Fernández	Fernández		Fernández	Fernández	Fernández
	G.Torres					G.Torres	G.Torres		G.Torres	G.Torres		
	Del Pueyo	Del Pueyo	Del Pueyo	Del Pueyo		Del Pueyo		Del Pueyo				
ESPAÑA	Torre y Ocón	Torre y Ocón	Torre y Ocón	Torre y Ocón		Torre y Ocón	Torre y Ocón					

En el siglo XVIII el uso de la metodología empleada en los siglos anteriores es algo generalizado, sobre todo en lo que se refiere a la ortografía, la etimología, la sintaxis y la prosodia. En varios países europeos se incorporan otras tendencias metodológicas, hasta entonces poco utilizadas y centradas en el léxico, el diccionario, los ejemplos, los ejercicios y la traducción. En este siglo se produce un cambio de pensamiento en la enseñanza: lo que podría ser crucial en los siglos anteriores, en éste es considerado importante pero no llega a constituir el centro del aprendizaje. Consideran que para aprender un idioma es necesario conocer bien las estructuras lingüísticas a través de los ejercicios y ejemplos, traducción, textos y frases, que entran en juego en el transcurso de cada lección.

Los diálogos continúan vigentes pero se recurre a ellos con menos frecuencia que en los siglos XVI y XVII pues, en primer lugar, la principal preocupación ahora es la de enseñar la estructura de la lengua para que se hable correctamente y, en segundo lugar, se aspira a que el aprendiz llegue a leer e interpretar textos literarios. Esto se puede ver en los múltiples tratamientos de la ortografía, que despierta un interés aún mayor que en épocas anteriores. A ella le siguen la etimología y la sintaxis.

La generación de métodos de enseñanza aumenta, ya que durante este periodo se concede una especial importancia al “cómo” enseñar, como ya he señalado, y se sugieren otros métodos que faciliten un aprendizaje más rápido. De todos ellos, durante este siglo XVIII el más usado es el Método de Gramática. Una de las características de las gramáticas para extranjeros, según Martínez Gavilán (1989), es simplificar las reglas gramaticales y eliminar todo aquello que pueda perjudicar el aprendizaje. Por eso se editan compendios o manuales que permitan al aprendiz “el acceso a los rudimentos de la lengua española, aunque ello supusiera un empobrecimiento notable de las cuestiones gramaticales” (1989, p. 92). Pero también hay una rama de docentes que asume que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es el mismo que el de la lengua materna. Esto está en la línea de lo que será el Método Directo del siglo XX. Así pues, la enseñanza de idiomas se lleva a cabo a través de la gramática, con lecturas y ejercicios de comprensión y memorización de textos (la enseñanza gramatical). Algunos profesores más innovadores proponen el uso de la lengua en conversaciones (la enseñanza conversacional) que se crean en el aula y en las que está prohibido usar la lengua materna. Este fue el caso de Aberde en Escocia (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 80).

Durante este siglo, para muchos profesores, al aprender una lengua extranjera, el alumno debe adaptarse a las estructuras, vocabulario y expresiones utilizadas en la comunicación. Y la memorización de reglas descontextualizadas no es el mejor camino para aprender un idioma, de aquí surge la necesidad del Método Conversacional. A comienzos del siglo XIX, se retoma la enseñanza de la gramática, por ser la más cómoda para el trabajo en las escuelas. Se trata de un período de transición, ya que los nuevos métodos se consolidarán a lo largo del siglo XIX.

A continuación destacaremos los países que fueron más relevantes en la enseñanza del español como lengua extranjera, aunque las gramáticas españolas para extranjeros, del siglo XVII principalmente, se tradujeran y se adoptaran en diversos países de Europa. Este es el caso de la de Juan de Sotomayor, que se imprimió en alemán en 1706. Es una gramática en forma de diálogos que tiene como finalidad enseñar las reglas y ponerlas en práctica a través de las lecciones españolas explicadas en alemán.

4.1 LOS MANUALES DE ESPAÑOL EN ALEMANIA

4.1.1 Mathias Cramer (1711)

En 1711 se publica en Nürenberg, la obra de Mathias Cramer *Grammatica et Syntaxis linguae Hispanicae*, escrita en latín, con el objetivo de convertirse en una gramática universal. Las reglas están ilustradas con numerosos ejemplos, con las palabras y frases más usuales del idioma y con gran parte de la Sagrada Escritura. Esta obra se divide en tres partes:

1° la morfología.

2° la sintaxis – da información para el uso de cada una de las partes de la oración.

3° la fraseología, expresiones idiomáticas traducidas y explicadas en latín.

“bolver se en blanco, re infecta rediré bolverse gordo, flaco, loco, pinguescere, flacescere, stultescere” (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 181)

4.1.2 Joseph Eder (1714)

Joseph Eder publica en 1714 su *Florilegio español-alemán o gramática de la lengua española*. Su metodología se presenta en forma de diálogos, como lo había hecho Sotomayor.

4.1.3 Antonio Moratori (1723)

Antonio Moratori publica en 1723 *Instrucción fundamental para aprender el idioma español* en Nürenberg. Plantea la enseñanza a través de diálogos que se combinan con historias y con apartados dedicados a la gramática y el vocabulario. Es una obra breve a modo de manual en el que se incluyen cuestiones de tipo pragmático. Así comenta:

Oy día la experiencia enseña que sin el ayudo destas suertes de libros no se puede jamas aprovechar en los lenguajes. [...] Los dialogos sirven siempre por aliviar el camino, que conduce a la perfection de las lenguas (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 162-163).

4.1.4 Barth (1778)

En la segunda mitad del siglo XVIII, en 1778, el alemán Barth publica *Kurzgefasste Spanische Grammatik...* Su objetivo servir al aprendizaje del idioma sin la ayuda de un profesor. Incluye también, como los otros autores, algunos diálogos y/o conversaciones, con el objetivo de ofrecer a los alumnos ejemplos de lenguaje literario o conversacional.

4.1.5 Bertuch (1790)

A finales del siglo, en 1790, Bertuch, publica el *Manual de la lengua española oder Handbuch*.. Es una colección de textos con obras de la literatura española, acompañada de un diccionario español-alemán.

4.1.6 Wagener (1795)

En 1795 Wagener publica *Spanische Sprachlehre, nebst Uebungen zur Anwendung der Grundsätze, der Wortfügung und dere Schreibart der Spanischen Sprache, mit einer Einleitung in die Grundsätze*... en Leipzig, semejante a la de Barth, en la que abundan las reglas de ortografía, morfología y sintaxis, con ejemplos en español.

4.1.7 Calvi (1792)

Calvi publicó en 1792, en Leipzig, la *Nouvelle grammaire espagnole avec une chrestomatie*. Sigue en ella el mismo modelo de las que se publicaron en el siglo XVI. Atiende a la pronunciación, el artículo, el sustantivo, etc. Afirma que elaboró una “Gramática instructiva para los extranjeros que desean aprender a hablar y escribir el español y entender los libros más difíciles escritos en esta lengua”. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 164).

En su libro aparece, además de la gramática, un apartado sobre el origen de la lengua castellana y, lo que es más importante, un gran número de textos españoles para trabajar con la traducción y la lectura.

4.1.8 Valetin Meidinger (1793)

Valetin Meidinger (1756- 1822) publica en el año 1793 su obra *Praktische Französisch Grammatik, wodurch man diese Sprache*... Es una gramática práctica, útil e

ilustrada con ejercicios de traducción y de repetición. Esta obra fue reeditada varias veces en pocos años.

4.2 LOS MANUALES DE ESPAÑOL EN FRANCIA

En Francia también se dedican a la enseñanza del español como lengua extranjera y se imprimen obras ya publicadas, al tiempo que se publican nuevas gramáticas, como es el caso de Vayrac.

4.2.1 Vayrac (1708)

En 1708, Vayrac publica una primera edición la *Nouvelle grammaire espagnole pour apprendre facilement & en peu de temps, à prononcer, écrire, & parler la Langue Castillane* La imprime nuevamente en el año de 1714 en París. Su gramática sigue el modelo de Port-Royal, aunque hace más hincapié en el uso de la lengua que en las reglas gramaticales. Incluye también apartados dedicados a la pronunciación, la escritura y el habla.

4.2.2 Bartera (1764)

En 1764 Bartera publica la *Nouvelle méthode, contenant en abrégé tous les principe de la langue espagnole, avec de dialogues familiers*, en París. Es una obra que trabaja la gramática, con diálogos en los dos idiomas, francés y español.

4.3 LOS MANUALES DE ESPAÑOL EN INGLATERRA

Inglaterra, el siglo XVIII, destaca por el aumento de docentes en el área de español. Muchos españoles han emigrado a Inglaterra y se sustentan dando clase a pesar

de que su formación lingüística es escasa. Aquí destacaré algunos de los autores que fueron pioneros en la enseñanza del español.

4.3.1 John Stevens (1706)

En 1706 el capitán Stevens publica un diccionario, al que añade una gramática española y diálogos. Esta obra se reedita posteriormente, en 1725, fecha en la que se incorpora un vocabulario (con áreas temáticas) y una colección de refranes y diálogos.

4.3.2 Pedro de Pineda

En la mitad del mismo siglo, destacamos al maestro español Pineda, que en 1750, en Londres, publica la obra *Fácil y corto Méthodo o Introducción para aprender los rudimentos de la lengua castellana*. Según A. Alonso, escribe bajo la influencia de los gramáticos de Port-Royal (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 169). Es una obra que realiza comparaciones del español con el inglés y trata cada parte de la oración con las reglas de sintaxis. Dice el autor:

Por más que nosotros seamos instruidos en las partes de la oración, esto es, en la declinación de los nombres, en la conjugación de los verbos, y en gran numero de palabras, si no sabemos juntarlas, y ponerlas en orden gramatical, nos semejarèmos à uno que haze gran preparación de ladrillos, madera y otras cosas necessarias para edificar un edificio, y no sabe dar ordenes para que otros trabajen, ni tampoco el sabe trabajar. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 169).

Sánchez Pérez (1992) señala que el maestro Pineda es didáctico y claro en las definiciones y divisiones de las oraciones. En 1751 la reedita con correcciones e incluye una gramática inglesa, con diálogos y reglas de sintaxis. Los diálogos son frases cortas agrupadas por áreas de temas debidamente contextualizados.

4.3.3 Henley (1719)

Henley es un gramático que publica periódicamente una gramática por mes y titula esta colección con el nombre de *The compleat Linguist or an universal grammar of considerable tongues in being. In a shortes, clearer and more instructive method than is exatant*. En 1719 publica la que trata sobre el español titulándola *Number I, for the month of August 1719 being a Grammar of the Spanish Tongue, London*. En ella aborda el alfabeto y la sintaxis. Sánchez Pérez (1992, p. 172) destaca que la “redacción es sencilla y clara en los enunciados”.

4.3.4 Don Félix Antonio de Alvarado (1718)

En el año 1718, en Londres, aparece la obra *Diálogos Ingleses y españoles con muchos proverbios y las explicaciones de las diversas maneras de hablar, propias a la lengua española* de Don Félix Antonio de Alvarado presbítero de la iglesia anglicana. Los diálogos se toman de Sobrino y se traducen al inglés con algunas modificaciones. La reedición, de 1719, contiene proverbios, ortografía y vocabulario. La metodología que sugiere es la de aprender de memoria las estructuras de los diálogos y aconseja “Que conviene leella y releella muchas vezes, y aprendella, tanto de inteligencia, como de Memoria: [...] porque nuestra memoria debe ser cultivada y sin exercicio es ingrata y estéril”. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 176).

Incluso pensando que se deben aprender de memoria las estructuras, parece compartir la idea de que, para aprender una lengua, hay que practicarla: “Estando convencido por experiencia propia, no sólo en esta lengua, sino también en la francesa, italiana y otras, que así nos familiarizamos más pronto con la lengua que queremos aprender”. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ 1992, p. 173)

4.3.5 Juan Steffan (1784)

Juan Steffan publica en 1784 la *Gramática Inglesa y Castellana, o arte metódico y nuevo para aprender con facilidad el idioma inglés*. Es, como otras gramáticas, un texto en el que se aborda la ortografía, la sintaxis, la etimología y los diálogos.

4.3.6 Joseph Delpino (1766), Del Pueyo (1792)

Otro autor que destaca en Inglaterra es Joseph Delpino que, en 1766, publica *New Spanish grammar...* Este autor se dedica al estudio de la ortografía y la pronunciación. En 1787 reedita la tercera edición, con el nombre de *English Grammar for the use of Spaniards*. En 1792, Del Pueyo publica su gramática *A New Spanish Grammar*, basándose en la gramática de Delpino y siguiendo su método gramatical. A ello se refiere en el prólogo del libro:

Con esta intención he procurado... corregir la Gramática de Del Pino, o por mejor decir, componerla de nuevo. Pues rara palabra he observado en ella, que no haya merecido mi corrección, u absolución total, substituyendo otra propia en su lugar, acortando muchos diálogos verdaderamente indignos de la estampa, y del oído del discípulo inocente que los estudia (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 178).

Del Pueyo es un defensor de la enseñanza de la gramática, alegando en su favor: “Esta misma ceguera tienen algunos de los muchos que desean aprender los idiomas extranjeros, quienes llevados de la corriente de su loca presunción, no quieren adocenarse a las reglas de un maestro idóneo” (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 179).

La gramática hace hincapié en el estudio de la sintaxis y, sobre todo, del vocabulario que aparece traducido al inglés, ordenado por áreas temáticas, en frases usuales y en un conjunto de *Diálogos familiares*.

4.3.7 Don Felipe Fernández (1797)

Don Felipe Fernández edita en 1797 su libro *A new practical grammar of the Spanish Language in five parts*. Este libro se divide en cinco partes: el estudio de la pronunciación, la morfología, la sintaxis, una lista de palabras y frases usuales y diálogos en inglés y español. Su gramática fue reeditada en varias ocasiones en Inglaterra; en Estados Unidos, lo fue en el año 1799. En el prólogo de la reedición de 1822 comenta que

En 14 años corre ya por seis ediciones, además de que la segunda fue reimpresa en Filadelfia, y hallándose los Estados Unidos en constante intercurso con las colonias americanas de los españoles es muy verosímil que se haya reimpreso más de una vez [...] he vendido 500 ejemplares en 22 meses.

Siguiendo el modelo de los otros autores de gramática, Fernández incluye en su obra una lista de vocabulario, diálogos semejantes a los de Delpino, proverbios y cartas comerciales.

4.3.8 Arnold (1736)

En 1736 encontramos la gramática de Arnold, que no presenta innovaciones con respecto a otras de no ser por la inclusión en su libro de prácticas sobre temas gramaticales. Los ejercicios se presentan al final de cada lección y no al final del manual, como se hacía habitualmente en las gramáticas didácticas. Estos ejercicios consisten en traducciones de frases o temas relacionados con el asunto de la oración.

4.4 LOS MÉTODOS PARA ENSEÑAR LA LENGUA EXTRANJERA

A partir de los siglos XVI, XVII y XVIII se puede apreciar la oposición existente entre el método gramatical y el método conversacional. Los autores se reparten entre los que abogan por uno u otro. Los que prefieren el método gramatical tienen una línea

docente consistente, y más bien conservadora: ofrecen coherencia y los contenidos son lineales. Entre ellos, es posible citar a Cramer (1711), Eder (1714), Delpino (1766), Del Pueyo (1792), etc. El método conversacional, que veremos en el siguiente apartado, es más innovador: ofrece libertad, no es tan sistemático, presenta contenidos contextualizados y desde el punto de vista metodológico, resulta muy atractivo.

En esta línea, del método conversacional, se encuentran varios autores, como Dumarsais, que lo introduce en 1722, en su *Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*; y también Basedow, en Alemania, en 1774, con su método natural a través de la conversación. Este último sostiene que la lengua sólo se aprende a través de la conversación, las lecturas, las actividades interactivas y los juegos. En 1768 destaca el francés Lysarde de Radonvilliers, con su manual *De la manière d'apprendre les langues* en el que se exalta el valor de la contextualización en el aprendizaje de las lenguas, etc... En el período 1732 – 1804 destaca Luneau de Boisgermain, que presenta el método directo en su *Cours de langue italienne*:

Cuando se quiere aprender una lengua creo que hay que proceder como se hace con un niño al que se enseña su lengua materna, siguiendo solamente el instinto de la madre que desea enseñar a hablar a su hijo... Las madres no se valen para ello ni de profesores ni de gramáticas. Hablan a sus hijos: les meten palabras en su memoria... Los profesores de lenguas extranjeras no ven más que pronunciación y gramática. Están interesados en dar mucha importancia a su trabajo. (TITONE, 1968, p.22 - *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 148).

El siglo XVIII es una época de grandes obras y transformaciones que aportaron grandes beneficios a la enseñanza del español como lengua extranjera. A continuación destaco los métodos de algunos pensadores y pedagogos, que entran en juego durante los siglos XIX y XX.

4.4.1 Método Natural

En el siglo XVIII surge el denominado *método* natural en contraposición al método formal, que defiende el aprendizaje a través de la gramática. Sus defensores consideran que, para aprender un idioma, se debe seguir una vía natural, como señala Pestalozzi “no

hay ni puede haber dos métodos de enseñanza. Sólo hay uno: el que descansa sobre las leyes eternas de la naturaleza” (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 73). A finales del siglo XVII, en 1693, el inglés John Locke escribe una obra titulada *Some thoughts concerning Education*, que es el fruto de su pensamiento como pedagogo. Este autor está a favor de la enseñanza de la lengua mediante la utilización oral, escrita y no a través de la gramática pura y la memorización de las reglas. Afirma lo siguiente:

Sin atontar al alumno con la gramática, enseñando el latín, como hemos aprendido el inglés, sin reglas, hablándole en latín... cuando el niño nace, aprende inglés sin profesor, sin reglas, sin gramática... y así aprendería latín si alguien hablase con él en esta lengua... (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p.146).

Este autor sostiene que el aprendizaje de una lengua a través de la repetición, del uso y la asimilación automática se realizará más rápidamente que estudiando las propias reglas y aprendiendo éstas de memoria:

El hombre aprende lenguas para relacionarse normalmente con otros, en sociedad para comunicarse pensamientos en la vida de cada día, sin otra especial finalidad. Y con este pensamiento en mente, el método de aprender una lengua a través de la conversación, no solamente es suficiente sino que debe ser preferido como el más eficaz, adecuado y natural. Por lo tanto, considerando la lengua desde la perspectiva, se podría responder que la gramática no es necesaria. Es algo que debería aceptarse, dado que muchos de mis lectores son capaces de entender lo que digo sin que jamás hayan aprendido la gramática inglesa... (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, 146).

Esto es completamente contrario a las ideas de los lingüistas de Port-Royal, entre los cuales se encuentra Lancelot, quien en 1644 había publicado la *Nouvelle methode pour apprendre facilment et en peu de temps la langue latine...* Se trata de un método racionalista, que se basa en el conocimiento previo de las reglas que rigen la ordenación y sistematización de una lengua para después poder hablarla.

En 1751, Pluche imprime el manual *La mécanique des langues, et l'art de les enseigner*, donde afirma que el idioma se aprende a través del uso adecuado del vocabulario, ayudado por las reglas, sin dissociar los elementos lingüísticos sino integrándolos en la práctica. Lo explica de esta manera:

Primero, explicando las frases, las relaciones morfológicas entre las palabras, las funciones de todas las piezas que forman en discurso. Pero dentro de su contexto, leyendo a autores de reconocido prestigio.

Segundo, cultivando lo que puede denominarse uso apropiado de los registros lingüísticos.

Tercero, promoviendo el buen gusto lingüístico". (PLUCH, 1751, p. 28, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 152)

A continuación presento los rasgos que definen el método natural, según Sánchez Pérez (1992, p. 75):

RASGOS DEFINITORIOS DEL MÉTODO NATURAL

Componente teórico	<p>Teoría lingüística La teoría lingüística subyacente no se explicita. En general, la actitud tiende a poner el énfasis en la lengua usada en la vida diaria.</p> <p>Teoría pedagógica El aprendizaje se lleva a cabo de manera inductiva, es decir, mediante la práctica.</p>
Contenido	<p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender la lengua usada, primero la lengua oral, luego la escrita. 2. Aprender prioritariamente el vocabulario 3. Seleccionar el léxico y las frases que constituyen los objetivos atendiendo a las situaciones usuales y frecuentes en la vida cotidiana. 4. Graduar el aprendizaje siguiendo criterios de dificultad (de menor a mayor)
Actividades (puesta en práctica)	<p>Tipología de actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hablar la lengua desde el primer momento. 2. Practicar mediante la técnica de pregunta-respuesta 3. Retener mediante la repetición y memorización. 4. Asociar palabras y objetos (o, en su defecto, dibujos). 5. Las reglas de la gramática deben inducirse mediante la práctica. 6. Llegar al significado con la ayuda del contexto.

El método natural propone aprender la lengua extranjera de manera similar a cómo aprendemos la lengua materna. En el marco del método natural se hace hincapié en la lengua oral en la que se aprende la lengua usada, seleccionando el léxico y las frases en situaciones usuales y frecuentes en la vida cotidiana.

Las actividades más comunes son las siguientes:

- Hablar la lengua meta desde el primer momento.
- Realizar prácticas mediante la técnica de pregunta- respuesta y mediante el diálogo entre profesor y alumno, a través de frases, escuchando lecturas, describiendo objetos, historias, etc.

- Realizar ejercicios de repetición para consolidar el aprendizaje.
- Introducir la escritura con el objetivo de fijar la lengua hablada.
- Asimilar la gramática en el momento en que el alumno la deduzca de las prácticas orales.

Al describirlo de esta manera, descubrimos las similitudes que presenta con respecto al Método directo del siglo XX y que analizaremos en el capítulo III. Los puntos comunes entre ambos métodos se pueden resumir en lo siguiente:

1. El método natural da primacía al uso de la lengua. El Método Directo también reivindica el carácter oral de la lengua.
2. En la teoría pedagógica el método natural es inductivo. El estructuralismo propone aprender con los hábitos lingüísticos a través de la práctica.
3. Los dos proponen hablar la lengua extranjera desde el primer momento y no usar la lengua materna.
4. Ambos utilizan el mecanismo de pregunta-respuesta.
5. En el método natural las reglas gramaticales se inducen mediante la práctica, en el estructuralismo se presentan en forma de diálogos, impecables desde el punto de vista gramatical, pero fuera del contexto real.

Ambos, según los datos, procuran la interacción oral en la lengua meta con poco o ningún análisis gramatical, pero hacen hincapié en la corrección de la pronunciación.

4.4.2 Método Comparativo

Otro método del siglo XVIII que merece atención es el *método de comparación* de José González Torres Navarra. En 1798, en su obra, *Ensayo práctico de simplificar e estudio de las lenguas escritas, verificado sobre la inglesa para exemplo de todas las demás*, usa la gramática comparada, versiones literales y un diccionario radical¹⁷. El objetivo de José González es el de *enseñar las lenguas por comparaciones*; tiene la idea de que cada alumno tiene un objetivo diferente para aprender la lengua: unos aspiran a

¹⁷ En los siglos XVI y XVII muchas de las gramáticas eran bilingües o trilingües con el objetivo de comparar un idioma con el otro y con la idea de poder aprender así dos o más lenguas. En el siglo XX surge nuevamente esta idea, en el ámbito metodológico, alcanzando una gran popularidad, principalmente, en EEUU en 1950 con Lado y Fries.

hablar, otros a leer o a escribir; y cada necesidad requiere en consecuencia un medio adecuado. Como señala Sánchez Pérez (1992:85), su plan destaca en los siguientes puntos (contraste entre las dos lenguas; en el análisis gramatical y en la traducción literal):

1. Nociones gramaticales inglesas para que se comparen con las españolas que se suponen sabidas,
2. Diccionario de voces raíces inglesas,
3. Retazos escogidos de autores ingleses en prosa y en verso con la traducción al pie de la letra para que se conozca su valor positivo en español y la variedad de sus partes.

No hay una metodología determinada, ésta puede ser deductiva o inductiva, lo importante para este autor es que se encuentre motivación en la enseñanza para que el alumno aprenda con interés.

A continuación presentaré los rasgos que definen el método de comparación, según Sánchez Pérez (1992, p. 86):

Rasgos definitorios del método por comparación

Componente teórico	Teoría lingüística No ofrece una teoría lingüística específica, aunque el énfasis se pone sobre la lengua usada, sea ésta oral o escrita. Teoría pedagógica <ol style="list-style-type: none"> 1. El aprendizaje se lleva a cabo mediante los recursos adecuados para conseguir los fines perseguidos. Puede utilizarse, pues, un método deductivo y/o inductivo. 2. La práctica puede acompañar a la comprensión y explicación teórica y gramatical.
Contenido	Objetivos: Los objetivos dependen de la finalidad perseguida por el alumno: pueden referirse a la lengua escrita o a la lengua oral o a ambas.
Actividades (puesta en practica)	Tipología de actividades: <ol style="list-style-type: none"> 1. Traducción interlineal o literal. 2. Ejercicios de análisis gramatical. 3. Ejercicios de comparaciones recíprocas entre lenguas maternas y la estudiada. 4. Ejercicios de repetición como vía hacia la memorización.

4.4.3 El Método de Jacotôt - la Enseñanza Universal

Otro método que destacaremos, cuyo autor ya hemos citado, es el de la *enseñanza universal* del francés Jacotôt, que se inicia en el año 1779 y se extiende hasta 1840. No fue muy conocido en España debido a que sus ideas innovadoras fueron consideradas “revolucionarias”; a pesar de ello, en el siglo XX es redescubierto y aplicado. Su lema era *Todo está en todo*. “Aprended algo, repetidlo sin cesar para no olvidarlo, e integradlo en el todo”. (apud SÁNCHEZ, 1997, p. 91)

Para él, aprender es repetir, memorizar. Piensa que la lengua extranjera se aprende como la lengua materna, y se basa en los principios del método natural. Los consejos que da son los siguientes:

- a) Se aprende un libro de memoria para saber la lengua materna o una lengua extranjera,
- b) Se repite lo mismo,
- c) Se imita,
- d) Se buscan sinónimos,
- e) Se traduce,
- f) Se analiza,
- g) Se buscan temas para la traducción,
- h) Se escribe sobre la oda,
- i) Se imita una idea, etc. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 91)

Jacotôt en la práctica se inclina más por el método inductivo y su objetivo es el de aprender la lengua como un instrumento comunicativo interpersonal. En la orientación práctica destacan los siguientes tipos de actividades: memorización de palabras y textos, ejercicios de retención mediante repetición, traducción y también redacción.

4.4.4 La Enseñanza del español en las Escuelas

En el siglo XVIII, la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas, principalmente el español, italiano, francés, etc..., no era obligatoria como la del latín y el griego.

A través del empuje democratizador de la revolución francesa, en 1795, en este país, aparece, por primera vez, con carácter opcional el decreto de enseñar las lenguas vernáculas y de contratar un profesor para la enseñanza de la lengua extranjera (PUREN, 1988, p. 44). Pero no es hasta el siglo XIX, cuando, por mandato de Carlos X, se regulariza la enseñanza de idiomas en Francia. En el año 1829 se establece un reglamento de obligatoriedad para la enseñanza de las lenguas vernáculas y en 1872 se reedita el decreto de 1795 con un tono más enérgico. En Alemania, en 1859, la enseñanza de LE se declaró, en las *Realschulen* y *Relgymnsien*, obligatoria para el francés, el inglés y el español. En España, en esta misma fecha, se incluye la enseñanza de lenguas vernáculas como auxiliares para mejorar así la educación profesional del pueblo (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 97).

A finales del siglo XVIII, en España se publican manuales para la docencia. En 1794 se inaugura el Real Instituto Asturiano, donde Martín- Gamero dice “estudiemos las lenguas de las naciones cultas... traslademos a nuestra patria los grandes monumentos de la razón humana” (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 97), enseñando inglés y francés.

5 LAS GRAMÁTICAS Y LOS MÉTODOS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA EN EL SIGLO XIX

A comienzos del siglo XIX, la enseñanza de la LE por vía gramatical se consolidará y será relevante no sólo como realidad docente, sino también en los negocios, pues se despierta en los profesores interés comercial.

Hasta el momento, hemos visto que existe una clara dicotomía entre los métodos gramatical y conversacional. Pero, al final de este siglo, los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras siguen el modelo de la enseñanza de las lenguas clásicas. La gramática pasa a ser considerada un fin en sí misma en lugar de un simple medio de acceso a la lengua. Muchas escuelas y Universidades deciden imponer la enseñanza de las lenguas modernas como asignatura, además de incluirla en exámenes selectivos en los que se ponía más énfasis en la escritura y en la gramática que en la propia lengua oral.

Los países que buscan una reforma en la enseñanza de las lenguas modernas son Alemania y Francia, mientras que Inglaterra sólo se va a destacar a finales del siglo XIX, con Sweet y Jespersen (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 196).

Tabla 12 - Principales Gramáticos del Siglo XIX y métodos utilizados

Ortografía	Morfología	Sintaxis	Pronunciación	Diálogo	Texto/Frases	Contrastivo	Léxico	Traducción
Josse	Josse	Josse		Josse	Josee		Josse	
Cormon	Cormon			Cormon	Cormon		Cormon	Cormon
Nyrop	Nyrop	Nyrop						
Langenscheidt	Langenscheidt	Langenscheidt			Langenscheidt			Langenscheidt
Hossefeld	Hossefeld	Hossefeld	Hossefeld	Hossefeld	Hossefeld			
Lüdger	Lüdger	Lüdger	Lüdger					
Gildo	Gildo	Gildo						
Mir	Mir	Mir						
	Perez Ramayo	Perez Ramayo				Perez Ramayo		Perez Ramayo
	Robbe	Robbe			Robbe	Robbe		Robbe
	Rask	Rask	Rask		Rask	Rask		Rask
	Benek	Benek		Benek				Benek
	Taboda	Taboda				Taboda	Taboda	
			Fernandez					
			Servaas				Servaas	Servaas
Francesson	Francesson	Francesson	Francesson					Francesson
				Theophile				
				Gurmin	Gurmin		Gurmin	Gurmin
				Noriega	Noriega		Noriega	Noriega
				Bonaparte	Bonaparte			Bonaparte
			Jover	Jover				Jover
			Sotos Ochando	Sotos			Sotos Ochando	Sotos Ochando

				Ochando				
--	--	--	--	---------	--	--	--	--

En este siglo se va a experimentar un cambio importante en lo que concierne al modo de enseñar y aprender la lengua extranjera: prevalecerá un trabajo basado en ejercicios de traducción, de sintaxis, de morfología. Esta puede ser la tendencia del método gramatical y del directo. Los métodos que vamos a ver se aproximan cada vez más a los del siglo XX, vigentes hasta el día de hoy.

5.1 LA CORRIENTE GRAMATICAL– INICIO DEL MÉTODO TRADICIONAL

En este siglo, Oudin, Franciosini, Miranda y Sobrino siguen influyendo, pero indirectamente. Sus libros se modificaron y adaptaron a la realidad que se vivía en ese momento. Así, en 1870, se publica en Buenos Aires la obra *Nuovissimo Franciosini, ossia Grammatica della lingua Spagnola per uso degli Italiani*, una reedición de Franciosini pero adaptado al método de Ollendorff. Su metodología consiste en ofrecer las reglas de la lengua junto a ejemplos y ejercicios para practicar esas reglas. Presenta ilustraciones con las explicaciones de la gramática y el análisis contrastivo, así como también listas de vocabulario y textos. Sánchez Pérez (1992, p. 196) añade que esta obra no es la gramática de Franciosini y tampoco la del método Ollendorff, sino una mezcla, con un poco de todo. Otro caso similar es la gramática de Sobrino, *La grammaire espagnole-Française* (1886), que difiere de la original en la organización de los textos y también en ciertas codificaciones de la redacción, aunque la doctrina gramatical continúa siendo similar. Las explicaciones son abundantes, se dan ejemplos y está organizada según los temas, con el propósito de ilustrar los puntos gramaticales con textos seleccionados y traducción interlineal. La influencia de Port-Royal continúa vigente. Es el caso de M. Josse, 'Maître des langues' con su obra *Grammaire espagnole raisonnée...* publicada en Londres en el año 1804 y, en París, en 1818. Se fundamenta en la obra de Sobrino y trabaja con la pronunciación sobre las reglas establecidas por la Real Academia de la Lengua de Madrid, hace un análisis contrastivo entre el francés y el español y presenta una lista de verbos y la traducción. Para él, el aprendizaje de una lengua debe descansar en el estudio de las reglas, en la práctica de la traducción, en conversaciones y en la lectura de buenas obras. En 1823 esta obra es reeditada por Bonifaz con el nombre *Nouvelle grammaire espagnole* y en 1845 por el sacerdote Cubo. En los Estados Unidos,

en 1822, esta obra fue un éxito, por lo que Laisere realiza una adaptación. Josse, en 1824, publica una nueva edición de *A grammar of the spanish language...* Busca en ella una enseñanza práctica y vuelve a la idea de que las “lenguas han de aprenderse para ser usadas, tanto en el habla como en la escritura” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 201).

En 1809, Cormon publica *Le maître espagnol en éléments de la langue espagnoles*, siguiendo la misma línea de Sobrino y de Oudin. Al final de la gramática, añade listas de vocabulario, textos para lecturas y diálogos para memorizar y traducir. En Dinamarca, a mitad del siglo XIX, surgen varias gramáticas para la enseñanza del español. Destacamos entre otros a Nyrop con su *Kurfahest Sapansk grammatik...* en 1889. Su propuesta es alejarse de la lengua de Cervantes diciendo “que el español de hoy ya no es ése” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 201). Pretende ser práctico y le sirve de base la gramática de Salvá (1830). Su gramática:

- Describe las formas
- Da reglas fundamentales.
- Incorpora ejemplos, pero no se incluyen ejercicios.

Rask, lingüista de la escuela comparatista, autor que dedicó todo su tiempo a la enseñanza de la lengua, publica en 1824 el manual *Spanisk Sproglære, efter* .En su obra se traslucen las explicaciones lingüísticas y filológicas. En 1841 adopta un nuevo plan de enseñanza de idiomas, constituido por:

- Una larga exposición sobre la pronunciación con un largo discurso sobre prefijos y sufijos,
- Una sección dedicada a la morfología con abundantes ejemplos,
- Otra parte consagrada a la sintaxis, terminando el manual con textos para la lectura y traducción.

Lüdger publica *Ausführliches Lehrgeäude der Spanischcen...* en el año 1828. Afirma que la gramática es fundamental para dominar la lengua y explica que la lengua se aprende mediante la práctica pero juntamente con el estudio de la gramática. Considera la gramática como “explicativa” y se fija más en la gramática pura siguiendo el modelo de los autores españoles, como Sobrino, Aldrete, etc. En esta misma línea se sitúa Gildo, con la *Grammaire thèorique et pratique de la langue espagnole* (1875); Reil en su *Spanische Sprachlehre für deutsche Gymnasie*.(1817).

5.1.1 Los principios metodológicos de la traducción en la lengua extranjera

La traducción es un método muy usual en la enseñanza de idiomas: se presenta el texto en la lengua que se aprende, en nuestro caso el español, y bajo él, en letras de menor tamaño, el idioma materno del estudiante.

5.1.1.1 Sotos Ochando (1834)

Sotos Ochando publica en 1834 el *Cours complet de la langue espagnole spécialement destiné...* dividida en cuatro partes: pronunciación española (es para autodidactos, e incluye transcripción), gramática española y francesa, listas de palabras y diálogos familiares y traducción del español. Es una obra que permite el estudio con o sin la guía del profesor.

Sotos Ochando ofrece técnicas de trabajo, así como la pronunciación:

1. Estudiar las reglas de pronunciación, contenidas en los primeros capítulos.
2. Estudiar la explicación de los signos utilizados en los ejercicios interlineales, empezando por las sílabas y haciendo continua referencia al capítulo en que dichos signos constan. Así, el alumno podrá comprobar en cada momento si ha pronunciado correctamente o no.
3. Repetir lo anterior, pero sin recurrir a la ayuda de la transcripción interlineal.
4. Hacer lo mismo con los extractos de poesía selecta del final, que no van acompañados de transcripción interlineal, sino solamente de algunas anotaciones sobre palabras más difíciles. He aquí un ejemplo:
Para pero moro vara cura
Para pero moro vara cura
Español francés alemán capaz común superior
Espagnol fran'Zés aléman capaZ comoun souperior (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 235)

En la gramática, por ejemplo, da una orientación acerca de cómo trabajar el cuarto ejercicio, cuya finalidad es aprender los pronombres personales, posesivos y relativos. Se pretende que el alumno trabaje estos aspectos y que, al mismo tiempo, se aproxima, de forma gradual, a la traducción. Así, en un primer momento, las traducciones aparecen entre líneas, y progresivamente se van eliminando.

Indicadas brevemente las ventajas del conocimiento del
Après avoir indiqué espagnol, sería oportuno el examinar los placeres que, serait
d'agrément elle puede procurarnos; pero este es un punto que no es fácil nous; ()
c'est point pas de hacer conocer a los que no tienen experiencia de ello.. faire
ceux n'ont pas l'expérience

5.1.1.2 Jover (1851)

Jover sigue los pasos de Sotos Ochando y, en 1851, publica *Nouveau maître Espagnole*. Se trata de una gramática con ejercicios de traducción interlineal.

5.1.1.3 Servaas de Bruin (1883)

En 1883 Servaas de Bruin publica *Volledige Leerkurs der Spaansche*. En él la traducción interlineal es en holandés. Contiene transcripción fonética, explicaciones léxicas y preguntas para incentivar la práctica oral.

5.1.1.4 Langenscheidt (1856)

Langenscheidt (1856) es uno de los autores que siguen el lema de “el libro completo para el aprendizaje de una lengua”. Es una obra que recoge puntos novedosos junto con otros tradicionales: intenta no dejar de lado la gramática. Sánchez Pérez (1992; p. 1997) recoge la siguiente opinión de Langenscheidt:

La estancia en otro país sólo dará buenos resultados si le precede un buen conocimiento de la gramática del idioma, o si estancia y estudio de aquélla se unen. [...] Los que piensan que se puede aprender un idioma sólo a través de la práctica (sin la gramática) que sepan lo siguiente: el conocimiento de una lengua será sólido si acompaña el conocimiento de las reglas de esa lengua, la gramática, de la cual nace la práctica... La práctica mecánica (repetitiva) ayuda al desarrollo de un indefinido “sentido del idioma”; pero el conocimiento claro y la seguridad en la expresión escrita sólo se logra con la gramática. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 93).

Su obra estaba dirigida a los adultos y fue muy popular desde 1856 hasta 1881, año en el que se convirtió en empresario de la industria editorial. La metodología es la tradicional y basa la enseñanza en la traducción interlineal¹⁸ de textos. Cada lección se inicia con la pronunciación e incluye ejercicios y explicaciones gramaticales o léxicas así como preguntas diversas sobre la traducción realizada a través de la conversación.

5.1.1.5 Hossfeld (1859)

A finales de este siglo, Hossfeld publica una serie de libros como una gramática, diccionarios, cuadros de verbos, libros con lecturas y diálogos, que son, en realidad, una recreación de obras de otros autores. Los editores procuraban que los manuales tuvieran una apariencia externa diferente y novedosa. Así el editor Gurrin, autor de libros en español, presenta el libro de la siguiente forma:

una página con reglas y explicaciones gramaticales; una segunda página con vocabulario y ejercicios basados en la gramática anterior y en el uso de los verbos; preguntas sobre la gramática de la primera página y diálogos y frases cortas en los que se ejemplifica lo explicado sobre las reglas gramaticales; lectura, que ha de hacerse en voz alta y debe ser seguida de la traducción. En general, son lecturas seleccionadas, de autores reconocidos (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 96)

5.1.1.6 Noriega (1834)

Noriega, en 1834, publica su libro *Nouvelle méthode pour apprendre la langue espagnole*. Es típicamente gramatical, con textos de lectura y traducción, irregulares, un léxico clasificado por temas y frases usuales, diálogos familiares y una lista de verbos por orden alfabético. La obra es similar a otras, aunque ofrece un aspecto novedoso, la explicación que el autor introduce para trabajar en clase con este libro, es decir, las orientaciones pedagógicas que presenta:

¹⁸ En la traducción interlineal se presupone el aprendizaje deductivo a través de la traducción y comparación entre dos lenguas

- 1°. No aprender nada de memoria.
- 2°. Leer cada día durante media hora, a lo largo de uno o dos meses, un texto y repetir la lectura.
- 3°. Hacer sección aparte del capítulo XII de su libro (flexiones en español y francés)
- 4°. Hacer también sección aparte de las cosas necesarias para la vida.
- 5°. Para cada una de estas dos secciones se reservará media hora de lectura al día...
- 6°. En cada una de estas secciones, el alumno debe preocuparse de pronunciar bien.
- 7°. Debe leerse mucho pero sin traducir, tratando de comprender el sentido. La lectura será siempre en voz alta. Concluye diciendo: "siguiendo estos consejos se alcanzará el éxito" (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 233).

5.1.1.7 Hamilton (1816)

Otro método que destacó en el campo de la traducción fue el Hamiltoniano o *método interlineal*. Hamilton, en New York, publica *An essay on the usual mode of teaching languages and possibility...*(1816). El método consistía en la enseñanza a través de una traducción de palabra por palabra. Hizo revivir la traducción interlineal que había sido una práctica habitual en años anteriores. Sin embargo, para muchos autores, su metodología no aportaba nada nuevo, puesto que, según afirmaban, retomaba el método de Robertson (1850).

5.1.1.8 Robertson (1850)

Robertson tuvo una gran repercusión en su momento con su libro *Cours de langue anglaise de M. Robertson* (1850). En él antepone el texto al análisis, la práctica a la teoría, la actuación a la reflexión, etc... Sigue los siguientes pasos: elegir el texto que se va a traducir al francés y después realizar la traducción literal seguida de actividades de conversación y análisis gramatical con ejercicios de traducción en las dos lenguas. El método de Robertson no se centra en la gramática y sí se vale de la conversación y comprensión textual en las que las implicaciones gramaticales giran en torno al texto. Las frases analizadas están dentro de un contexto y les da más sentido que a las frases formales y descontextualizadas, que eran forma de trabajo habitual. Además de esta obra, publicó numerosas ediciones en diversas lenguas como inglés, francés, español, alemán y portugués.

5.1.1.9 Leon Malefille (1855)

Malefille es el autor de *Leçons de langue espagnole d'après la méthode'Robertson*, una obra publicada en 1855 que sigue fielmente el método de Robertson. El manual de Malefille consta de las siguientes partes:

- Un breve texto inicial
- Traducción del texto al francés
- Traducción literal: texto español con equivalentes
- Conversación: preguntas en español (traducidas al francés) y referidas fundamentalmente a la comprensión del texto anterior.
- Análisis gramatical en el que se dan explicaciones léxicas y gramaticales
- Frases para traducir al francés
- Frases para traducir al español (*apud* SÁNCHEZ, 1992, p. 255-256)

Es un método que se vale más de la conversación y de la comprensión del texto que de la gramática, ya que el autor tiene la convicción de que el idioma se aprende mediante la práctica. La filosofía de estos autores de manuales era: cuidar de la traducción, incluir ejercicios de repetición, recomendar el estudio de las oraciones y las expresiones que contienen los textos.

5.2 LOS MÉTODOS EN LAS ESCUELAS DEL SIGLO XIX

Casi todos los autores se basan en gramáticas escritas para extranjeros en este siglo, en las que se consolida definitivamente el método tradicional en el siglo XIX. Éste está ligado a la enseñanza de lenguas dentro de las escuelas, en las que se combina con otros métodos que ponían más énfasis en la enseñanza de la lengua extranjera.

En el siglo XIX, continúa extendiéndose el español como lengua extranjera en otros países como Dinamarca, donde surgen los *Diálogos españoles-daneses* (1892), de Jürgensen, o Estados Unidos, donde en 1893 se publicaron, los libros para viajeros de Eduardo Tolrá y Fornés. En ellos se incluyen un complemento gramatical, porque entienden, los autores, que el alumno sólo dominará la conversación a través del dominio previo de las reglas gramaticales. Los diálogos no están contextualizados sino que son

frases funcionales para expresar algo dentro de un contexto determinado, por ejemplo, durante un viaje en ferrocarril o en cualquier otra situación.

También en Alemania se aprende español: una de las obras que destacó en esa época fue el *Eco de Madrid*, editada por sexta vez en 1887 y dirigida por Hartzenbusch y posteriormente por Lemming, que se encargó de su continuación. Esta obra presenta diálogos familiares y coloquiales y refleja de forma excelente el lenguaje hablado en España en el siglo XIX (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 232). Beneke, en 1814, imprime *Spanische Grammatik...* obra en la que los ejercicios son presentados en cada lección después de las reglas. Estas actividades consistían en traducciones de frases o temas relacionados con las partes de la oración. En la obra se pretende potenciar la conversación y la expresión de pensamiento, objetivo éste propio de la enseñanza de una lengua. Este manual, en general, no difiere de otros: presenta un vocabulario bilingüe y los diálogos. Se agrupan por temas al final del libro.

Los manuales más destacados de este siglo XIX y de principios del XX son los de Dufief, John Manesca, Dussault para el francés y el español; el de Velázquez de la Cadena para el español; el de Ollendorff para todas las lenguas vernáculas; el de Gouin para el francés, español e inglés; etc.

5.2.1 El Método de Ollendorf

El Método de Ollendorff presenta en cada lección un resumen gramatical y frases para traducir en la lengua que se aprende. Todo, presentado de forma muy sencilla. Este método continúa hasta la mitad del siglo XX. Sánchez Pérez ofrece algunos ejemplos de este modelo de enseñanza.

Presentación, que podríamos denominar “de choque”, del objetivo (en general estructural y/o gramatical) de la lección, a través de frases cortas, Por ejemplo:

Le , la Le, la (para personas)

Lo, la

Avez-vous mon chapeau? Tiene V. Mi sombrero?

Oui, Monsieur, je l'ai. Sí, señor, lo tengo.

Se introducen algunas palabras o términos léxicos que ilustran ciertos comportamientos gramaticales:

Bon Bueno

Mauvais Malo

Y Se explica el tema gramatical: Los adjetivos bueno, bon; malo, mauvais; primero, premier; postrero, dernier; tercero, troisième, pierden la o final y grande, grand, la sílaba final de, delante de un sustantivo singular masculino.

Sigue una lista de palabras (alrededor de diez) en dos columnas, una en francés y otra en español.

Si se introducen más temas de gramática (negación, quelque/quelque chose), se sigue siempre un procedimiento similar: ilustración mediante ejemplos en francés y español y breve explicación de dicho punto gramatical en francés.

Cada lección acaba con un tema de traducción, constituido por frases cortas en un principio y relativas a los puntos gramaticales introducidos (SÁNCHEZ PÉREZ 1997, p. 101).

La gramática no se presenta de forma aislada sino conectada con el aspecto comunicativo de la lengua, con descripciones explicativas de cómo funcionan los puntos gramaticales para alcanzar los objetivos comunicativos. Su manual establece una ruptura con el método tradicional por la importancia que le concede a la práctica del idioma. Busca siempre frases que resulten reales e intenta evitar que los alumnos memoricen reglas gramaticales al tiempo que se pretende favorecer un proceso interactivo entre profesor/ alumno a través de las preguntas y respuestas, siguiendo una técnica característica del método audio-oral, con ejercicios repetitivos, del tipo:

Sí, señor tengo el sombrero.

el pan

la sal

el jabón

el azúcar

mi sombrero

¿Tiene U. mi sombrero?

Sí señor, tengo su sombrero de U.

¿Tiene U. su pan?

Tengo mi pan... (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 103)

Las reglas que aparecen en el manual son para leer y reflexionar y no para el dominio de la lengua. La gramática sigue la estructura clásica (artículo, nombre y sus flexiones, el adjetivo). El modelo de las frases es sencillo y se adapta al diálogo interactivo alumno/ profesor, deja de lado la progresión y la interacción oral; se ejercita la lengua oral a través de preguntas, de las reglas, etc.

Rasgos que definen al método gramatical y práctico de Ollendorff:

Componente teórico	<p>Teoría lingüística El lenguaje es un sistema de comunicación que se desarrolla tanto en el ámbito de la lengua escrita como en el de la lengua hablada.</p> <p>Teoría pedagógica El aprendizaje se lleva a cabo mediante deducción (análisis y comprensión previa) y mediante inducción (práctica)</p>
Contenido	<p>Objetivos: Aprender la lengua escrita, según las reglas de corrección explícitas en la gramática. Aprender a comunicarse en la vida real, siendo necesario para ello el dominio de la lengua oral. Introducir los materiales atendiendo al principio de progresión de lo más fácil a lo más difícil.</p>
Actividades (puesta en práctica)	<p>Tipología de actividades: Memorización y comprensión de puntos gramaticales específicos, ilustrados en ejemplos y estructuras lingüísticas adecuadas. La explicación se fundamenta en el contexto y en los ejemplos aducidos. Memorización de vocabulario adecuado para practicar los puntos gramaticales explicados anteriormente. Ejercicios de traducción directa e inversa con vistas a la consolidación de los puntos gramaticales introducidos con anterioridad. Ejercicios de repetición de palabras y frases para memorizarlos y consolidar su retención. Prácticas mediante la técnica de pregunta- respuesta. Ejercicios de redacción.</p> <p>(SÁNCHEZ PÉREZ, 1997,p. 106)</p>

En este siglo las gramáticas se complementan con textos de lectura o traducción, como ocurre en el caso Friedlieb Rausch, con el manual *El nuevo lector español* (1868), donde el autor presenta textos de Mariano Velázquez de la Cadena. Otro ejemplo es la gramática de Friedrich Funck (1868), que sigue esta misma línea, en el marco de la metodología ollendorffina. Los textos son cortos y literarios y el manual está dividido en dos partes: la primera es la gramática práctica, las aplicaciones de la gramática se hacen a través de frases y ejemplos. La segunda parte es la gramática científica, a modo de tratado de la propia gramática. Se presenta en seis columnas, una para cada lengua, y las oraciones están totalmente descontextualizadas, por ejemplo: Yo tengo pan; Tú tienes carne; Él tiene vino... Los temas incluidos van desde los más sencillos y habituales en el

uso coloquial de la lengua hasta los más complejos y específicos. Está dirigida a turistas, comerciantes o viajeros.

1ª parte: sólo frases elementales

2ª parte: se añade la complejidad de estas oraciones fuera del contexto.

3ª parte: consta sólo de diálogos.

4ª parte: se presentan modelos de cartas y correspondencia.

Algo semejante escriben Corona y Audin, que publican los *Nuevos diálogos familiares y progresivos en inglés y español...*, alrededor del año 1855. Audin ya había impreso en inglés y francés su *Manuel de voyageur sur les bords du Rhin* (1836; o 1834 en Suiza y /o 1832 en Italia). La estructura de los *Nuevos diálogos familiares y progresivos en inglés y español..* es la siguiente:

1ª parte: el vocabulario por temas (adjetivos, números, fracciones, etc.).

2ª parte: 59 diálogos dentro de una situación útil (fórmulas de cortesía, preguntas relativas al viaje, antes de partir del carruaje...).

3ª parte: aparecen los proverbios y modelos de correspondencia comercial.

5.2.2 El Método Comparativo

5.2.2.1 Mir (1845)

Mir publica en 1845 la obra *Étude de la langue espagnole à l'usage des français*. Esta obra trae una explicación descriptiva y una comparación que se realiza poniendo de relieve las diferencias entre las dos lenguas. Ilustra las explicaciones con abundantes ejemplos, lo que al manual le confiere, desde su inicio, carácter eminentemente práctico.

5.2.2.2 Núñez de Taboada (1833, 1847)

Núñez de Taboada publica, en 1833, la *Guide de la conversation ou vademecum du voyageur*, en la que defiende el método comparativo. En 1847 se imprime la quinta edición de la *Grammaire de la langue espagnole* y el *diccionario español-francés/francés-español*. Núñez de Taboada comenta:

Se aprenden las lenguas o bien por rutina o prácticamente, comparándolas con la o las que ya conocemos, captando las relaciones entre unas y otras, siguiendo sus derivaciones, determinando su grado de afinidad mediante buenas gramáticas y buenos diccionarios y practicando la lectura asidua y atenta de autores clásicos. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 205).

Su obra pretende ser clara, sencilla y comparativa. En ella el autor establece las características morfológicas y sintácticas con ilustraciones e incluye una lista de términos, textos y algunos diálogos.

5.2.2.3 Pérez Ramajo (1806)

Pérez Ramajo (1806) es otro gran defensor de la gramática. Es comparativo y aporta ejemplos ilustrativos con la correspondiente traducción del alemán. Para él, la gramática facilita los medios para aprender la lengua española al tiempo que acelera la instrucción, por lo que se debe procurar “no sólo enseñar términos, sino hacer inteligible y comprensible el genio de este idioma”.

5.2.2.4 Robbe (1868), Francesson (1835)

Robbe (1868) afirma que:

Para aprender una lengua no hay nada mejor que una buena gramática, que por su método, su claridad y la exactitud de sus reglas y observaciones, hace, en la medida de lo posible, más fácil y agradable ese estudio. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 206).

Su *Grammaire complète et raisonnée de la langue espagnole* (1868) contiene textos literarios españoles con la traducción en francés y explicaciones de reglas. La gramática de Francesson, *Grammatik der Spanischen Sprache nach einem neuen System bearbeitet*, publicada en Berlín en el año 1822, es tan sólo una gramática con ejercicios de traducción.

5.3 LA CORRIENTE NO-GRAMATICAL Y LOS MÉTODOS

La Corriente no Gramatical, iniciada en siglos anteriores (principalmente XVI y XVII), continúa en el siglo XIX, y deja sus marcas más relevantes en los “libros cortos y familiares”. En el XVIII continúa la práctica de este método junto con el textual como ya vimos: el aprendizaje se realiza a través de textos, traducción y lectura. En el XIX están presentes dos tradiciones: la corriente gramatical y no gramatical. En esta última se aprende la lengua sin recurrir a la gramática, con una metodología que pretende desarrollar la fluidez de la comunicación con mayor rapidez. Fue en Estados Unidos donde triunfó con más fuerza esta metodología, ya que aquí los emigrantes necesitaban aprender la lengua cuanto antes, y lo hacían de una forma similar a como habían aprendido su lengua materna.

Según Sánchez Pérez: “Método Natural se opone a método artificial, es decir, a lo que no es acorde con el proceder de la naturaleza, que se dé sin intervención de artificio o sin que el hombre distorsione el curso normal de su potencialidad subconsciente”. (1997, p. 107)

5.3.1 El Método Natural

Este método, al que ya aludimos al revisar las tendencias del siglo XVIII, continúa siendo usado durante el siglo XIX. Como seguidores del mismo, destacamos a Dufief (1804), Théophile Barrois (1803), Chambaud (1803), Godoy (1806), Hamonière (1815), Morand & don Cristoval y Pla (1827), Martino Minner (1813), etc.

5.3.1.1 Dufief (1804)

Dufief sigue la regla de la naturaleza: “Primero sigue a la naturaleza y ajusta tu pensamiento a sus justos parámetros, pues todo ello es lo mismo” (apud SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 111)

Deja translucir esta idea en la obra *Nature displayed in her mode of teaching languages to man...* (1804) para franceses. La adaptación al español fue editada en 1881, con el nombre *Dufief's Nature Displayed... adpted to Spanish...* Es de la idea de que las reglas están en la mente y se manifiestan en la medida en que necesitamos ponerlas en práctica a través del uso. “Siempre se habla a sí misma, pronunciando mentalmente frases completas, sin las cuales sus pensamientos no llegarían a existir. (apud SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 112)

Es decir, para él, “el arte de pensar y escribir no es sino el arte de hablar” (apud SÁNCHEZ PÉREZ, p. 1997, p. 112). Para alcanzar este objetivo (hablar), el método debe trabajar sobre la pronunciación. Por eso su libro está dividido en dos partes:

- a. contiene la práctica: ortografía, etimología, vocabulario y ejercicios de repetición, y memorización, etc.
- b. contiene la gramática, con textos: morfología, sintaxis
-El profesor empieza leyendo “a” en la tabla.
La clase repite “a”.
Maestro “b”
Clase: “b” (apud SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 248)

Este método supone un adelanto frente a los métodos Directo y Audio-oral, en los que se memoriza, se repite, se traduce, etc. “Prof. Aseguro a vmd que el gasto sube a

cien pesos Clase: Aseguro a vmd que el gasto sube a cien pesos”. (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 248)

5.3.1.2 *Théophile Barrois (1803)*

En 1803, *Les éléments de la conversation espagnole et française, ou dialogues espagnoles et français à l’usage de deux nations* de Théophile Barrois, ofrecen diálogos con los temas clásicos como “Levantarse”, “vestirse”, “hacer una visita por la mañana...”. Su objetivo es aportar modelos de ayuda, en lugar de tratados sistemáticos. Estos diálogos no son naturales: no se presentan en situaciones reales.

Quiere vm. almorzar?
Ya es hora de desayunarse
Que gusta vm. para su almuerzo?
Pan y manteca?
Molletes calientes?
Leche? Tostadas? Chocolate?
No, todo eso es bueno para niños.
Traemos otra cosa.
Aquí tiene vm. salchichas y pastelillos
Gustan vms. De jamón?
Sí, tráelo, que cortaremos un poco.
Pon una servilleta en la mesa, y danos platos, cuchillos y tenedores.
Etc. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 222)

5.3.1.3 *Chambaud (1803)*

Chambaud publica en 1803 *Dialogues Anglais, Français et Espagnols sur divers sujets aussi...* Diálogos a los que más tarde Bonaparte (el impresor) les añade la traducción en español, puesto que la publicación de 1803 incluía sólo los diálogos en inglés y francés. Los textos se disponen así: en tres columnas paralelas y los diálogos no son tampoco originales al estar tomados de la literatura son diálogos literarios.

5.3.1.4 Godoy (1806)

En 1806, Godoy publica el libro *Habla U. Español?*, con una organización distinta a los demás manuales:

1ª parte: incluye una lista a doble columna de frases familiares en los dos idiomas;

2ª parte: constituida por un relato de anécdotas o historietas, separadas por frases numeradas y con la traducción en holandés. Sólo al final del libro se añaden algunas aclaraciones textuales.

5.3.1.5 Hamonière (1815)

Sigue esta misma línea Hamonière en *Le nouveau Guide de la conversation en spagnol et en français...* (1815) pero con algunas diferencias. Se publicaron varias ediciones en diferentes idiomas: la española apareció por primera vez en 1821. Se estructura de la siguiente manera:

1ª parte: está formada por una lista de las palabras más usuales ordenadas alfabéticamente. Se presenta en grupos por áreas temáticas (accidentes, enfermedades).

2ª parte: consta de sesenta diálogos por temas.

3ª parte: selección de proverbios, frases idiomáticas y expresiones familiares.

Según Sánchez Pérez, Harmonière abre las puertas al método comunicativo, si bien sólo le faltaría integrar las expresiones y frases funcionales dentro de un contexto para aproximarse a lo que actualmente entendemos por método comunicativo. (1992, p. 225).

5.3.1.6 Morand & Don Cristoval Pla y Torres (1827)

En 1827, Morand & Don Cristoval Pla y Torres publican los *Diálogos clásicos, familiares y otros, para el uso de los que aprenden la lengua francesa y española* siguiendo el mismo modelo de Harmonière. Ofrece diálogos funcionales (para rogar,

ofrecer, pedir, aprobar, etc.) que, más tarde, pasan a ser situaciones (con un banquero, en el comercio, etc.).

5.3.1.7 Martino Minner (1813); Arend (1838)

Martino Minner con sus *Diálogos apacibles castellanos y alemanes....* (1813) sigue también los patrones de Hamonière: los organiza en torno a cuestiones como “pedir”, “preguntar”, “dar las gracias”, “enojo” y “enfado”. También, tras los pasos de Hamonière, se sitúa Arend, con su libro *Handleiding ter Aanleering der Spaansche...* (1838). Las únicas diferencias con respecto a él se observan en la ordenación del vocabulario que se establece en función de las estructuras sintácticas, y en la práctica de la gramática a través de diálogos.

5.3.1.8 Países Nórdicos

En los países nórdicos también se sigue la tradición de los libros no gramaticales, en los que aparecen los diálogos funcionales, ejercicios de pronunciación, vocabularios o algunas explicaciones contrastivas. Destacamos *Norks-Spansk* (1845), que es un manual para aprender a hablar español. La traducción la realizó Smith y se basó en un manual francés. Incide fundamentalmente en la pronunciación del español, y en la introducción de diálogos con carácter funcional. Es un manual, en contraste con el noruego, de aspecto contrastivo. Corona Bustamante publica el *Manuale de la conversation* (1885). La obra tiene como objetivo el desarrollo de la conversación. En este libro aparecen las nociones elementales de la gramática castellana, vocabularios y diálogos.

5.3.2 El método de Mastery System

Otro método es el de Mastery System de Prendergast. Apoya la idea de que para aprender un idioma hay que memorizar las oraciones mediante la repetición. Según él, se deben aprender, además, las que resultan más frecuentes en la vida diaria.

El procedimiento práctico que utiliza en su metodología es el siguiente:

1. Adquisición de una pronunciación correcta mediante la imitación y la repetición.
2. Ejercicios de lectura para acceder a la lengua escrita.
3. Ejercicios de recombinação de elementos en una frase para construir nuevos modelos de oraciones.
4. Prácticas orales y escritas basadas en la traducción y explicación de significado y construcciones (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 117; 1992, p. 259-260).

5.3.3 El Método de Rosenthal

Rosenthal es contemporáneo de Prendergast y sigue sus ideas y las de otros innovadores como Jacotôt, Ollendorf, Robertson, que trataron de resolver el problema de la enseñanza de la lengua extranjera. Rosenthal parte del siguiente principio:

El verdadero objetivo de la enseñanza de lenguas debe ser hablar los idiomas modernos y ser capaz de conversar en ellos con fluidez y usando giros idiomáticos.

¿De qué serviría a un turista conocer perfectamente las reglas de la gramática francesa si es incapaz de comprender incluso las más sencillas frases de un maletero en la estación de ferrocarril, o que después de cinco años de estudio de las mejores gramáticas del francés es incapaz de expresar en esta lengua sus necesidades más fundamentales? (ROSENTHAL, 1883: Prólogo, *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 118)

Este autor publicó varios manuales en diversos idiomas. En lo que concierne al español, se imprimió uno en 1870, *Das Meisterschft System zur praktischen und naturgemässen Erlernung der Italienischen und Spanischen Geschäfts...* Con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, considera que se deben hablar los idiomas modernos con fluidez y usando giros idiomáticos (*apud* Sánchez Pérez 1992:261). En su

investigación concluye que en una primera fase nuestra mente no identifica los sonidos que oye, aunque de forma paulatina se va habituando a ellos. Es así como comienzan a pronunciarse algunas frases. Ésta es la capacidad subconsciente que muchos de los filólogos no consideraron: “pensar **sobre** una lengua no es lo mismo que pensar **en** una lengua” (Sánchez Pérez 1997:118). Aprender la gramática nos lleva a reflexionar sobre ella y no a pensar en la lengua, con frecuencia aprendemos oraciones o palabras que no nos serán útiles para la vida diaria. Por eso, es necesario que el docente haga una selección con criterios razonables de determinadas estructuras y vocabularios. Su metodología consiste en ofrecer al alumno en primer lugar una oración que éste debe repetir y desmembrar, hasta alcanzar el sentido de cada palabra, por último, ha de realizar una traducción a partir de la repetición.

En el último tercio del siglo XIX hay una revolución en torno a la enseñanza de las lenguas extranjeras, principalmente, en Alemania. Uno de los responsables de tal revolución es Viëtor (1893), que presenta tres principios en su método:

- Se debe aprender mediante textos contextualizados y la gramática queda en el segundo plano.
- Se debe aprender mediante de imitación y pensando en ella, no traduciendo.
- Se debe aprender primero las lenguas vivas y después las clásicas (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, 1997).

Se da más énfasis a la lengua oral y como consecuencia, también a los estudios fonéticos. El contexto se concibe como un elemento fundamental para la comprensión del significado. La metodología que utiliza consiste en realizar ejercicios contextualizados de repetición y memorización para lograr una pronunciación correcta.

5.3.4 El Método de Gouin

Gouin contribuyó a la enseñanza del español de las lenguas, con su obra *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880). Este autor fue un innovador en la didáctica de lenguas y se dedicó a observar las estrategias que el niño usa para aprender una lengua. De ese análisis concluye:

Que existe una primera etapa en la que el niño escucha,
Que luego, una vez “digeridos” los elementos lingüísticos recibidos, actúa. Por lo tanto, concluye, el uso lingüístico debe conectarse con la acción,
Que se da una clasificación temporal en los materiales lingüísticos: todas las operaciones se asocian en la mente del niño de acuerdo con un orden de sucesión en el tiempo,
Que a esta ordenación por criterios temporales, se añade otra ordenación según el fin que se pretende lograr...,
Que el niño no utiliza palabras aisladas o desconectadas, sino frases u oraciones,
Que, además, en el uso de esas frases la clave es el verbo,
Y, finalmente, que a todo ello se une la realidad de que la lengua se aprende no mediante la vista (=libro), sino mediante el oído, órgano natural para captar sonidos y palabras (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 281).

Para él, el aprendizaje de una lengua está constituido por series, que constan de etapas que permiten llegar de un principio a un fin. En cada una de esas etapas, el protagonista es el verbo. Así ilustra su pensamiento:

“La bellota germina
La encina echa raíces
El germen brota de la tierra
El arbolito crece
El arbolito echa hojas
El arbolito florece
Se forma el fruto
El fruto madura
El fruto cae al suelo...” (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 282)

Se puede ver que su metodología no difiere demasiado de otros métodos: postula la repetición de frases pero conectadas entre sí con la relación de causa-efecto, hay ejercicios de imitación para alcanzar una buena pronunciación, prácticas con series de oraciones de la vida real, explicaciones gramaticales cuando es necesario y ejercicios contextualizados en series.

5.3.5 El Método Berlitz (1852 – 1921)

Por último, destaco el método de Berlitz que escribe un manual didáctico para enseñar lengua extranjera en el que sigue los mismos pasos de los otros autores no-gramaticales:

- Énfasis en la comunicación, no usa la traducción,
- La explicación gramatical sólo la usa en el momento en que el alumno haya alcanzado un grado de conocimiento,
- Utiliza conversaciones con técnicas de pregunta-respuesta,
- Los profesores deben ser hablantes nativos del idioma que enseñan.

Este método fue aplicado para enseñar varias lenguas y el manual empleado en cada una de ellas es muy similar: la principal diferencia se encuentra en el idioma al que se dirige. En el caso del español: *Método Berlitz para la enseñanza de idiomas modernos. Parte Española*, fue publicado en 1890.

Su principio básico era que

“[...] el principiante debe abstenerse de raciocinar sobre el idioma extranjero y no debe nunca compararlo con su propia lengua, pues de otro modo no encontraría más que absurdos”. (*apud* SÁNCHEZ, 1992, p. 276)

Y que

“[...] no deben considerar las palabras aisladamente, sino en el conjunto de toda la frase”. (*apud* SÁNCHEZ, 1992, p. 276)

Con este principio, pretendía demostrar que el alumno se acostumbra a oír al profesor y a repetir lo que éste dice, logrando así el objetivo de una buena pronunciación sin recurrir todavía la escritura. El alumno aprende a razonar y a ser sistemático, pero pierde la espontaneidad porque se vuelve pasivo en la enseñanza/aprendizaje. Muchas escuelas se interesaron por este método y sus libros constituyen una guía clara y precisa que no ofrece problemas de comprensión en el procedimiento. La enseñanza de la lengua extranjera se implanta en las escuelas con la gramática como base para la enseñanza: En definitiva, es un método que introduce un modelo claro y fácil de enseñar. Es también un instrumento que permite cuantificar con facilidad lo que se enseña y lo que se aprende, además de exigir poco al profesor que no sabe la lengua.

Comienza, pues, una de creación de manuales, teorías y métodos para enseñar la LE, a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX, buscando las técnicas más adecuadas. Es decir, promoviendo la práctica de la lengua y el aprendizaje de la lengua oral sin memorizar los aspectos gramaticales.

6 PUNTOS RELEVANTES EN LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LOS SIGLOS XVI A XIX

Al principio de este capítulo, planteábamos la siguiente cuestión: ¿qué pensaban los gramáticos sobre la didáctica y la enseñanza del español como lengua extranjera.

Si realizamos un estudio retrospectivo sobre lo que se ha dicho y hecho sobre la enseñanza del español (ver Figura 1), vemos que hay un evidente predominio de la gramática dentro la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Durante esta época el tema fue motivo de reflexión: la controversia que encontramos en estos siglos sobre cómo enseñar se resuelve en la enseñanza de la gramática en detrimento de la práctica conversacional.

Figura 1 - Puntos relevantes en la evolución de la enseñanza de lenguas en los siglos XVI a XIX



Observamos que los primeros métodos para enseñar/aprender un idioma no eran métodos completamente gramaticales (los acadios y egipcios aprendían el idioma mediante la práctica. (cf. PUREN, 1988; GERMAIN, 1993; SÁNCHEZ PÉREZ, 1992). El método que usaban para aprender un idioma extranjero consistía en la memorización de listas de palabras o de frases completas, según esto, el aspecto gramatical no constituía un componente formal para la enseñanza, de lo que se deduce que el método era esencialmente deductivo. Por tanto, los primeros métodos para aprender/enseñar una lengua no eran gramaticales: las lenguas se aprendían a través de la práctica, hablando, con nativos de otro idioma. Desde el momento en que esta enseñanza/aprendizaje

comienza a jugar un papel importante en el ámbito político y cultural, tiende a provocar el crecimiento indefectible de tratados sobre lo que se debe enseñar y sobre cómo consolidar los métodos de enseñanza. Surge así la necesidad de crear un manual, tanto para el docente como para el alumno, que permita al profesor llevar a cabo su magisterio y al alumno tener una guía de estudio. Otro punto que es preciso destacar es el hecho de que se pretende crear un manual que incida en la forma de estructurar y de formalizar los elementos lingüísticos que componen una lengua. En un primer momento se consideraron más prestigiosas lenguas como el latín, el griego o el hebreo, hasta que otras, consideradas entonces vulgares, comienzan adquirir prestigio: se describen a través de gramáticas y se enseñan también como a lenguas extranjeras. Este hecho favorece la aparición de materiales que ayudan en el aprendizaje. Se perciben en estos siglos dos tendencias, por un lado las gramáticas que se fundamentan en el análisis y, por otro, aquellas basadas en el uso: estas son las gramáticas prácticas. Las gramáticas para la enseñanza de lenguas extranjeras van adquiriendo rasgos característicos propios, como son la descripción del uso de la lengua y de sus reglas.

En el caso de la gramática que se fundamenta en el análisis, cabe citar la obra de Nebrija cuya obra sirvió más como referencia para profesores y autores, que como manual propiamente dicho dentro del aula. Diferente es al caso de las gramáticas de español para extranjeros de Lovaina (1555 y 1559), las gramáticas de Miranda (1566), de Oudin (1596), etc. Se trata de gramáticas prácticas que describen el español con ejemplos y normas. La mayoría de estas obras del siglo XVI se dedican sobre todo a la ortografía, la etimología y el análisis contrastivo. Este interés se justifica por el hecho de que este siglo corresponde a una época de intercambio cultural y comercial que impulsa la necesidad de conocer la otra lengua para así poder comunicarse libremente. Vuelvo a destacar las palabras de Sánchez Pérez “fue el siglo en el que se inició de manera importante y sistemática la enseñanza del español como lengua extranjera. El hecho surge fuera de España, en los Países Bajos primero y luego en todos los principales países europeos” (1992:79).

El diálogo es importante a lo largo de estos siglos pero no tanto como la gramática (ortografía y etimología) y el análisis contrastivo. La enseñanza de la lengua extranjera se basa más en normas útiles para poder usar dicha lengua en la comunicación que en el interés por buscar justificaciones teóricas. A través del gráfico se puede

observar que los profesores no se sitúan precisamente dentro de una u otra metodología sino que combinan la enseñanza de la gramática con la memorización y lectura de textos con carácter de diálogo, respondiendo a las necesidades de mercaderes, viajeros o diplomáticos de la época.

En el siglo XVII sigue la tradición gramatical y conversacional que estaba vigente. La conversacional ahora es tan relevante como la gramatical y, así, al final de los manuales de gramática, se introducen algunos diálogos y se continúa usando el análisis contrastivo. Como se puede ver en el gráfico lo que no era tan relevante en el siglo XVI, en el siglo XVII pasa a ser de vital importancia: los trabajos de texto y la prosodia.

Observando en la Figura 1 el siglo XVIII, se descubre que uno de los objetivos fundamentales es trabajar la gramática en su totalidad-no sólo la vertiente etimológica-consolidando la sistematización, el análisis y la fijación de contenidos. Se busca una metodología con la cual se pueda aprender la lengua extranjera de una forma más fácil, rápida y eficaz. La conversación o método no-gramatical no ha perdido prestigio, sin embargo, la tradición gramatical, como hemos visto, cobra mayor importancia, debido al vínculo con el universo escolar, académico y cultural. En este siglo se incorporan el léxico, los diccionarios y la traducción en el aula; aunque todavía sin demasiada fuerza. Muchos profesores usan también las conversaciones como técnicas de enseñanza. En general, aunque hay mucha controversia en torno la enseñanza de lengua extranjera, la gramática continúa teniendo prestigio y sigue siendo considerada como un medio eficaz para aprender la lengua.

En el siglo XIX ya se consolida la enseñanza de la lengua extranjera a través de la gramática, ésta pasa a ser considerada un fin en sí misma. La configuración de este método gramatical o tradicional es adoptada por muchos profesores, principalmente aquellos que trabajan en las escuelas. Esto se debe a que la gramática presenta un modelo fácil de cuantificar lo que se enseña y lo que se aprende. El método no-gramatical también sigue siendo usado por un grupo de autores innovadores, quienes rechazan completamente la explicación de la gramática en el aula y utilizan una metodología inductiva: las reglas gramaticales deben ser inducidas por cada estudiante en el momento en que se trabaja con el texto. El texto se convierte en un objeto de referencia, como se ve en el gráfico, porque a través de él se pueden enseñar las reglas de gramática y porque permite una contextualización: con palabras y frases aisladas.

6.1 LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LAS AMÉRICAS

En el año 1492 el acontecimiento más importante, para el Viejo Mundo, lo constituyó el descubrimiento de las Nuevas Tierras. Este hecho indudablemente afectó de forma profunda a la cultura, la política, la economía, la religión y, también, como no podía ser de otra manera, a los aspectos lingüísticos. Cuando Cristóbal Colón llega a tierras americanas, el español ya se había consolidado como idioma en todo el territorio español. En este período el español va a expandirse por toda América a través de los sucesivos viajes de este navegante. Además, los colonizadores que llegaban a estas regiones buscando nuevas oportunidades para sus actividades comerciales, políticas, etc. también contribuirían a su difusión. Los españoles estaban muy bien preparados, como sabemos por los datos históricos, para conquistar, ocupar, poblar y explotar las nuevas tierras que invadían, pero no lo estaban para enfrentarse a las diferentes culturas y lenguas asociadas a los pueblos aborígenes de estas regiones. Es éste uno de los puntos problemáticos de la conquista. Las dificultades tienen que ver con la forma en que se va a realizar la conversión y educación de los pobladores autóctonos, y con medios que se habrían de emplear para poder transmitir a esos pueblos, entre otras enseñanzas, la cultura europea y el evangelio cristiano. Roca afirma:

Consumada la conquista, de inmediato se plantea el problema de la conversión y civilización de los aborígenes americanos. La misión, nada fácil, de transmitir el mensaje cristiano y la cultura occidental se confía a las órdenes religiosas. Pero la predicación está fundamentada en la palabra, y para difundirla han de elegir los misioneros dos caminos posibles: o enseñar a los indios la lengua de los conquistadores, o que ellos mismos aprendan las lenguas de sus catecúmenos (1992, p. 80).

Dentro de este Mundo Nuevo los conquistadores y religiosos se encontraron con una gran diversidad de idiomas tales como el náhuatl, el taíno, el maya, el quechua, el aimara, el guaraní y el mapuche. Todas estas lenguas llegaron a tener una cierta influencia sobre la propia lengua española. Durante este período algunos frailes prepararon gramáticas, vocabularios y algunas otras obras en lenguas indígenas. Estos

textos fueron el resultado del trabajo conjunto de frailes e indígenas a partir del contacto en el confesionario, de la relación con los indígenas en el trato diario, etc.

Consecuencia de ello fueron los catecismos-cartillas, y obras didácticas de inspiración teológica y moral redactadas en las lenguas nativas. Las lenguas indígenas, contra lo previsto, poseían una gran flexibilidad y riqueza conceptual. Este hecho permitió que se pudieran expresar las sutiles ideas del cristianismo y los conceptos y doctrinas de maestros de la literatura latina, griega y hebrea de una forma bastante adecuada y eficaz. En todo este proceso de educación la Iglesia ejerció una gran influencia, teniendo un papel fundamental las Congregaciones Misioneras de los Franciscanos y Jesuitas. Eran sacerdotes que realizaban una prolífica labor de evangelización y educación, dirigida a los niños y jóvenes de esos pueblos; con este fin se construyeron numerosas Iglesias y Escuelas en todo el continente.

6.2 EL ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA/APRENDIZAJE COMO LENGUA EXTRANJERA EN LAS TIERRAS DEL NUEVO MUNDO

En este período Carlos V envió un decreto al virrey de la Nueva España en el que se recomendaba la introducción y el uso del idioma castellano como lengua oficial para ser utilizada en la evangelización de esos pueblos. La intención era preservar los contenidos teológicos evitando así su dispersión o pérdida, hecho que podría suceder si se utilizaran las lenguas indígenas. Como ya hemos señalado, los franciscanos y jesuitas eran los encargados de enseñar la lengua española mediante la evangelización. Sin embargo pronto se reconoció la necesidad de institucionalizar la enseñanza de las lenguas en general, creando para ello diversas cátedras que se dictaban en las iglesias y escuelas edificadas por esas congregaciones. En este proceso se aplicaban los mismos criterios educativos, cartillas y gramáticas que se utilizaban en España. Además, utilizaban técnicas pertenecientes a la propia tradición cultural de los autóctonos que les permitieran entender mejor los conceptos. Entre estas técnicas se emplearon ideogramas, dibujos, gestos, etc. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 291-301). También, se decretó el aprendizaje de la lengua de los indígenas por parte de los religiosos encargados de la evangelización. En este sentido, aprender con rapidez estas nuevas lenguas era vital para

empezar a evangelizar o, al menos, para introducir los conceptos elementales, la base teológica que justificase el bautismo y facilitase al indio la asimilación de dicha base.

Juan Luis Carrellán afirma:

Uno de los problemas que se plantearon fue el de la comunicación con los indios que representaban el 96 por ciento de la población. Tenían multitud de lenguas y esto complicaba el ejercicio del poder colonial. Para unificar la comunicación promocionando la lengua quechua en el virreinato del Perú y el náhuatl en el de la Nueva España. En este sentido, los religiosos fueron los que aprendieron las lenguas nativas y las adaptaron al alfabeto latino, y todo ello para facilitar el proceso de la evangelización.¹⁹

Según Roca, los religiosos advertían que

Para conseguir una evangelización eficaz y profunda es necesario ahondar en la civilización pagana de los nativos, en su pasado, sus ritos y ceremonias, sus costumbres y su organización político-social. Y, sobre todo, que el conocimiento de sus lenguas es condición indispensable para alcanzar este objetivo. Desde el principio de la colonización, los misioneros tuvieron clara la necesidad de aprender las lenguas indígenas para poder desarrollar eficazmente su labor evangelizadora. (ROCA, 1992, p.13)

Uno de los primeros pasos fue la predicación mediante intérprete, pero pronto fueron los mismos religiosos los que empezaron a predicar directamente en la lengua de los indios.

En este tiempo, como aún los religiosos no sabían la lengua de estos naturales, como mejor podían instruían a los indios que parecían hábiles y recogidos para que ellos predicasen delante de los religiosos al pueblo (FRAY BERNARDINO DE SAHAGÚN *apud* ROCA, 1992, p. 15).

En este intercambio cultural, el español se extiende de forma natural y gradual por la interacción entre los autóctonos y los colonizadores. En este período muchos de ellos recurrían al uso de intérpretes, nativos principalmente, lo que permitió, facilitó y aceleró el

¹⁹ Disponible em: <<http://www.utopiaverde.org/historia/america/periodo,colonial/siglo-XVI/home.html>>

intercambio y comprensión de ambas culturas (RUEDA, 1960, LOPE BLANCH, 1990, SÁNCHEZ PÉREZ, 1992 y RAMÓN LODARES, 2001).

En los años 1528 y 1529, los padres franciscanos fundaron varias escuelas para indígenas donde les enseñaban básicamente gramática y cantos religiosos. Para entenderlos mejor y poder cristianizarlos, los propios religiosos aprendieron el lenguaje nativo, con la intención de hacer llegar más rápidamente la doctrina católica. El idioma español quedó así relegado a un segundo plano. Son ellos mismos (los religiosos) quienes inician el estudio de las lenguas indígenas para facilitar el proselitismo religioso (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 291).

Hay que tener en cuenta que muchos de los nativos no participaban de las clases en la escuela sino que aprendían el español al tratar con los conquistadores, es decir, de una forma natural. A pesar de que se publicaban manuales y cartillas para ser utilizados en las escuelas, muchos de los indígenas aprendían este idioma de forma natural en el trato cotidiano con los conquistadores. Los encargados de la enseñanza se percataron de esta realidad y comenzaron a preocuparse por la forma en que se enseñaba el español, procurando un nuevo método que les resultara más eficaz para la enseñanza.

En el período de adoctrinamiento, se conjugó la predicación de la lengua nativa de los indios con la enseñanza del español. Los religiosos demostraron un gran celo en el aprendizaje de las principales lenguas vernáculas, tanto que las disposiciones reales instaban a ello, porque "para aprovechar en la conversión de los naturales, es muy importante que, entre tanto que ellos saben nuestra lengua, los religiosos y personas eclesiásticas que se apliquen a saber su lengua (de los indios) y para ello la reduzcan a algunas artes y manera fácil como se pueda aprender" (Roca 1992:256). Este tipo de instrucciones, que favorece la edición de gramáticas, vocabularios y catecismos en las lenguas indias (por lo común, las lenguas generales), se contradicen con otras que indicaban que debía realizarse la españolización de los indios, puesto que en virtud de su condición de súbditos de la Corona, debían conocer y saber utilizar la lengua española.

6.2.1 Gramáticas y textos para la enseñanza

Las gramáticas y diccionarios escritos sobre la lengua amerindia, datan de la época de la conquista: la mayor parte de ellos fueron escritos por sacerdotes y misioneros. Para los misioneros era fácil caer en la tentación de analizar la lengua de los aborígenes desde una óptica basada en el análisis del latín, idioma que ellos dominaban. El impreso más antiguo de que se tiene noticia en el Nuevo Mundo, *La breve*, fue editado en México en 1539. Este es el *compendio de la doctrina cristiana escrito en lengua mexicana y castellana*, de Fray Juan de Zumárraga, que escribe parte de su texto en náhuatl.

Desde el comienzo se advierte el anhelo de "crear cultura", inseparable de la evangelización. En 1544, el obispo Zumárraga, refiriéndose a la conveniencia de imprimir la doctrina, aludía al número de indios capaces de aprovecharse de la misma "pues hay tantos de ellos que saben leer". Treinta años después haría necesaria la instalación de una imprenta, destinada a publicar libros para estos nuevos lectores. En 1552 un Concilio de Lima ordenaba a los clérigos tuvieran "por muy encomendadas las escuelas de los muchachos... y en ellas se enseñe a leer, y a escribir, y lo demás."²⁰

De acuerdo con Valton (*apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 292), la primera cartilla se publicó en América en el año 1559, y en 1569 se imprime la gramática de Ocharte. Este último texto dedica unas líneas al uso de las vocales y consonantes, aunque su verdadero centro de interés lo constituyen las oraciones más comunes del cristianismo. Es una gramática contrastiva en la que aparecen el español, el latín y el azteca.

El primer diccionario de una lengua indígena en el Nuevo Mundo fue el *Vocabulario de la Lengua Castellana y Mexicana* de Fray Alonso de Molina, publicado en 1555. Esta aparición se produce sesenta y tres años después de la aparición del celebre diccionario (latino-castellano) publicado por Antonio de Nebrija, que sobresalió entre los más antiguos de la lengua europea con excepción obviamente de los editados en griego y latín. No era éste un diccionario muy práctico para los comerciantes, pero sí para los predicadores. La especialidad de Molina la constituyen las lenguas *mexicana* y la

²⁰ SANZ, Alfredo. Disponible en: <<http://members.tripod.com/~hispanidad/sanz7.htm>>

mechuacana, por lo que escribe gramáticas, diccionarios y las doctrinas en ambas lenguas. El diccionario se transforma en el instrumento más adecuado para que los aborígenes aprendan la lengua. Su utilidad llegó a ser mayor, incluso, que la de la propia gramática.

Las gramáticas y los vocabularios que aparecieron en ese mismo siglo XVI fueron publicados en las lenguas purepecha de Michoacan, zapoteca y mixteca de Oaxaca, maya de Yucatan y tzeltal de Chiapas, así como en lengua náhuatl. Durante el periodo colonial llegaron a publicarse más de veinte gramáticas distintas. Los materiales producidos no hacen más que reproducir las estructuras que se aplicaban en la enseñanza del español, sin tener en cuenta las diferencias que existían entre ambas lenguas. Un ejemplo de lo mencionado es la utilización de la frase "*mi mamá me ama*", que se emplea en la iniciación de los niños en la lectura. Esta frase, sin embargo, aparentemente simple en español, es de una gran complejidad en la lengua indígena: Se trata de una lengua sufijadora, de manera que entran en juego otras transiciones y marcas de posesión (la frase en quechua sería: "*nuqap mamay munaa*"). Pedro Arenas (1611), de profesión comerciante, escribe su propio vocabulario de fácil manejo y práctico para la vida real. En él aborda asuntos de la vida común, como pedir alguna información, ir a comprar comida, etc. Su manual, la diferencia de los de Molina o Juan Martínez, está estructurado en dos columnas con palabras en español y palabras en azteca (RAMÓN LODARES, 2001, p. 32). En el texto de Arenas se observa una mezcla de fines filantrópicos y económicos (negocios). Se estructuraba de la siguiente manera: "Cuis quíahuiziu axcam? ¿lloverá hoy? Xiquitta quentlamani in chutil mira qué tiempo hace" (RAMÓN LODARES, 2001, p. 33)

Todas estas obras lexicográficas ayudaron a los misioneros y a los comerciantes, así como a los nativos que deseaban perfeccionarse en el conocimiento del idioma español y relacionarse con el grupo de los colonizadores. De cualquier forma, no todos los nativos hablaban el español y sí utilizaban, en cambio, su lengua nativa. Esto llevó al arzobispo de México, Lorenzana, a prohibir que los misioneros enseñaran la Doctrina Cristiana en las lenguas indígenas, obligándolos a utilizar el castellano incluso en el trato diario:

Para que aprendan y se suelten a hablarle aun aquellas cosas de comercio, trato económico y de plaza, que ellos llaman *tianguistlatolli* (Moerner 1967: 435-446).

Pero, según Ramón Lodares:

El Imperio no tenía lengua común propiamente dicha. El número abrumador de naturales, la costumbre de mucho españoles de indianizarse o de aprender lenguas indígenas por simple facilidad, el hecho de concentrar el español en los ambientes criollos (donde tampoco era extraño oír la lengua indígena), la práctica misionera de predicar a cada cual en su lengua y la despoblación de grandes áreas de territorio americano no eran los mejores aliados para una comunidad lingüística genuina. (RAMÓN LODARES, 2001, p. 37)

La mayoría de estas obras están enfocadas para la enseñanza del español o de las lenguas aborígenes. La principal finalidad de estos manuales era la de dar forma a las lenguas amerindias para así poder realizar la misión de evangelizar y transmitir la cultura española. No eran, por tanto, obras destinadas, realmente a la enseñanza del español como lengua extranjera como fin en sí misma. Además de las gramáticas y diccionarios ya citados, se escribieron muchas otras obras entre las cuales destacaremos:

- *Vocabulario en lengua de Mechuacán en la lengua tarasca*, de fray Mantunom Gilberti, publicada en México, en 1559. Es un manual contrastivo que incluyen una gran variedad de léxico y de expresiones idiomáticas.

- *Vocabulario de la lengua general del Perú*, de fray Domingo de San Tomás, publicada en Perú, en 1560. Es el primer diccionario quechua y está dividido en dos partes: a) la primera parte trata del romance y del significado en la lengua de indios y b) la segunda parte se dedica a la lengua india y después a la española.

- *Dictionarito y compendioso en la lengua de Michuacán* de fray Juan Bautista Bravo de Lagunas, publicada en México, en 1574

- *Vocabulario en lengua çapoteca* de fray Juan de Córdoba, publicada en México, en 1578.

La enseñanza del español como lengua extranjera, en el Nuevo Mundo, no se desarrolló con tanta fuerza como en Europa durante los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX y esto se debe a varios factores, entre los que citaremos:

- La inexistencia de recursos humanos y materiales suficientes para la enseñanza del español.

Concluimos que el siglo XVI es, entonces, el siglo de lo que hoy llamamos lingüística comparada. Se impone, pues, una lingüística de cambio, descriptiva, opuesta a la lingüística de la estabilidad, prescriptiva, propia del humanismo latinizante.

6.3 EL ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN AMÉRICA DEL NORTE

Los colonizadores españoles se desplazaron por todo el continente nuevo, llegando incluso a América del Norte. Hubo, por ejemplo, varias tentativas para implantar el español en Nueva Orleans (1801, 1811 y 1817). A lo largo del siglo XVIII se impulsa la enseñanza de las lenguas extranjeras (francés, español y alemán) en el Norte. En lo que respecta al español, este desarrollo se inicia a partir del año 1735 con el anuncio de la *New York Gazette* (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 301). El hecho de aprender el español como lengua extranjera favorecía los intercambios comerciales entre las colonias británicas del norte y los colonizadores españoles. Con la independencia de los Estados Unidos, en 1778, el uso del español como lengua extranjera aumenta notablemente, pero los manuales de enseñanza continúan siendo importados desde Europa. Sólo en el siglo XIX comienzan a publicarse. Este hecho estuvo también motivado por la independencia de los Estados Unidos. La primera gramática de español la publica en Filadelfia Mathias O'Conway, bajo el título de *Hispano-anglo Grammar...* (1810). Su explicación está en inglés y aborda listas de vocabulario que están ordenadas por áreas temáticas. Presenta también frases y diálogos familiares cortos. En 1822 se imprime *A new Spanish Grammar*, en la ciudad de Baltimore por Cubí y Soler. Es una gramática que trata meticulosamente de la ortografía, la etimología y la sintaxis, a la vez que aborda asuntos como listas de vocabulario, diálogos, documentos comerciales, etc... En 1823, Cubí y Soler publican el diccionario *A new pocket dictionary of the English and Spanish...* y en 1824 Cubí y Soler imprimen la versión castellana de la gramática con el nombre *Gramática de la lengua castellana...* Los manuales tratan de establecer un equilibrio entre la enseñanza basada en la teoría gramatical y la gramática práctica, que cuenta con ejercicios para consolidar el aprendizaje:

Este manual pretende guiar al estudiante en un curso tanto teórico como práctico del español (SOLER *apud* SÁNCHEZ, 1992, p. 316).

Cubí y Soler consideran los ejercicios como actividades para poder consolidar las reglas, ya que aprender las reglas de una lengua no equivale a saber hablarla o escribirla, sin embargo, sí es la clave para la adquisición de esa lengua. Los diálogos, en sí, son frases y expresiones idiomáticas contextualizadas más que diálogos propiamente dichos. Pasado el tiempo, Cubí y Soler maduran su forma de entender la enseñanza/aprendizaje del idioma español. Para dar cuenta de su pensamiento escriben una nueva obra vinculada a la metodología de la enseñanza: *Observations on a practical system of translation...* (1828). Esta obra tiene como objetivo la enseñanza de la lengua a través de las traducciones. La gramática y el diccionario constituyen así un medio fundamental para llegar al aprendizaje. Introducen, pues, nuevamente, la enseñanza de la gramática en el trabajo con textos.

A lo largo del siglo XIX se escribieron abundantes manuales que abordaban la gramática, a través de frases familiares, ejercicios de lectura, traducción, ejemplificación de las reglas y, en algunos, casos, diálogos. Tal es el caso de las gramáticas de Josse (1822; 1804), de Sales (1826) o de Latemendi (1826), etc.²¹.

En los Estados Unidos, en el siglo XIX, existe un gran número de manuales de enseñanza del español tanto de tipo gramatical como no gramatical. Los manuales gramaticales generalmente van acompañados de la explicación de las reglas, con ejemplos y ejercicios. El objetivo era la práctica de un número considerable de reglas por parte del alumno. Los manuales, no gramaticales, generalmente se añaden a modo de complemento de las obras de tipo gramatical. Muchos libros de diálogos se importaban de Europa y en Norteamérica empezaron a imprimirse en la primera mitad del siglo XIX. Una de estas obras es *The elements of spanish and English with new, familiar edition, revised and corrected* de Edward Barry (1822). Thomas Brady (1824) traduce los diálogos de Hamonière con el nombre *A new guide to conversation in Spanish and English, in there...*; Soler (1842) publica *A new Spanish Grammar, being an attempt towards a New Method of Teaching the Spanish Language*. Al igual que en Europa, en Estados Unidos los autores de materiales también se preguntaban qué enseñar y cómo enseñar. Según Sánchez Pérez:

²¹ Ver en Sánchez Pérez (1992, p. 320-330).

El sistema escolar en conjunto, por razones ciertamente complejas y variadas, tiende a ser conservador en los métodos de enseñanza. Esto propicia que sean todavía muchos los autores de manuales, gramáticas, libros y lecturas que tratan de satisfacer tales necesidades mediante publicaciones metodológicamente tradicionales. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 344)

Cada vez más se estudian y analizan los caminos adoptados para alcanzar una mayor eficacia en la enseñanza/aprendizaje del español. En EEUU se interesan por el aprendizaje de la lengua a través de la práctica. Ésta, pues, es la misma inquietud que encontramos en la primera mitad del siglo XIX en Europa. Durante este siglo son muchos los creadores de su propio sistema o método de enseñanza de lengua extranjera.

6.3.1 Rabadán (1864)

Destacamos a Rabadán que publica la obra de Manesca en 1864 bajo el título de *Oral systema of teaching living languages, illustrated by a practical course of lessons in the Spanish language...* A pesar de no ser realmente una gramática, incluye algunas explicaciones gramaticales. El manual se inicia con una lista de palabras en las dos lenguas y se completa con una serie de frases con preguntas:

s it said?	Dit-on
It is said	on dit
Is it believed?	
It is believed, etc.	
A hole in	
There is a hole in my stocking...	(apud SÁNCHEZ, 1992, p. 330)

6.3.2 Ybarra (1885)

El método de Ybarra se titula *A practical method for learning spanish*, y se publica en 1885 en Boston. Este autor se centra fundamentalmente en la práctica de la lengua. El método se estructura de la siguiente manera:

1ª etapa: aprender de memoria una lista de palabras y expresiones (inglés y español),
2ª etapa: ejercicios de lectura en que se debe leer en voz alta el texto para consolidar la pronunciación y el aprendizaje,
3ª etapa: practicar la conversación. (*apud* SÁNCHEZ, 1992, p. 331)

6.3.3 Butler (1892)

Butler también “troqueló” su método en 1892 con el nombre *El maestro de conversación inglesa y una colección de frases familiares: método fácil y agradable para aprender el idioma inglés...* Su método se basa en el aprendizaje natural de la lengua, a partir de la observación de la forma en que el niño aprende su lengua materna. El manual consiste en frases y en diálogos que permiten consolidar la estructura lingüística.

6.4 CONCLUSIONES

La enseñanza del español en EEUU en los siglos XVIII y XIX se extiende por varias ciudades y aumenta notoriamente al entrar el siglo XX. La formación de los profesores de español como lengua extranjera era escasa, es decir, “sin ninguna calificación especial ni específica para ejercer la función que emprendían” (SÁNCHEZ, 1992, p. 359). Para mejorar esa realidad se creó la *Modern Language Association* (MLA). Esta es una asociación que apoyó y ayudó a la promoción de la enseñanza de lenguas extranjeras, al tiempo que orientaba acerca de la práctica metodológica que debía adoptar el profesorado. Recomendaban el método de lectura y no aceptaban la enseñanza de la lengua oral. De esta manera, el Método Directo fue adquiriendo cada vez más prestigio con lo que se incrementó el interés por el uso de la lengua oral en el aula. Todo esto, ya entrado el siglo XX.

El siglo XX, es una época en la que crece la preocupación por la metodología de la enseñanza de la lengua extranjera. Continúan vigentes algunos métodos que se iniciaron específicamente entre los siglos XVIII y XIX y se consolidan otros métodos procedentes del siglo XVI. Los profesores de lenguas buscan caminos para poder perfeccionarse cada vez más. Se crean así asociaciones y se publican revistas como:

Hispania, *Hispanic Review*, *Modern Language*, etc. A finales del siglo XX, empieza a trabajarse con la informática, con lo que se aprovechan los programas disponibles para la enseñanza de las lenguas modernas.

A continuación realizaremos un estudio de los métodos que surgieron durante el siglo XX. Este pretende ser un análisis crítico, en el que confrontaremos diferentes corrientes psicológicas, algunas ya estudiadas. Pero, antes, vamos a realizar un breve resumen de las otras escuelas de pensamiento psicológico que también influyeron en los métodos de enseñanza de LE, especialmente, en el enfoque comunicativo, que es el objeto de nuestro estudio

7 LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL SIGLO XX

Al realizar un análisis de la evolución de la enseñanza del español desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, es posible observar que fueron varias las causas que, en general, impulsaban el deseo de aprender esta lengua. Esos motivos eran de orden comercial, político, social y también religioso. Hemos visto que los métodos utilizados pretendían enseñar una serie de reglas gramaticales, léxico y estructuras para la conversación. Pero la auténtica apertura para el aprendizaje de la lengua extranjera se produjo a mediados del siglo XIX, cuando aumenta la oportunidad de la comunicación entre los continentes. Durante el siglo XX la demanda social en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras se ha ido incrementando, lo cual ha hecho proliferar el número de métodos surgidos al amparo de diferentes teorías lingüísticas y psicológicas. La enseñanza de segundas lenguas es uno de los campos donde mayor repercusión alcanzan esas teorías. Surgen así distintos métodos didácticos que intentarán que el proceso de enseñanza/aprendizaje se desarrolle de la forma más práctica y productiva posible.

En este apartado se presentan los métodos de enseñanza de lengua extranjera más relevantes. Antes, sin embargo, y para poder comprender mejor los métodos, es preciso hablar de algunas escuelas importantes del pensamiento psicológico que han ejercido algún tipo de influencia en la metodología de la enseñanza de idiomas. Es importante que el profesor esté permanentemente en contacto con las nuevas investigaciones en torno al proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, para poder así incorporarlas en su quehacer docente. De una manera simplista, se suele dicotomizar el panorama sobre el conocimiento y el aprendizaje en dos corrientes: las conductistas y las cognitivas. Desde nuestro punto de vista es preciso añadir algunas líneas de pensamiento, que, sin alcanzar la importancia de estas dos corrientes (conductistas y cognitivas), han contribuido también a configurar una base conceptual sólida sobre el aprendizaje.

El último eje temático de este capítulo pasará revista a los métodos que se han desarrollado en el siglo XX en lo que respecta a la enseñanza/aprendizaje de lenguas

extranjerías. La finalidad de este apartado es mostrar a los profesores el origen de determinadas prácticas didácticas.

7.2 ALGUNAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE ESPECIAL REPERCUSIÓN EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA²²

Las teorías psicológicas repercutieron en el proceso utilizado para enseñar y/o aprender las lenguas extranjeras y aclararon, hasta cierto punto, el fenómeno del aprendizaje lingüístico. Las percepciones del aprendizaje de la LE estuvieron influenciadas, principalmente, por cuatro teorías: la behaviorista, la cognitivista, la sociointeraccional y la humanística. En este capítulo vamos a realizar una breve revisión de estas teorías.

7.3 LA ESCUELA POSITIVISTA

La Escuela Positivista surge a mediados del siglo XIX con Augusto Comte, Bain, Durkheim, y otros filósofos. Estos autores no eran pedagogos sino analistas positivos que enunciaron ciertas teorías sobre los elementos educativos, intentando fundamentar el análisis de la educación a partir de la biopsicología y de la sociología. Estas teorías incluyen las corrientes biológicas, sociológicas y psicológicas que el educador deberá tener en cuenta para poder cumplir su papel de forma adecuada:

- Ambiente físico-biológico (corriente biológica).
- Ambiente humano (corriente sociológica).
- La realidad psíquica del educando (corriente psicológica)

Nos detendremos en la corriente psicológica, que es el foco de estudio de este trabajo. Dentro de esta orientación (la psicológica), se introdujo la psicología experimental

²² Existen múltiples clasificaciones de las teorías del Aprendizaje. La brevedad de esta primera parte del capítulo nos impide detenernos en la explicación detallada de los principios y supuestos que configuran las distintas teorías, que pueden encontrarse en las publicaciones de Willians & Burden (1999), Wolff (1969); Davidoff, (1983), Bower (1992), etc.

desarrollada en laboratorios. Entre los diferentes trabajos realizados, destacan los de Wundt, quien introduce la experimentación como método científico en la psicología y consigue que se desarrolle el psicologismo pedagógico. Su pretensión era la de aplicar a la pedagogía un método experimental, consistente en la observación científica y en la aplicación de una experiencia (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 16-18). Los primeros psicólogos se centran en la mente humana para intentar comprender la conducta de los individuos. Las primeras investigaciones sobre el aprendizaje se realizaron estudiando el comportamiento de los animales. Se crea así una metodología experimental, que forma parte de la línea filosófica conocida como “positivismo”. El conductivismo tiene sus raíces en la escuela positivista, que tuvo una fuerte influencia en el proceso de la enseñanza de la Lengua Extranjera. (WOLFF, 1969; AUSUBEL, 1978; DAVIDOFF, 1983).

7.3.1 El Conductismo

El conductismo no constituye una única teoría sino que corresponde a un conjunto de propuestas teóricas tales como: el Condicionamiento Clásico que, posteriormente, fue reformulado por Watson; el Condicionamiento Instrumental de Skinner; las Formulaciones Evolutivas de Kantor, los Contenidos Psicoanalíticos de Dollard y Miller; la Teoría del Desarrollo de Bijou y Baer, y la Teoría Cognitivo Social de Bandura. Todas ellas comparten una idea mecanicista de la conducta humana (VÉASE SPRINTHALL; SPRINTHALL; OJA, 1996; GARRIDO CASTRO 2001; RODRIGUEZ ARTACHO 2000). Así, surgen los primeros psicólogos que intentan explicar el aprendizaje por la vía del condicionamiento. Esta línea conductista está estrechamente relacionada con el aprendizaje por refuerzo y el asociacionismo. Los conductistas adoptan la siguiente idea: primero, el organismo entra en acción, y, después, se emociona (tal como lo expresa el conductismo radical de Skinner). De todas esas teorías analizaremos el Condicionamiento Clásico y el Condicionamiento Instrumental.

7.3.1.1 El Condicionamiento Clásico

Esta teoría enfoca el aprendizaje a partir de las respuestas emocionales involuntarias. Para el psicólogo estadounidense John Broadus Watson (*apud* SCHULTZ & SCHULTZ, 1994), el condicionamiento constituye una base fundamental para el aprendizaje. Su trabajo está basado en la idea del condicionamiento clásico. Éste atiende a situaciones en las que las acciones reflejas responden tanto a estímulos condicionados, como a los estímulos no condicionados que se producen de forma normal. Este término es usado, también, de un modo más amplio al referirse a cualquier aprendizaje donde exista una sustitución de estímulos o aprendizaje de señales. En ellos, la contigüidad y la repetición son utilizadas para inducir a los aprendices a generalizar una conexión estímulo-respuesta, ya existente, para que otro estímulo, a su vez, produzca un nuevo estímulo. Este tipo de condicionamiento puede ser usado en la enseñanza del vocabulario, por ejemplo, mostrando dibujos con sus respectivos nombres, para que sean reconocidos y memorizados. Fue Watson quien estableció el Condicionamiento Clásico, inaugurando, de este modo, un programa de investigación sistemática, cuyo objetivo es descubrir los mecanismos de elaboración relacionados con la conducta. (SPRINTHALL; SPRINTHALL; OJA, 1996; GARRIDO CASTRO, 2001). Precursora específica de esto, la que sentó las bases del conductivismo de Watson (1913), fue la Psicología Objetiva Rusa, dentro de la cual destacan las aportaciones de Ivan Pavlov (1849-1936). Su trabajo está basado en estudios realizados con perros y la experiencia fue conocida como la teoría del estímulo-respuesta (E-R). Según ella una respuesta (la salivación), producida por un estímulo (el alimento), puede ser también provocada por un segundo estímulo (la campana). Con este sistema de reflejos, o más bien de reacciones, Pavlov trató de comprender la conducta animal y humana, partiendo de la teoría que dice que los mecanismos del reflejo condicionado son los mismos, tanto en los animales como en las personas (BOWER, 1992, p. 30).

Willians & Burden afirman que “parte del problema de las teorías de los primeros conductistas era que se concentraban casi exclusivamente en el carácter de los nuevos estímulos y en la forma en que se podían alterar para provocar distintos tipos de respuestas”. (1999, p. 18-19)

En los Estados Unidos, los conductivistas toman un camino distinto. Según Willians & Burden, en este país “comenzaron a preocuparse mucho más por el carácter y la formación de las respuestas de la cadena E-R y por las condiciones en que se formaban las relaciones del estímulo-respuesta” (1999:19). Dentro de esta línea de pensamiento, Skinner²³ introdujo el concepto de Condicionamiento Operante o Instrumental.

7.3.1.2 Condicionamiento Operante o instrumental

A partir de los años 30, y tomando como base el conductivismo de Watson, el psicólogo estadounidense Burhus F. Skinner desarrolla su teoría del Condicionamiento Operante. Se basa esta teoría en el principio de la acción del refuerzo positivo y negativo (el premio y el castigo) en el proceso de aprendizaje. El enfoque de este psicólogo, novelista y filósofo - conocido como Conductivismo Radical - es semejante al punto de vista de Watson, para quien la psicología debe ser el estudio del comportamiento observable en los individuos en su interacción con el medio que los rodea. Skinner afirma que los procesos internos deben ser estudiados por los métodos científicos habituales, haciendo hincapié en que se utilicen experimentos controlados, ya sea con los animales, ya con los seres humanos (VÉASE SKINNER, B.F. 1982; SPRINTHALL; SPRINTHALL; OJA, 1996; RODRIGUEZ ARTACHO, 2000).

Sus investigaciones con animales están centradas en el tipo de aprendizaje conocido como condicionamiento operante o instrumental (que tiene lugar como consecuencia de un estímulo provocado por la conducta del individuo). Tales investigaciones probaron que los comportamientos más complejos, como el lenguaje o la resolución de problemas, podían estudiarse científicamente a partir de su relación con las consecuencias que estos tienen para el sujeto, ya sean positivas (refuerzo positivo) o negativas (refuerzo negativo). El refuerzo es un proceso por el que se incrementa la asociación continuada de una determinada respuesta ante un cierto estímulo, al obtener

²³ Comportamentalista que se asemeja a la posición de Watson. Su sistema es empírico sin referencia teórica (o sin teorías prematuras). Se inicia con datos empíricos y a continuación intenta elaborar generalizaciones fundadas en la conjetura. Trabaja, pues, estudiando las respuestas (método inductivo)

el sujeto un premio o recompensa (refuerzo positivo) por su actuación. Empleada de forma positiva para estimular un mejor comportamiento en el aprendizaje, esta técnica puede tener un gran éxito. Cuando el refuerzo se usa negativamente con la intención de disminuir la frecuencia de aparición de una respuesta (como en el castigo físico a los niños), los resultados son más confusos, ya que se despiertan reacciones emocionales negativas que pueden perturbar el proceso de aprendizaje e incapacitar al sujeto para ese fin. (BOWER, 1992, p. 70; WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 19)

En este proceso de Condicionamiento Operante distinguimos cinco tipos de procesos de aprendizaje:

- Recompensa (refuerzo positivo o refuerzo negativo);
- Escape (aproximaciones sucesivas);
- Extinción (no refuerzo);
- Generalización y Discriminación;
- Castigo (positivo o negativo).

➤ Recompensa

El refuerzo puede ser;

Positivo: Sempre que a apresentação de um evento que se segue a um operante aumenta a probabilidade de o operante ocorrer em situações semelhantes, os psicólogos chamam o processo e suas conseqüências de Reforço Positivo... ...O adjetivo "positivo" é utilizado porque o evento foi apresentado. O substantivo "reforço" é utilizado porque a freqüência de comportamento que precedeu a conseqüência foi aumentada. (DAVIDOFF, 1983, p. 178)

Como ejemplo puede servir el elogio a uno de nuestros alumnos por su actuación, como refuerzo positivo, si el elogio hace más probable que este aprenda a comunicarse mejor en una lengua extranjera (por ejemplo, el español). Si el profesor dirige una mirada de desaprobación cada vez que el alumno hace una "broma", y éste último insiste, cada vez más, en su "show" en clase, esa mirada va a actuar también, como un refuerzo positivo.

La autora llama la atención sobre el hecho de que:

um evento ordinariamente considerado desagradável pode funcionar como reforçador positivo. Uma vez que o reforço positivo é definido em termos de seus efeitos, não podemos sempre prever a priori o que funcionará como reforçador positivo, temos que ver o que acontece em cada caso. (DAVIDOFF, 1983, p. 178)

Negativo: Sempre que a supressão de um dado evento conseqüente a um operante aumenta a probabilidade de um operante ocorrer em situação semelhante, chamamos tanto o processo como a conseqüência (supressão do evento) de reforço negativo. A conseqüência é também conhecida como reforçador negativo. É utilizado o adjetivo "negativo" pois um evento é suprimido. O substantivo "reforço" é utilizado porque freqüência da resposta que precedeu esta conseqüência foi aumentada. (Davidoff, 1983, p. 179)

Ejemplos de condicionamientos negativos son todos los hábitos que pueden observarse, como arreglar una sala en desorden para acabar con la "bronca", y conseguir evitar un "discurso" sobre el mal rendimiento escolar; dejar los cuadernos en la escuela, estudiar para evitar notas bajas, obedecer a los padres para no ser castigado, etc.

➤ Escape (aproximaciones sucesivas)

Através do emprego adequado de uma estratégia de reforço positivo denominado Modelagem ou Método de Aproximações Sucessivas, as pessoas e outros animais podem aprender novas respostas operantes. No início o treinador reforça positivamente um ato dentro do repertório corrente do organismo que se assemelha apenas francamente a(s) resposta(s) desejada(s). A medida que este comportamento é reforçado, o "professor" torna-se mais seletivo e reforça apenas os comportamentos que se assemelham mais de perto aos objetivos. Quando esta conduta estiver bem estabelecida, o treinador torna-se ainda mais exigente. O Processo continua até que o objetivo seja atingido. (DAVIDOFF, 1983, p. 185).

Los padres, muchas veces, usan el *escape* intuitivamente para educar a sus hijos. Consideremos el hecho de aprender a andar: una vez que el bebé se queda de pie, los padres esperan que el niño dé algún paso apoyándose en algún objeto. Después de alcanzar sus objetivos, el niño puede llegar a dar algunos pasos más, con menos apoyo, y, al final, podrá andar solo naturalmente. Los padres refuerzan al pequeño por cada progreso que presenta y el niño tiene que conseguir cada vez algo más para que los padres se sientan contentos, emocionados y aprueben su conducta.

➤ Extinción (no refuerzo)

Ao ser retirado o reforço para uma dada resposta, o comportamento declina gradualmente em frequência até que passa a ocorrer não mais freqüente do que ocorria antes do condicionamento. Na vida real as pessoas muitas vezes aprendem operantes que se extinguem se não forem reforçados. (DAVIDOFF, 1983, p. 186)

A muchos niños se les enseña a ser bien educados. Es lo que ocurre en el caso de los padres que usan los términos “por favor, gracias, etc.” Cuando estas buenas maneras pasan desapercibidas o no son aprobadas cada vez que se utilizan, acaban desapareciendo. De hecho, las personas, con frecuencia, extinguen las operantes deseables y refuerzan las operantes indeseables.

Es importante observar que:

[...] durante a extinção dos operantes, as condições geralmente pioram antes de melhorar. Inicialmente após a supressão dos reforçadores, você tem a probabilidade de ver um aumento na percentagem da resposta e no comportamento emocional também, antes do declínio. (DAVIDOFF, 1983, p. 187).

➤ Generalización y Discriminación:

Por entender que los conductivistas ofrecen una explicación parcial para el entendimiento del aprendizaje, algunos psicólogos ponen énfasis en ciertas cuestiones relacionadas con la influencia del campo social en el proceso de aprendizaje. Entre estos autores, destaca Bandura (cf. DAVIDOFF, 1983), quien desarrolla la Teoría Cognitiva Social, en la que se valora el papel de las actitudes, las expectativas y las creencias. Otros autores destacados al respecto son Waloon, con su estudio sobre la evolución psicológica del niño²⁴; y Freinet, autor que analiza los métodos naturales. (VEÁSE WOLFF, 1969; SKINNER, 1982; DAVIDOFF, 1983)

Los psicólogos hablan de aprendizaje por observación, aprendizaje social o imitación, cuando el comportamiento de un animal se modifica de modo relativamente permanente como resultado de la observación de los actos de otros animales. Este es el mismo proceso que se observa en los neonatos humanos y que se presume como un fenómeno innato, como afirma Davidoff (1983).

²⁴ Del pasaje de lo orgánico a lo psíquico, que equivale la síntesis entre lo individual y lo social. (ver Davidoff, 1983)

Este conocimiento fue el resultado de las numerosas investigaciones realizadas por Bandura, profesor de la Universidad de Stantford, estudioso del comportamiento. Según él, todo lo que se puede aprender directamente también puede aprenderse de forma indirecta, observando la actuación de otros.

Según Davidoff

Se se tivesse que confiar somente nos próprios atos para aprender, disse Bandura, 'a maioria de nós nunca sobreviveria ao processo da aprendizagem. Quando usamos o termo aprendizagem por observação, não estamos limitando o efeito da mímica precisa. Em muitos casos as pessoas extraem regras e princípios gerais de comportamento que lhes permite ir além do que vêem e ouvem. Observando-se mutuamente, as pessoas adquirem um vasto número de respostas, inclusive vocabulários, estilos de discurso, rotinas físicas, etiqueta sociais e desempenho de papéis de mulher e de homem, de operário, de cônjuge e de pais'. (DAVIDOFF,1983, p. 202)

A través de los diversos estudios experimentales, los psicólogos llegaron a identificar algunas características que los modelos presentan frecuentemente. Esta autora, Davidoff, también afirma: "[...] as pessoas que parecem ter sucesso têm mais probabilidade de serem imitadas do que outras". Los humanos relativamente poderosos (por ejemplo, los padres que muchas veces controlan los recursos importantes, tales como la televisión, la hora de dormir y las horas de jugar) forman modelos atrayentes propios, para ser imitados.

Y, ¿cómo se aprende por observación? Según Davidoff (1983:201-204), a través de los siguientes pasos:

- Adquisición: El educando observa un modelo que se comporta de determinado modo y reconoce los trazos distintivos de la conducta del modelo.
- Retención: Las respuestas del modelo son almacenadas activamente en la memoria del educando.
- Desempeño: Cuando el comportamiento del modelo es aceptado como propio por el educando, tiende a llevarlo a las consecuencias positivas y es susceptible de ser reproducido.
- Consecuencias: El comportamiento del educando se confronta con las consecuencias, y, según sean estas, van a aumentar o reducir su frecuencia.

Skinner (1975) incorpora los principales aspectos del comportamiento lingüístico dentro de una estructura "behaviorista", como las usadas en los experimentos con animales. Posteriormente, un número de lingüistas acentuó la inherente disposición y competencia del cerebro humano para construir una gramática que es activada por la exposición al lenguaje durante la infancia.

A continuación citaremos algunos elementos negativos que pueden presentarse en el Behaviorismo:

- El Behaviorismo ignora la conciencia, los sentimientos y los estados mentales.
- La negligencia de los dones innatos y la argumentación de que todo comportamiento es adquirido durante la vida del individuo.
- Presenta el comportamiento y el aprendizaje, simplemente, como un conjunto de respuestas a estímulos, describiendo a la persona como un autómata, un robot, un títere, etc.
- No intenta explicar los procesos cognitivos.

Resumiendo, para Skinner, el factor más importante es el ambiente: el niño aprende porque recibe una recompensa cada vez que trata de hacer o decir algo y lo consigue. Al principio los niños simplemente imitarían, para después asociar determinadas palabras a situaciones, objetos o acciones. Para este autor, las estructuras lingüísticas heredadas no son suficientes para que el niño aprenda a hablar, porque un bebé no aprende a hablar si no convive con personas que le hablan. Pero la influencia del ambiente por sí mismo tampoco es suficiente, porque, para poder hablar, es preciso que se desarrollen el sistema nervioso, las cuerdas vocales y ciertas estructuras genéticas que posibilitan el desarrollo del lenguaje a un ritmo determinado. Se observa, por ejemplo, que todos los niños, al aprender a hablar, siguen determinadas reglas que generalmente no son enseñadas y también que todos presentan, alrededor de los tres años de edad, una especie de "explosión del vocabulario". En este período aprenden muchas más palabras nuevas que a las otras edades. Para este autor, el desarrollo de la lengua, en la enseñanza, se puede mejorar a través de cuatro procedimientos (SKINNER, 1982):

- a) Los profesores deben ser claros en lo que van a enseñar;
- b) Se deben dividir las tareas por partes y con una secuencia lógica;

- c) Los alumnos deben trabajar con programas individualizados de aprendizaje, debiéndose respetar su ritmo de trabajo;
- d) Se debe programar la enseñanza incorporando los procedimientos anteriores y ofreciendo un refuerzo positivo inmediato basado en un aprovechamiento más cercano de esos conocimientos adquiridos.

De modo que, para Skinner, el aprendizaje del lenguaje se produciría por un simple mecanismo de condicionamiento, es decir, el aprendizaje del vocabulario y de la gramática se haría por un condicionamiento operante. La gente que se encuentra alrededor del niño lo va a recompensar por la vocalización de enunciados gramaticalmente correctos, la presencia de nuevas palabras en el vocabulario, la formulación de preguntas y respuestas, etc. Pero castigará con la desaprobación todas las formas de lenguaje incorrecto, como enunciados agramaticales, etc. El problema de esta teoría es que no explica la similitud del desarrollo del lenguaje en todos los niños, aunque todos presenten diferentes historias de refuerzo en el ámbito de lo lingüístico.

La corriente conductivista del aprendizaje fue adoptada en el desarrollo del enfoque audio-oral en la enseñanza de idiomas. Es comprendida como un proceso de adquirir nuevos hábitos lingüísticos en el uso de la nueva lengua extranjera. Se realizará, principalmente, a través de la automatización de esos nuevos hábitos utilizando el estímulo y la respuesta. El estímulo es la exposición del alumno al apartado del léxico, a la estructura sintáctica, etc., que deben ser aprendidos. La respuesta procede del alumno, pero el refuerzo será evaluado por el profesor en función de la respuesta del aprendiz. La metodología utilizada pone énfasis en los ejercicios de repetición y sustitución. Esta corriente, según algunos críticos, se preocupa únicamente de la conducta que se observa, ignorando un elemento importante en el proceso de aprendizaje, el proceso cognitivo que los alumnos desarrollan para su enseñanza/aprendizaje. Este proceso cognitivo, que veremos a continuación, incide, fundamentalmente, en la forma en que piensa y aprende la mente humana. Esta idea se desarrolló a principios del siglo XX gracias a las aportaciones de tres personalidades: Bruner, Piaget y Vigotsky.

7.4 LA PSICOLOGÍA COGNITIVISTA

Dentro de la Psicología Cognitivista, se atiende al proceso mental que el educando sigue para aprender. Es un análisis científico de los procesos mentales y de las estructuras de la memoria con el fin de comprender la conducta humana, describir la psicología de cómo el ser humano adquiere, almacena, manipula y utiliza la información. El objetivo fundamental de la psicología es identificar las etapas mentales que no se pueden observar y que implican mecanismos y procesos mentales que determinan la relación entre ellos y la conducta observada. Actualmente esta corriente ha influido notablemente en la metodología de la enseñanza de idiomas. Dentro del aprendizaje, el enfoque cognitivista considera que el educando debe participar activamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje, desarrollando diversas formas de estrategia mental con la finalidad de organizar el sistema lingüístico que quiere aprender (WILLIAMS & BURDEN, 1999). Las teorías cognitivas tienen su principal exponente en el constructivismo, que está basado en el concepto de que el alumno necesita “construir su propio conocimiento” (BRUNER, 1966, WOLFF, 1969, PIAGET, 1971, 1973, 1979, BOWER & HILGARD, 1983). Esta teoría, como perspectiva epistemológica y psicológica, propone que las personas formen o construyan parte de lo que aprenden y entienden, incidiendo en la interacción de las personas con su ambiente, en lo que respecta al proceso de adquirir y mejorar sus destrezas y conocimientos.

7.4.1 El Constructivismo

Practicar el constructivismo es proporcionar al educando un ambiente favorable a los objetivos que se proponen. De acuerdo con esta corriente, el profesor deberá mantener una postura de mediador en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La enseñanza/aprendizaje (dentro del constructivismo), tiene una dimensión individual, ya que, al residir el conocimiento en la propia mente del alumno, el aprendizaje es visto como un proceso interno de construcción individual del conocimiento.

Por otro lado, este constructivismo individual, representado por Jean Piaget y basado en sus ideas, se contrapone a la nueva escuela, la que se refiere al constructivismo social. En esta última línea se encuentran los trabajos más recientes de Bruner (1990)²⁵ y Vigotsky (1994), que desarrollan la idea de una perspectiva social de la cognición, lo que dio lugar a la aparición de nuevos paradigmas educativos en la enseñanza, como la informática. En líneas generales, el método de enseñanza que se inspira en el constructivismo tiene como significado el construir un nuevo conocimiento, descubrir una nueva forma para poder conocer o expresar algo, a partir de experiencias y / o conocimientos ya existentes. El constructivismo difiere de la escuela tradicional²⁶, porque estimula una forma de pensar en la cual el educando, en lugar de asimilar el contenido de forma pasiva, reconstruye el conocimiento que ya posee, dándole un nuevo significado. En el contexto del constructivismo están presentes los siguientes conceptos (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 22-30):

- a. La exigencia de una dinámica interna de momentos discursivos (raciocinio, deducción, demostración, etc.)
- b. El entendimiento, aprendido, del presente está basado en el pasado dándole al futuro una nueva construcción. En ese aprendizaje, el educando construye el conocimiento y el educador reflexiona sobre su práctica pedagógica.
- c. El conocimiento se encuentra en constante trabajo de reconstrucción.

En la escuela constructivista, el alumno pasa a ser el sujeto de su aprendizaje, él es el ser activo del proceso escolar. Esta perspectiva se orienta hacia los profesores de idiomas que buscan ayudar a los aprendices a ser mejores en el aprendizaje de los idiomas extranjeros. Según Williams & Burden

Uno de los retos del profesor de idiomas consiste en ayudar a los alumnos a desarrollar las estrategias necesarias para aprender un idioma con mayor eficacia, principio que está encarnado en los trabajos que se realizan actualmente sobre el entrenamiento del alumno en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. (1999, p. 22-30)

²⁵ Bruner investigó el trabajo de clase y desarrolló una teoría de la instrucción, que sugiere metas y medios para la acción del educador. Su libro, *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*, en portugués, fue editado en 1966.

²⁶ Imposición desde arriba y desde afuera (impone materias, métodos, etc), el aprendizaje se realiza a través de los textos y del profesor. El alumno aprende de memoria, repitiendo sin aportar nada de nuevo.

Concluyendo, el conocimiento, de acuerdo con estas teorías, no puede ser considerado como un proceso terminado, sino que va a ser construido por el alumno, que tendrá además un papel activo en él: va a participar del proceso enseñanza/aprendizaje, va a comunicarse y relacionarse con el otro. Y al profesor le cabe valorar el contexto del alumno, haciendo que se formule el conocimiento a partir de los elementos que el alumno ya posee. El profesor también tiene que ser activo, porque no sólo debe reproducir, sino que ha de pensar en los procesos que deben cumplirse, en la planificación inicial y en la planificación con los alumnos y con toda la comunidad escolar. Para ello, debe identificar los problemas y buscar las mejores soluciones para el alumno, proponiéndole desafíos que lo encaminen hacia la construcción de su propio conocimiento.

Con respecto a la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera, se entiende que la mente humana está preparada cognitivamente para el aprendizaje de un nuevo idioma. Al exponer la lengua que se está aprendiendo, en nuestro caso el español, el alumno, que tiene como base las reglas de su lengua materna (el portugués en este caso), elabora hipótesis sobre el español y la utiliza en el momento en que va a usarlo, ya sea en el aula o en un contexto real. Los errores pasan, entonces, a ser considerados como evidencia de que el aprendizaje se está desarrollando, es decir, se consideran como una hipótesis de que el alumno los elabora en su esfuerzo cognitivo de aprender la lengua extranjera. Una de las contribuciones de la teoría cognitivista fue llamar la atención sobre los diferentes estilos individuales de aprendizaje que los alumnos tienen, puesto que no todos aprenden de la misma manera.

De este modo, el alumno se encuentra en un proceso de constante contraste entre lo que sabe y los datos que le ofrece el entorno para asimilarlos y acomodarlos a su pensamiento. La actividad cognitiva del individuo es, pues, esencial en los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera.

Son varios los autores que actuaron en el marco de esta corriente psicológica. Nosotros mencionaremos sólo algunos, analizando brevemente sus propuestas.

7.4.1.1 J. Piaget

Jean Piaget, psicólogo suizo, comenzó a estudiar el desarrollo humano en la segunda década del siglo XX. Su estudio está basado en el enfoque holístico, el que postula que el niño construye el conocimiento a través de muchos canales, tales como la escucha, la exploración y el medio ambiente. Según Williams & Burden, “a Piaget le interesaba principalmente la forma en que las personas llegaban a conocer las cosas conforme iban creciendo, estudiándolas desde la infancia hasta llegar a la edad adulta”. (1999, p. 31)

El desarrollo del individuo comienza en el período intrauterino y va hasta la edad de 15 o 16 años. Piaget comenta que la mente humana continúa su evolución después del nacimiento, creando estructuras cada vez más complejas. La construcción de la inteligencia se da, por tanto, en etapas sucesivas, con complejidades cada vez más crecientes, encadenadas unas a las otras. Esto es lo que se conoce como constructivismo secuencial y las etapas de que consta son las siguientes:

● **La etapa Sensorio-motriz** – va desde el periodo neonatal hasta los dos años de edad. Durante este período el niño usa sus capacidades sensoriales y motrices para explorar y obtener nuevos conocimientos sobre su medio ambiente. La ausencia de la función semiótica constituye el elemento principal en este período. La inteligencia trabaja a través de las percepciones y de las acciones utilizando para ello el desplazamiento del cuerpo. Es una inteligencia eminentemente práctica. En este período el lenguaje del niño es pobre, va desde la repetición de sílabas a la palabra-frase. Por ejemplo, dice “agua” para indicar que quiere beber agua, ya que no llega a representar mentalmente el objeto y la acción correspondiente.

● **Etapa Preoperacional o intuitiva** – va desde los dos a los siete años de edad. Los niños comienzan a usar los símbolos, los pensamientos se vuelven más flexibles y empiezan a usar la memoria y la imaginación. Entre los dos y los cuatro años surge la función semiótica que permite la aparición del lenguaje, del diseño, de la imitación, etc. El niño crea imágenes mentales en ausencia del objeto. Esta etapa corresponde al período de la fantasía. El lenguaje está al nivel de monólogo colectivo, es decir, todos hablan al mismo tiempo sin que se responda a las argumentaciones de unos

y de otros. Existen otras características como dar nombre a las cosas, la superdeterminación, el egocentrismo, etc. Desde los cuatro a los siete años de edad aparece la necesidad de recibir explicaciones y es cuando el niño pregunta constantemente sobre todo. Mantiene una conversación capaz de adaptar sus respuestas a las palabras del compañero, y es capaz de organizar colecciones, conjuntos, etc

● **Etapas de las Operaciones concretas** – va desde los siete a los once años de edad. Los niños empiezan a pensar lógicamente, presentando en este período la capacidad de ordenar los elementos por su tamaño. La capacidad de la organización social, que incluye la integración en grupos y la comprensión de las reglas sociales. Es posible la conversación, y presentan ya un lenguaje social.

● **Etapas de Operaciones formales** – va desde los 11 años de edad en adelante. Comienzan a reflexionar acerca del pensamiento. Éste es, además, sistemático y abstracto. En esta etapa el niño ya está apto para calcular una probabilidad: es posible la dialéctica, lo cual permite que el lenguaje se desarrolle en un ámbito de discusión que permita establecer conclusiones.

Piaget considera que el desarrollo cognitivo pasa por tres mecanismos de maduración:

a. El mecanismo de equilibrio que consiste en buscar la estabilidad cognoscitiva a través de la asimilación y la acomodación, es decir, procura un equilibrio entre lo que se conoce y lo que se está experimentando en ese momento. Destaca tres niveles de abstracción (empírica, pseudo-empírica y reflexiva) por los cuales pasamos cuando interactuamos con los objetos que pretendemos conocer y el equilibrio se alcanza por medio de la asimilación y la acomodación.

b. El mecanismo de la asimilación es, además, una experiencia nueva para una estructura mental ya existente. Esto significa que la asimilación es el proceso por el cual la nueva información se modifica o se cambia en la mente para poder integrarla en lo que ya conocemos.

c. El mecanismo de la acomodación consiste en revisar un esquema preexistente tras la aparición de una nueva experiencia.

Los principales principios piagetianos para el profesor de idiomas son los siguientes:

- Considerar al alumno como un individuo implicado en la construcción, en el sentido que lo estimule y lo ayude en este proceso y no lo considere como un receptor pasivo de la lengua.
- El desarrollo del pensamiento, del lenguaje y la experiencia se convierten en el objetivo del aprendizaje.
- Las tareas no deben ser muy abstractas para los que todavía no están capacitados para este nivel, ni demasiado sencillas. En el caso que el alumno se encuentre ya en la fase concreta y formal.
- Se pueden aplicar las nociones de asimilación y acomodación al aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, cuando escuchamos una conversación tenemos que modificar lo que ya conocemos sobre la lengua (la acomodación) para adaptar esta nueva información, a los conocimientos que ya tenemos. Esto corresponde a la asimilación. (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 32)

Piaget resalta la universalidad de la cognición y considera el contexto relativamente poco importante y que influye escasamente en los cambios cualitativos de la cognición, es decir, el niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje. Presenta una teoría integrada del desarrollo cognitivo, que es universal al ser aplicada y que caracteriza la estructura subyacente del pensamiento. Su enunciado es constructivista e interaccionista a la vez, ya que propone dos mecanismos constructores de las estructuras cognitivas para tratar con contextos cada vez más complejos: la organización y la acomodación. Estos principios son aplicables al estudio del desarrollo del lenguaje. Éste se centraría en una expresión cada vez más clara y lógica del pensamiento y en una progresiva socialización, basada en la capacidad progresiva del niño para comprender el lenguaje yendo de lo egocéntrico a lo social.

7.4.1.2 Bruner

Jerome Bruner es un autor cognitivista, como Vigostky y Piaget, que cree que el aprendizaje es un proceso que ocurre internamente. Su investigación se realizó en el aula, desarrollando una teoría de la instrucción, que sugiere metas y medios para la acción del educador.

Según Willians & Burden “para Bruner, el desarrollo de la comprensión conceptual y de las destrezas y las estrategias cognitivas es el objetivo fundamental de la educación, más que la adquisición de información factual”. (1999, p. 33-34)

Bruner, que coincide en muchos puntos de su teoría con Piaget, valora especialmente a la exploración activa en la solución de problemas como la forma preferida y natural de aprender. La principal diferencia entre estos dos autores se encuentra en el hecho de que Piaget enfatiza el aprendizaje de los niños a través de la percepción del ambiente físico en tanto que Bruner enfatiza el aprendizaje en la escuela, no sólo con las asignaturas que almacenan conocimientos importantes, sino también con aquellas que introducen a los alumnos en las diferentes formas de pensar, que constituyen habilidades importantes para aprender a aprender.

“Ya que Bruner, al contrario de Piaget, fue un decidido pedagogo, intentó relacionar estas ideas sobre el desarrollo cognitivo con lo que ocurre en el aula”. (WILLIANS & BURDEN, 1999, p. 34)

Para Bruner, el aprendizaje más significativo es aquel que anima a buscar, explorar, analizar, procesar de alguna manera la información que se recibe, en vez de sólo responder a lo solicitado. Para ello, el profesor deberá tratar de entusiasmar a sus alumnos para que intenten descubrir los principios por sí mismos. Bruner cree que se puede enseñar en cualquier fase del desarrollo del niño, ya que lo fundamental es la interacción entre el niño, el asunto y el modo en que éste es presentado. Esto corresponde al aprendizaje significativo y colaborativo.

Para Willians & Burden, el objetivo general de la educación de Bruner

[...] es el cultivo de la excelencia, que solamente se puede lograr desafiando a los alumnos a que ejerciten plenamente sus facultades para que se concentren totalmente en los problemas y de esta forma descubran el placer que supone el rendimiento completo y eficaz (1999, p. 33-34)

El alumno construye nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales o previos, seleccionando y transformando la información, construyendo hipótesis y tomando decisiones, todo esto apoyado en su estructura cognitiva. El profesor debe animar al alumno para que descubra las premisas, por sí mismo. Para eso, el currículo debe estar organizado en forma de “espiral”, de modo que permita al educando construir

nuevos conocimientos, teniendo en cuenta lo previamente aprendido (Bruner, 1960 *apud* Kearsley, 1994).

Sugiere que los educadores deben tener en cuenta las tres etapas del pensamiento que el alumno debe desarrollar:

a) Enactiva - movimiento, respuestas motoras, es decir, tiene que ver con actos habituales.

b) Icónica- percepción del ambiente y formación de modelos, se refiere a la imagen que se puede tener acerca de algo.

c) Simbólica - ordena y organiza las imágenes según su historia.

Por otra parte, Bruner reconoce la educación como una instrucción y, haciendo referencia a Vygotsky, se refiere a la Zona de Desarrollo Próximo. Ésta es donde el profesor crea un ambiente de trabajo en el que provee tareas graduadas que permiten ampliar la Zona de Desarrollo Próximo del alumno, posibilitando en él un lenguaje que posteriormente va a ser el medio a través del cual pueda existir una comunicación entre el profesor y el alumno para el intercambio de ideas que van a enriquecer la instrucción. Propone, así, un aprendizaje de mayor comprensión.

A partir de estas ideas que Bruner expone, Willians & Burden abordan el estudio de la enseñanza de la lengua extranjera por medio de estas representaciones:

En el nivel enactivo, podemos ver la importancia que tiene el uso del teatro, del juego, de la respuesta física total y del manejo de objetos reales. La modalidad icónica debería entrar en acción a través del uso de imágenes o de palabras de color. Al mismo tiempo, los alumnos comienzan a utilizar la modalidad simbólica mientras usan la lengua objeto, incluido el paralenguaje, para expresar ideas en un contexto determinado (1999, p. 36).

De modo que el proceso de enseñanza de Bruner presenta cuatro aspectos que hay que tener en cuenta (BRUNER, 1966 *apud* KEARSLEY, 1994):

- La predisposición para aprender.
- La forma con que un cuerpo de conocimiento puede ser estructurado, para que pueda ser más fácilmente recibido por los alumnos.
- Las secuencias más efectivas en las cuales se presenta el material.
- La naturaleza y el ritmo de recompensas y castigos.

En resumen, para Bruner, tanto las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje. Cree que la solución de muchas cuestiones va a depender de la situación ambiental, que se presenta como un desafío para la inteligencia del alumno, y que lo lleva a resolver problemas, promoviendo así la transferencia del aprendizaje.

7.4.1.3 Lev Vigotsky – el interaccionismo social

Profesor e investigador ruso, Vigotsky trabajó en la tercera década del siglo XX, época en que construye su teoría. Toma como base el desarrollo del individuo como resultado de un proceso socio-histórico, resaltando el importante papel que cumplen el lenguaje y el aprendizaje en este desarrollo. La finalidad del aprendizaje es la asimilación consciente del mundo físico mediante la interacción gradual de los actos externos y su transformación en acciones mentales:

Vigotsky destacaba la importancia del lenguaje en la interacción con las personas; no sólo el discurso, sino también los signos y los símbolos. Por medio del lenguaje se transmite la cultura, se desarrolla el pensamiento y se realiza el aprendizaje. (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 49)

En este proceso, el aprendizaje se produce por el diálogo constante entre los espacios exterior e interior del individuo, de tal forma que la interiorización surge de la capacidad de crear actividades abstractas que a su vez permitan llevar a cabo las acciones externas. Así pues, este proceso de aprendizaje se desarrolla desde lo concreto hacia lo abstracto, manifestándose de diferentes formas, tanto en lo intelectual como en lo verbal.

Los diferentes niveles de funcionamiento psicológico que existen en la teoría de Vigotsky son:

● **Nivel de Pseudoconcepto:** en esta fase el niño todavía no consigue formular conceptos, pero el pensamiento ocurre en cadena y es de naturaleza concreta. El niño se orienta por la semejanza concreta visual, formando apenas un complejo asociativo restringido a un determinado tipo de conexión perceptiva.

● **Nivel de Concepto:** la formación de concepto corresponde a una actividad compleja y abstracta en la que se usan los signos y las palabras como medio de conducción de las operaciones mentales realizadas.

● **Nivel de Conceptos cotidianos:** se aprende sistemáticamente dispensando la necesidad de la escuela para su formulación.

● **Nivel de Conceptos científicos:** corresponde al período en que los conceptos son aprendidos en la escuela.

En la teoría de Vigotsky, el aprendizaje se construye mediante un proceso de relación del alumno con su ambiente sociocultural. La escuela tiene un papel esencial en la construcción del ser psicológico, racional y social. Funciona, pues, como incentivadora de nuevas conquistas psicológicas.

El concepto más conocido de Vygotsky es probablemente el de zona de desarrollo próximo, que es el término utilizado para referirse al grado de destreza o conocimiento que se encuentra un nivel por encima de la competencia que el alumno posee en un momento dado. (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 49)

Para Vigotsky, existen dos niveles de desarrollo: uno real, que es adquirido o formado: es el que determina lo que el alumno ya es capaz de hacer por sí mismo; y otro potencial, que es la capacidad que se tiene para aprender con otra persona.

Según Williams & Burden: “Trabajar junto a otra persona, ya sea un adulto o un compañero más competente, en el nivel inmediatamente superior al de las presentes capacidades del alumno, es la mejor forma de que el alumno pase al siguiente nivel”. (1999, p. 49)

El alumno no es apenas activo sino interactivo, porque forma sus conocimientos construyéndolos a partir de las relaciones interpersonales que puedan existir. Por eso, en este proceso, el profesor tiene el papel explícito de interferir y de provocar progresos en sus alumnos.

Una de las convicciones que este autor tiene es que

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e após, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e então, internamente à criança (intrapsicológico). Isto se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, e à formação de conceitos. Todas as mais altas funções se originam de relações reais entre indivíduos (VIGOTSKY, 1978, p. 57).

Por otro lado, el potencial de desarrollo cognitivo es limitado a una cierta extensión y a un momento dado. Es lo que este autor llama de Zona de Desarrollo Proximal (ZPD). El desarrollo pleno de este potencial va a depender de la interacción social, de la gama de habilidades que puedan ser adquiridas con el educador o con alguien de mayor experiencia, que pueda orientar al aprendiz en sus estudios. La reciprocidad entre el individuo y la sociedad es muy importante. El contexto de cambio y desarrollo es el principal foco de atención, dado que es ahí, donde podemos buscar las influencias sociales que promueven los progresos cognitivos y lingüísticos.

Para Vigotsky el habla es, fundamentalmente, un producto social. El lenguaje precederá al pensamiento y va a influir en la naturaleza de éste: los niveles de funcionamiento intelectual dependerían de un lenguaje más abstracto. Además, habla y acción están íntimamente unidas: cuanto más compleja es la conducta y más indirecta la meta, más importante es el rol de la lengua. En la perspectiva interaccionista, la interacción entre los hablantes es un punto relevante en la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Es decir, el aprendizaje es fruto de la relación social en la que el hablante más experto, ya sea el profesor o el compañero del aula, actúa como mediador para que el alumno pueda desarrollar el aprendizaje de la lengua extranjera. Es una cooperación en la que se crean condiciones que favorecen la comprensión y la producción de mensajes entre ellos.

Según Nussbaum & Bernaus, estos estudios se originan a la importancia otorgada actualmente como estrategias didácticas a la comunicación de mensajes auténticos, la interacción en parejas y en pequeños grupos. (2001, p. 35)

Como se observa esquemáticamente en la figura, la teoría behaviorista atiende al profesor y a la enseñanza, mientras que la teoría cognitivista al alumno y al aprendizaje.

En la teoría de Vygotsky se pasa a dar importancia a la interacción entre profesor y alumno y entre alumnos, aproximándose más a la teoría humanística, pero tomando elementos de cada una de estas teorías.



Figura 2 - Escuela Psicológicas

Hemos analizado hasta aquí los distintos enfoques psicológicos que influyeron en la metodología de la enseñanza/aprendizaje de idiomas. De acuerdo con las palabras de Willians & Burden (1999, p. 120), es importante que los profesores de lengua extranjera comprendan lo que implica este proceso en el momento de configurar la enseñanza, porque el concepto que él mismo tenga sobre la enseñanza va a influir sobre todo lo que va a hacer en el aula.

7.5 ESCUELA DE PENSAMIENTO PSICOLÓGICO – EL HUMANISMO

La Psicología humanista es, además de una corriente de la Psicología, una filosofía de vida que comprende al hombre, a la humanidad, a la naturaleza y al universo como un todo coherente, armónico y perfecto. Por su visión integradora de las distintas áreas (intelectual, emocional, corporal y espiritual), está en clara oposición a la visión dicotómica (separadora) mente-cuerpo que se plantea desde otras disciplinas. La

Psicología humanista concibe a la persona como una totalidad en la cual se interrelacionan los factores físicos, emocionales, ideológicos o espirituales formando el ser real. La psicología humanista ve un ser completo teniendo en cuenta cada aspecto y también su influencia en el resto.

Williams & Burden afirman: “El humanismo ofrece aquí una dimensión más al destacar el desarrollo de la globalidad de la persona en vez de centrarse solamente en el desarrollo y el empleo de las destrezas cognitivas”. (1999, p. 39)

La Escuela Humanística surgió, simultáneamente, en Norteamérica y en Europa en la década del 50 como reacción a los behavioristas, que sitúan al margen del objeto de estudio los factores afectivos y emocionales. La visión del Ser Humano en esta escuela es la de un ser creativo, con capacidad de autorreflexión y decisión. Tiene en cuenta también sus valores.

Abraham Maslow (1937-1950)²⁷ es considerado el fundador de esta corriente. Entre sus principales seguidores destacan Erik Erikson (1950), Carl Rogers (1960), Novak (1988) y Gowin (1988). Una de las funciones de los humanistas es la de rescatar el sentido de la vida. Nos detendremos en este estudio refiriéndonos a Maslow y Carl Rogers.

En lo que respecta a la enseñanza/aprendizaje, los humanísticos dan gran importancia al mundo interior y a las emociones. En este proceso, según vemos en Williams & Burden, “Estos son unos aspectos del proceso de aprendizaje que a menudo se olvidan injustamente pero que resultan de vital importancia si queremos entender el aprendizaje global del ser humano”. (1999, p. 39)

A continuación nos referiremos brevemente a la obra de estos dos psicólogos humanísticos que aportaron nuevos conceptos al proceso de enseñanza/aprendizaje.

7.5.1 Abraham Maslow

Fundador de la escuela HUMANISTA en las ciencias psicológicas, toma como punto de partida la idea de que el ser humano posee de por sí los recursos internos

²⁷ Desde 1937 a 1951 construyó su teoría sobre el desarrollo del potencial humano, la jerarquía de las necesidades y la auto - realización del crecimiento personal.

necesarios para crecer y progresar. Su enfoque pretende desarrollar este potencial, remover obstáculos y fortalecer las capacidades positivas de la PERSONALIDAD. Su teoría es la de la motivación humana, según la cual, las personas están motivadas para satisfacer una serie de necesidades básicas que se encuentran ordenadas jerárquicamente. Dentro de estas ideas básicas, Maslow distingue dos categorías diferenciadas de necesidades: las de carencia y las de ser. El concepto de jerarquía de las necesidades lo organiza estructuralmente con distintos grados de poder, como muestra la figura:

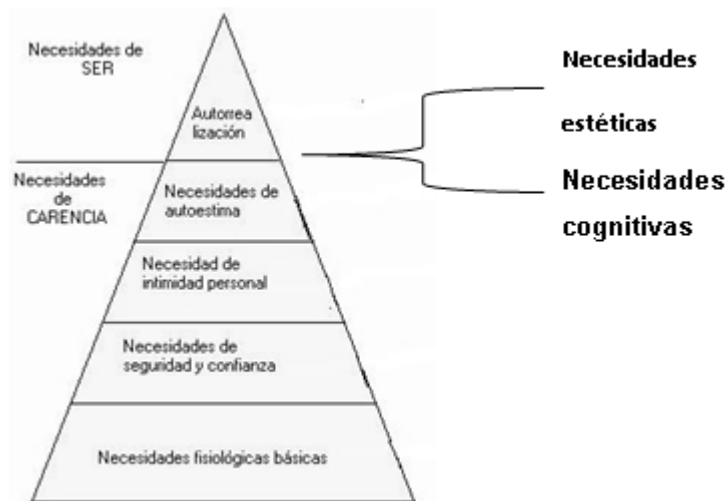


Figura 3 - Jerarquía de las necesidades humanas según Maslow

El escalón básico que propone Maslow es el de las necesidades fisiológicas: hambre y sed. Cubiertas éstas, el hombre se preocupa de mantenerlas salvaguardadas en el futuro. Una vez que el individuo se siente físicamente seguro, busca la aceptación social: quiere identificarse con un grupo social, ser aceptado como uno más de sus miembros y compartir sus aficiones en el marco de una determinada comunidad. Una vez integrado, el individuo comienza a sentir la necesidad de obtener la alabanza de los otros, alcanzar un prestigio, lograr éxito en lo que se propone etc. Finalmente, los individuos que tienen cubiertos todos estos escalones, alcanzan un punto culminante en el que desean sentir que están dando de sí el máximo.

El comportamiento humano ha sido explicado por algunos psicólogos en función de la satisfacción de las necesidades básicas. Las personas experimentan ciertos impulsos para satisfacer estas necesidades y están obligadas a actuar de formas concretas con el fin de reducir estos impulsos. (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 42)

Williams & Burden realizan una comparación entre estas necesidades y el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno (ver la siguiente figura). A los alumnos que tienen hambre o alguna carencia básica, les va a resultar difícil cumplir su proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que van a estar dominados por estas necesidades y no podrán concentrarse en el aula. Para que esa concentración se realice, es necesario que el ambiente de la escuela y del hogar sea salubre, tengan confort, y que existan horarios adecuados tanto para los trabajos como para el descanso. De esta forma el alumno desarrollará sus capacidades y su creatividad al sentirse acogido. Esto servirá para consolidar su autoestima, de forma que, al sentirse seguro, logrará su propia autonomía. (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 43-44)



Figura 4 - Comparación entre las necesidades de Maslow y el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno

Otro autor perteneciente esta escuela es Carl Rogers, para quien afirma “los seres humanos tienen la potencialidad natural para el aprendizaje” (WILLIAMS & BURDEN, 1999, 44)

7.5.2 Carl Rogers

Las ideas de Rogers tuvieron gran influencia, desde la década del cincuenta hasta nuestros días, en diversas áreas, tales como la psicología, la medicina, la educación, etc.

En relación con la educación, Rogers presenta un modelo educativo que se puede considerar innovador, pues el centro de su estudio es el alumno, en contraste con el modelo tradicionalista, en el que la figura del profesor ocupaba este lugar. Para este autor, el aprendizaje se lleva a cabo siempre y cuando la materia que se enseña al alumno resulte de interés en su proceso de desarrollo personal. Para ello, es necesario que el profesor sea auténtico, lo cual implica que deberá tener una conciencia plena de sus propias actitudes hacia sus alumnos (ROGERS, 1986, p. 128). El profesor debe aceptar al alumno tal como es, comprendiéndolo, ya que el verdadero proceso de enseñanza/aprendizaje se basa en la aceptación incondicional (con virtudes y defectos) del otro:

cuando los profesores llegan a ver sus alumnos como clientes que poseen unas necesidades concretas que hay que satisfacer. Dentro de esta relación resulta esencial que el profesor transmita al alumno cordialidad y comprensión con el fin de crear una reacción de confianza. (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 44)

Es decir,

Se os professores aceitam os alunos como eles são, permitem que expressem seus sentimentos e atitudes sem condenação ou julgamentos, planejam actividades de aprendizagem com eles e não para eles, criam uma atmosfera de sala de aula relativamente livre de tensões e pressões emocionais, as consequências que se seguem são diferentes daquelas observadas em situações onde essas condições não existem. As consequências, de acordo com as evidências actuais, parecem ser na direcção de objectivos democráticos (ROGERS, 1986, p. 234).

De esta manera, el estudiante busca aprender, desea crecer, descubrir y crear. Esto siempre y cuando se presuponga una confianza básica en su persona, en su propio

crecimiento. El profesor debe ser un facilitador del aprendizaje significativo y ha de formar parte del grupo, no debe situarse por encima del alumno.

La teoría de Rogers, busca el aspecto interaccional del aprendizaje teniendo en cuenta las relaciones interpersonales e intergrupales, es decir, una relación de persona a persona.

Tem-se de encontrar uma maneira de desenvolver, dentro do sistema educacional como um todo, e em cada componente, um clima conducente ao crescimento pessoal; um clima no qual a inovação não seja assustadora, em que as capacidades criadoras de administradores, professores e estudantes sejam nutridas e expressadas, ao invés de abafadas. Tem-se de encontrar, no sistema, uma maneira na qual a focalização não incida sobre o ensino, mas sobre a facilitação da aprendizagem autodirigida (ROGERS, 1986, p. 244)

Es necesario que exista seguridad por parte del profesor quien también debe creer en la capacidad que el alumno tiene para aprender por sí mismo (este es el principio de la autonomía).

Destacamos cuatro principios:

- a) La autenticidad del educador;
- b) La aceptación y confianza que el profesor debe tener en relación con el alumno;
- c) La capacidad de comprender al alumno;
- d) La participación activa del alumno en el proceso educativo.

El objetivo de esta teoría es que el alumno adquiera un papel activo, y no sea pasivo, ni en el aula ni en su propio proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto significa que el aprendizaje deja de estar centrado en el profesor y se orienta hacia el alumno. El acto de aprender pasa a ser un proceso de construcción, con lo cual el alumno adquiere un papel decisivo en la propia elaboración de sus conocimientos, en tanto que el profesor será solamente el orientador, el facilitador de este proceso. El acto de aprender no depende sólo de la inteligencia del alumno o del dominio de las técnicas, sino también del ambiente escolar y del aula.

7.6 TEORÍAS EDUCACIONALES

TEORIAS EDUCACIONALES	AUTORES	Cómo es el aprendizaje	Qué aprendizajes explica	Con relación al CONTENIDO
Teoría Conductista	WATSON	Continuidad apropiada de estímulo-respuesta; comportamiento condicionado	Automatiza hábitos, habilidades y destrezas. Aprendizaje por ensayo y error	Ninguno
	SKINNER	Asociación respuesta-recompensa ante un estímulo Condicionamiento operante		
Teoría Cognitiva	PIAGET	Comprensión del contexto a través de procesos de asimilación, acomodación y equilibrio llevando a la asimilación	Origen de las nociones de lenguaje, matemática, física, social, etc.	El medio que se presenta al alumno
	BRUNER	Adquisición de medios para representar el medio. Aprendizaje por descubrimiento	Aprendizaje de conceptos y estrategias	Son esenciales la estructura, ideas y relaciones básicas del contenido, caracterizadas por la forma de representación, economía y potencial efectivo
	VIGOTSKY	Construcción de sistemas de signo por el proceso social y reconstrucción individual que conduce a la internalización de significados compartidos socialmente.	Aprendizaje del habla, de conceptos y de contenidos aceptados socialmente	El contenido que hay que aprender debe estar previamente aceptado por la sociedad
Teoría Humanística	MASLOW	Compartir significados (entre profesor y alumno) sobre conocimientos. Y desarrollar las necesidades de los alumnos	Aprendizaje de todos aquellos contenidos que sean presentados al alumno en las condiciones establecidas por él.	Es importante la interacción entre profesor y alumno. El aprendizaje a través del desarrollo de las necesidades básicas del alumno
	ROGERS	Proceso educativo de crecimiento personal	Cualquier aprendizaje	El contenido es sólo un medio para educar y no un objeto que ha de ser aprendido.

Para la Teoría Conductista, lo relevante en el aprendizaje es la introducción de una perspectiva volcada en la observación del alumno: interesa conocer cómo aprende, qué estrategias usa, cómo actúa ante una dificultad en el aprendizaje... Se valora así como objeto de estudio (como contenido). Se tiene igualmente en cuenta el modo en que la percepción, la asociación y el hábito son generadores de respuestas por parte del alumno. La Teoría Cognitiva entiende que el aprendizaje es una construcción del alumno en interacción con el medio y se logra a través de procesos internos en los que el educando presenta un papel activo. La Teoría Humanística no se limita a la comprensión de los procesos cognitivos, sino que valora a la persona en su totalidad, y tiene en cuenta los aspectos humanos, tales como los sentimientos, las emociones etc; todos ellos elementos muy importantes para que se cumpla el aprendizaje de forma completa y adecuada.

8 TEORÍAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA Y SU FUNDAMENTACIÓN EN LAS PRINCIPALES CORRIENTES PSICOLÓGICAS.

En la primera parte de este apartado hemos realizado un breve estudio de las teorías de aprendizaje. No se sabe bien cómo se lleva a cabo el aprendizaje de un idioma. No obstante, toda práctica de enseñanza en idiomas lleva o presupone una teoría psicolingüística, que implica un tipo u otro de enseñanza y que explica, implícitamente, la forma de aprender un idioma extranjero. Se podría discutir sobre el modelo de aprendizaje que podríamos adoptar a la hora de enseñar/aprender un idioma, algo que va a depender, en gran medida, de la línea de pensamiento que tengamos como docentes. Pero no sólo debemos conocer el funcionamiento de la mente, de la teoría del aprendizaje, de las corrientes y métodos que históricamente han ido formulando; lo más importante es saber revisarlos y valorarlos. En el aprendizaje de idiomas, existen los métodos, con su correspondiente conjunto de habilidades y recursos, que hacen posible la enseñanza/aprendizaje de un idioma y que derivan de una u otra corriente psicológica (de acuerdo con la época de que se trate). Siempre han existido pedagogos innovadores que han desarrollado sus propios métodos didácticos, bien de forma completamente original, como en el caso de Gouin, bien usando adaptaciones de métodos ya asentados, como Berlitz, etc.

Hemos visto, al tratar la evolución del español como lengua extranjera, que muchos autores de manuales gramaticales y profesores tienen concepciones diferentes del idioma. Éstas se manifiestan en la adopción de diferentes perspectivas (modo de trabajo) en el aula: se puede potenciar, por ejemplo, el aspecto oral, o incidir en el plano de la escritura, de la gramática... La enseñanza se orienta en función los diferentes objetivos que el profesor estime convenientes, por ejemplo, en la práctica de la memorización de palabras, verbos y reglas gramaticales, el éxito se mide en función del número de palabras asimiladas por el alumno o por el acierto de la traducción. En la línea conductista, en cambio, lo fundamental es la introducción de un estímulo determinado que provoque una respuesta concreta. Si, por otro lado, valoramos la lengua en función de su uso en la comunicación, se prestará más atención a las destrezas comunicativas, y el

profesor contará con la participación activa del alumno. Es la línea que propone Bruner, Piaget y Vygotsky “aprender a aprender”.

En 1660 Lancelot, presenta un nuevo método bajo el lema de “aprender una lengua fácilmente y en poco tiempo”. Sus ideas se popularizan entre los intelectuales y didácticos y pronto aparecen seguidores como Comenio que recoge el método en su libro *Janua Linguarum Reservata* (1658). Ya en el siglo XVIII, surge el método natural y se desarrolla el aprendizaje de tipo inductivo, es decir, mediante la práctica. Finalmente, en el siglo XIX, se adopta el Método de Ollendorf, en el que el aprendizaje se lleva a cabo mediante deducción e inducción, etc. Varios son, pues, los enfoques y métodos que se han sucedido durante todos estos siglos, en función de una concepción previa de la lengua (y de su aprendizaje)

Hubo muchas teorías y métodos de enseñanza/ aprendizaje, todos ellos nacidos con el objetivo de mejorar el aprendizaje de lengua extranjera. Así, destaca Fernández: “La abundancia e interés de los estudios se traducirá en la formulación de diferentes teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras”. (1996, p. 54)

Todos los autores que cito a continuación, que forman parte del estructuralismo, del generativismo o del enfoque comunicativo, tienen algo en común: su preocupación por el modo de enseñar y aprender las lenguas, y su deseo de establecer así una relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la aplicación de este proceso educativo. Veremos a continuación un breve estudio sobre la evolución de la enseñanza de la lengua extranjera y sus métodos en el siglo XX.

8.1 LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL SIGLO XX EN LAS ESCUELAS

El concepto que tenemos de “enseñar” va a repercutir en las distintas formas de enseñanza-aprendizaje adoptadas por cada profesor, hecho que determinará la elección de un método u otro, el desarrollo de unas determinadas habilidades y la elaboración de unas actividades específicas. Pero, sobre todo, esta concepción de la didáctica guiará la relación enseñanza/aprendizaje y profesor-alumno.

A través del tiempo observamos los cambios que operan en lingüística y cómo ésta se va aproximando a la didáctica. Esto se debe al contacto con la psicología, la psicolingüística y la pedagogía, que contribuyen y comprenden a mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera. Así, una didáctica realmente útil, correcta debe tener en cuenta esta ayuda y reflexionar acerca de la metodología usada en la enseñanza/aprendizaje de la LE. Por eso es importante, antes de exponer los métodos, realizar una breve descripción de las dos corrientes lingüísticas más importantes en este siglo: el estructuralismo y la gramática generativa (VÉASE SÁNCHEZ PÉREZ, 1993; 1997, CARMEN MUÑOZ, 2000).

8.1.1 El Estructuralismo

El texto que más ha influido en la evolución de los estudios lingüísticos ha sido el *Curso de Lingüística general*, de Ferdinand de Saussure (1916), que procede del ámbito de la filosofía positivista. Ferdinand de Saussure, fundador de la lingüística estructural, distinguía en 1916 la “parole” (habla), referida al plano individual, concreto y real del uso del lenguaje, que producimos al comunicarnos, de la “langue” (lengua), vinculada al plano semántico, social y del código, es decir, a la entidad sistemática registrada por nuestro cerebro y que es objeto de estudio de la lingüística. El interés central del estructuralista gira en torno al estudio de los signos lingüísticos y de sus relaciones internas. Esto indica, en definitiva, la concepción del idioma como un conjunto de estructuras. De aquí procede la base del “estructuralismo”, la corriente de pensamiento que dominaría la lingüística (desde las primeras décadas del siglo XX) y que influiría decisivamente en las demás ciencias. En los análisis estructurales de la lengua, se descuidó el uso del lenguaje: su objetivo no es otro que el de llegar a una mejor comprensión de la organización estructural de las lenguas (VÉASE SAUSSURE, 1987; BELTRÁN, 1991; MONROIG & PÉREZ MARTÍN, 1992, p. 18-21).

De esta manera “la lengua no es una función del sujeto hablante, es el producto que el individuo registra pasivamente” (SAUSSURE, 1987, p. 57)

y el habla, por el contrario,

es un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir:
1º, las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal;
2º, el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones (SAUSSURE, 1987, p. 57)

En diacronía, la lengua se estudia a lo largo de su evolución histórica y, en sincronía, el objeto de estudio es la lengua en un momento dado de esa evolución. Tomando como punto de partida las ideas de Saussure, surgieron en Europa diversas escuelas lingüísticas, como la de Praga, donde destacan lingüistas como Trubetzckoy, Jakobson y Martinet o la de Copenhague, con Hjelmslev. También en Norteamérica se desarrolla el estructuralismo. Allí destacan, entre otros, Bloomfield o Sapir.

8.1.2 Chomsky²⁸ - Gramática Generativa

La gramática generativa considera el lenguaje como una capacidad innata de la especie humana que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada a través de la apropiación de un sistema de reglas. Noam Chomsky teoriza sobre una competencia lingüística perfecta en una comunidad homogénea de hablantes, donde no interactúan factores socio-culturales. Según el autor, los hablantes tienen un conocimiento tácito de la lengua, esto es, tienen una capacidad innata para que el idioma pueda ser verificado en el uso concreto del habla. Algunos teóricos como Chomsky creen que lo más importante para aprender una lengua son las estructuras heredadas biológicamente: el individuo aprende a hablar porque tiene una capacidad que es propia de su especie. La teoría de Chomsky pretende así, proporcionar una descripción de ese conocimiento lingüístico, principalmente, en lo que se refiere a la estructura innata de la

²⁸ Noam Chomsky (1928), lingüista estadounidense, profesor y activista político, licenciado por la universidad de Pensilvania. Se le considera fundador de la Gramática generativa transformacional, un original sistema para abordar el análisis lingüístico y que ha revolucionado esta acción.

cual depende la tal competencia, sin centrarse jamás en los aspectos que no fueran puramente lingüísticos.

Para Chomsky (1979, p. 223-224), el hombre está dotado de una facultad, la mente, ajena a los estímulos externos, poseedora de unos principios innatos de organización y susceptible de jugar un papel decisivo en la adquisición del conocimiento humano. Para él, el conocimiento es intuitivo y consiste en reglas "gramaticales" que permiten la correcta formación de oraciones. El nacimiento de su teoría sobre la gramática generativa supone, a su vez, el origen de nuevos métodos en la enseñanza de idiomas. Chomsky parte de la siguiente abstracción: considera un hablante oyente ideal, esto es, plenamente competente, miembro de una comunidad lingüística homogénea. Su principal preocupación se halla en la construcción de un modelo que pueda dar cuenta de la competencia lingüística del individuo. Los estudios generativos no se ocupan de la producción concreta de los enunciados que realizan los hablantes, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante oyente ideal, que le permite conocer y comprender cualquier oración gramaticalmente posible. Podemos apreciar así, cómo los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio y los generativistas excluyen la actuación. La competencia lingüística implica el conocimiento del sistema de reglas de la lengua. La actuación, en cambio, hace referencia a la utilización que hace el alumno de ese sistema de reglas en su vida diaria. Chomsky opina que el interés del lingüista es la competencia, centrada en el terreno puramente lingüístico y no en el alumno. No le interesa, pues, el uso cotidiano del lenguaje, sino la capacidad subyacente que hace posible que la gente formule juicios de gramaticalidad en situaciones ideales.

La actuación se deriva de la competencia, pero no es un reflejo directo de la misma, porque, en ella, intervienen distintas variables que distorsionan las predicciones de conducta basadas en el modelo puro de la competencia lingüística. Por un lado, existen factores diversos tales como: la fatiga, la atención, la memoria, la distracción y la excitación emocional y, por otro, los aspectos sociales en los que se desenvuelve el sujeto.

Con el tiempo Chomsky integra el nivel semántico articulado de forma coherente en su gramática. El área de interés de ésta fue la clasificación de relaciones entre el texto y el contexto. En el nivel de la palabra, la semántica intenta determinar los posibles significaciones independientes de todo contexto lingüístico, hablado o escrito.

8.1.3 Competencia Comunicativa Hymes - Canale

En lo que respecta a la didáctica de lenguas, - tanto de la lengua extranjera (LE) como de la materna (LM) - durante estas tres últimas décadas se ha venido observando una continua transformación y actualización de los métodos de enseñanza (sobre todo a partir de los años 70) por parte de lingüistas como: Dell Hymes, Canale, etc. En este período sus investigaciones profundizaron en los estudios sobre la competencia comunicativa y sobre la naturaleza de la lengua, así como sobre las nuevas teorías pedagógicas. Trabajar con el lenguaje desde un enfoque comunicativo implica la integración, dentro de la producción lingüística, de factores verbales o no verbales de comunicación, así como de factores cognitivos, situacionales y socioculturales, donde los participantes ponen en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos esos factores.

En resumen, el enfoque comunicativo centra su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de comprender un amplio y rico repertorio lingüístico dentro de la actividad comunicativa en un contexto determinado. Implica el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales, de sus condiciones de uso en función de los contextos y de situaciones de comunicación. Durante muchas décadas, a pesar de los estudios realizados para introducir un método más eficaz que facilitara el aprendizaje de lengua extranjera, los lingüistas más tradicionales y profesionales ligados a la enseñanza de lengua extranjera no llegaron a introducir una dimensión pedagógica en relación con la construcción de un proyecto de enseñanza de lengua extranjera.

Hasta ahora, el proceso de aprendizaje estaba centrado en el currículo, en la organización de los objetivos y en su procedimiento. Se consideraban más prestigiosos los modelos behavioristas de aprendizaje. Durante los años 50 y 60 se introduce el concepto de currículo (Tyler 1950, *apud* Santa-Cecilia 1995) aunque no se prestigiaban las experiencias sociales y afectivas del alumno en el curso de ese proceso. Las clases se fundamentaban en las teorías tradicionales, que restringían la competencia comunicativa al no enfocar los aspectos socio culturales y afectivos de los participantes.

En la década del 70 se comienza a interligar las teorías lingüísticas y las pedagógicas. Stenhouse (*apud* Santa-Cecilia, 1995) hace una crítica y profundiza en el concepto de currículo establecido por Tyler. Según Stenhouse: las etapas del currículo deben estar relacionadas, la evaluación debe ser acumulativa y la pedagogía debe estar vinculada a las otras áreas del conocimiento humano. De acuerdo con el investigador, la experiencia promovida por el currículo es más importante que los objetivos planificados. Las ideas de Stenhouse van al encuentro de las investigaciones de Dell Hymes, quien critica la teoría chomskyana. Según Hymes la competencia comunicativa está sujeta a las interferencias extralingüísticas, lo que no estaba previsto en la teoría de Chomsky.

8.1.3.1 Hymes

Para Hymes, la adquisición de tal competencia se realiza por medio de las experiencias sociales, de las necesidades y motivaciones relacionadas con la lengua, de las características y los usos en los que se va a interrelacionar el lenguaje y el otro código de la conducta comunicativa (teoría humanística y cognitivista). Pero la influencia del ambiente por sí solo tampoco es suficiente, ya que, para poder hablar, es preciso que se desarrollen el sistema nervioso, las cuerdas vocales y ciertas estructuras genéticas que posibilitan el proceso lingüístico a un ritmo determinado. Se observa, por ejemplo, que todos los niños siguen determinadas reglas que generalmente no se enseñan al aprender a hablar y también que todos presentan una especie de “explosión del vocabulario” alrededor de los tres años de edad, período en el cual aprenden muchas más palabras nuevas que en las otras edades. Hymes, apunta a una competencia que sitúa la actividad del lenguaje en el seno mismo de la comunicación, de la interacción comunicativa y de los parámetros contextuales.

Como vemos, los componentes gramaticales no son los únicos que deben estar presentes en el proceso de la enseñanza/ aprendizaje también deben estarlo los componentes comunicativos, de modo que se considera que el alumno tiene un buen dominio de la competencia comunicativa cuando controla esos otros aspectos. Por eso, además de la competencia gramatical, el alumno debe dominar las competencias sociolingüística, discursiva, y estratégica. Estos componentes son los propósitos mayores

de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza media. Seis son los componentes que conforman la aptitud para la comunicación:

─ Competencia lingüística (capacidad para producir e interpretar frases gramaticalmente correctas, fuera de todo contexto)

─ Competencia sociolingüística (conocimiento de los diferentes factores que condicionan la selección del modo de expresión)

─ Competencia discursiva (capacidad de aplicar estrategias adecuadas para elaborar y entender textos)

─ Competencia sociocultural (capacidad para entender y aplicar las reglas sociales y las normas de interacción)

─ Competencia social (voluntad y capacidad para establecer una interacción con alguien)

─ Competencia estratégica (capacidad para evaluar, planear y ejecutar las actividades comunicativas. Incluye el conjunto de estrategias verbales y no-verbales que permiten compensar los malentendidos originados por algunas carencias que puedan existir al nivel de las demás competencias).

8.1.3.2 Canale

A través de sus estudios intenta profundizar en la naturaleza de la comunicación. La naturaleza de la comunicación, según él, es una forma de interacción social, que da lugar a los contextos discursivos y socio-culturales, y que cada hablante configura de una forma particular, con su propio lenguaje. Canale (1995, p. 66-71) introduce los principales componentes de la competencia comunicativa, entendida como parte esencial de la comunicación real (actuación concreta). La competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento lingüístico, como a la habilidad para usar ese conocimiento. Canale y Swain (1980) propusieron un marco teórico de tres componentes, a los que posteriormente se añadirá un cuarto (CANALE, 1983). Con ellos se pretende describir la competencia comunicativa. Así Canale, al igual que Hymes, divide en cuatro componentes, que interactúan, la competencia comunicativa:

➤ Competencia Sociolingüística: pretende la adecuación de los enunciados a los contextos sociolingüísticos en los que producen, según factores como el *status* de los participantes, las finalidades, las normas y las convenciones de la interacción. Comprende la adecuación de los significados expresados y la adecuación de las formas empleadas.

➤ Competencia Gramatical: comprende el conocimiento o habilidad necesaria para comprender y expresar el sentido literal de los mensajes. Se refiere al dominio del código lingüístico (verbal o no verbal), a las reglas gramaticales.

➤ Competencia Discursiva: se refiere a la capacidad de combinar las formas gramaticales y los significados para alcanzar la unidad del texto. Incluye los aspectos de cohesión y coherencia.

➤ Competencia Estratégica: se refiere al dominio de las estrategias de comunicación verbal o no verbal en situaciones de comunicación real.

El hablante desarrolla adecuadamente su competencia cuando es capaz de comprender, negociar, compartir y evaluar su comunicación real en distintos contextos, así como manejar de forma autónoma sus limitaciones y dificultades. No siempre la gramática de las oraciones garantiza una comunicación real. Muchas veces el hablante consigue revelar sus intenciones, utilizando frases que parecen ser agramaticales pero que son adecuadas lingüísticamente. Es necesario, también, que el ambiente sea favorable, es decir, que existan a su alrededor personas que le hablen y que lo estimulen a hablar. Según esto el ambiente influye en una realización más o menos rápida del proceso de aprendizaje del habla. Es fundamental distinguir adquisición de aprendizaje, cuando se introducen las primeras ideas sobre el aprendizaje de las segundas lenguas.

La enseñanza de la lengua empieza a partir de estas investigaciones, en las cuales se valora la realidad del alumno teniendo en cuenta los siguientes factores: el grado de autonomía del hablante sobre las metas que desea alcanzar y su capacidad de negociación, los aspectos afectivos y socio culturales, la interacción, la repercusión de las teorías cognitivas en el proceso enseñanza/ aprendizaje, el análisis de los errores. Así, el enfoque comunicativo de la lengua evidencia prácticas más eclécticas para que se realice una enseñanza efectiva. Los principios metodológicos de los diferentes métodos se tratarán en el siguiente apartado:

- a) El método tradicional.
- b) El método directo.
- c) El método audiooral.
- d) La visión (método) natural (La monitorización de Krashen)
- e) El método Comunicativo
- f) El método por Tarea

8.2 LOS MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

8.2.1 Método Gramatical y Traducción

Desde el siglo XVI hasta la actualidad, en la mayoría de las escuelas de Enseñanza Fundamental y Media, la metodología predominante fue siempre la traducción y la gramática. Es la primera y más antigua metodología que se usaba para enseñar las lenguas clásicas como: griego y latín. Está basada en la idea de que las lenguas están formadas por un sistema gramatical

En el siglo XVI, se concreta en manuales de gramática descriptiva, con numerosos ejemplos ilustrativos del uso y de las reglas, con anotaciones contrastivas y con un mayor o menor detalle de las formas en todas las partes de la oración. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 135)

Parece pues, que la elección de unos u otros contenidos relacionados con el aprendizaje de la gramática siempre ha sido objeto de preocupación en el ámbito de la didáctica. Según Sánchez Pérez (1992), se trata de un “falso dilema” ya que lo que en realidad habría que plantearse es cómo enseñar la gramática. En el siglo XX existen varios autores que se manifiestan sobre la enseñanza de la gramática y publican innumerables manuales tanto en Europa como en América. Muchos de estos libros no son usados en el aula sino utilizados por los profesores como libros de consulta. Uno de los autores más destacados, al que ya hice referencia, es Chomsky. Su objetivo principal se centraba en potenciar la competencia para la lectura y la interpretación de textos,

transmitiendo un conocimiento sobre el idioma, permitiendo el acceso a obras literarias y el dominio de la gramática normativa. Se proponía la traducción como base para la comprensión del idioma estudiado. El diccionario y el libro de gramática eran los materiales para el estudio: aprender una lengua extranjera (LE) era una actividad intelectual en la que el aprendiz debía memorizar las reglas y ejemplos para poder dominar la morfología y la sintaxis. Así, las actividades realizadas en el aula eran ejercicios con reglas gramaticales, dictados, traducciones y grandes listas de vocabulario. Se usa la lengua materna del alumno y la elaboración del currículo se realiza sobre la descripción gramatical de la lengua.

De acuerdo con Richards & Rodgers:

El objetivo en el estudio de lenguas extranjeras es aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio [...] Por tanto, se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es poco más que la memorización de reglas y datos con el fin de entender y manipular su morfología y su sintaxis (1998, p.11).

Según los lingüistas, la gramática se logra aprender a través del desarrollo deductivo mediante el proceso de abstracción, reflexión y explicación, y el aprendizaje es siempre consciente. Por eso, los manuales de gramática continúan con la misma estructura de los siglos anteriores, y prácticamente no aportan nada nuevo desde el punto de vista metodológico. Se quiere publicar una gramática práctica para aprender a hablar y escribir el español pero no se ha encontrado el medio de concretarla:

La lengua queda reducida al conocimiento de las reglas que la gobiernan y su uso a la capacidad para descodificar textos escritos y producir discursos que respeten las reglas de organización de la estructura oracional (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 59)

La mayor parte de los autores de materiales son muy modernos en sus planteamientos, pero también pervive el enfoque tradicional. La enseñanza de lengua extranjera se empieza a incorporar en los planes de estudios de las escuelas y academias. Se publican los manuales de gramática y se empieza a dar una gran importancia a los aspectos gramaticales. Los exámenes se formalizan, se adaptan a unos

contenidos establecidos ya que resulta más fácil evaluar un examen de contenidos gramaticales que de contenidos orales.

8.2.1.1 Los manuales de gramática

En el siglo XX los manuales de gramática del español son tan numerosos que resultaría excesivamente prolijo mencionarlos. Citaré los que han tenido una mayor incidencia en la enseñanza del español como lengua extranjera.

En 1927 se publica la *Gramática Espanhola para portugueses* por Julio Martínez Almeyda. En 1949 destacamos el manual *Español para extranjeros* de Martín Alonso. En 1954 el de Francisco de Borja Moll, *Curso breve de español para extranjeros*, en 1978 se publica, por primera vez, una *Gramática práctica de español para extranjeros* de Sánchez/Martín/Matilla y, en 1989, se imprime la *Gramática básica del español* de Sarmiento/Sánchez. En Brasil se publican, en 1994, dos libros didácticos, *La gramática española*, de Calatrava, y el *Español para brasileiros*, de José Curi.

Todas estas gramáticas siguen el mismo modelo de las anteriores, con el abordan de las reglas gramaticales, teniendo como objetivo la acumulación de conocimientos relacionados con la estructuración de la gramática del idioma y de su vocabulario. Los ejercicios son de traducción directa e inversa o de construcción de oraciones según las reglas gramaticales formuladas. Trabajan la pronunciación, la sintaxis, la morfología, la comprensión lectora, los diálogos, las frases, los refranes, la memorización de reglas, dictados y traducciones.

La presencia de materiales que iban más allá de lo estrictamente gramatical tenía como objetivo adecuarse a las necesidades de los alumnos extranjeros que, viviendo en nuestro país, debían comunicarse con la gente de la calle, debían comprar, preguntar por medios de transporte, por la comida, etc. (Sánchez Pérez 1992:370)

A continuación, veremos algunos ejemplos de materiales didácticos prototípicos:

Exercício 11: verter para o Castellano

- Oi, como vai _____
- Bem, obrigado. E voce? _____
- Muito bem _____

Gramática

Artículos determinantes e indeterminantes

(Artigos definidos e indefinidos)

Determinantes

El (sing) los (plural) La (sing) las (plural)

Exemplos:

EL auditor llegó de improviso. Los auditores llegaron de improviso.

Curso breve de español para extranjeros de Moll (1954, p.16)

EN EL COMEDOR

- Es hora de poner la mesa. En el cajón del aparador está el mantel.
- Pero no están las servilletas.
- Las servilletas están sobre el mismo aparador, fuera del cajón.
- ¿de qué color es el mantel?
- El mantel es blanco: las servilletas también son blancas.
- ¿Dónde están los cubiertos?
- Están en el cajón.
- Para cada comensal ponemos un plato sobero, una cuchara, dos cuchillos y un tenedor.

Español para ejecutivos 1980:27

Los autores de los libros didácticos y los profesores estaban más preocupados de la estructura de la lengua que de la comunicación. Así, el trabajo oral era mínimo porque

estaban más interesados en saber si los alumnos sabían o no aplicar las reglas gramaticales en los ejercicios por escrito o por traducción mecánica.

JOSÉ CURI

Hacer la traducción:

Vós fosteis

Tu és

Vós éreis

Eu seria

Se ele for

Coloque el femenino:

Hermano

León

Héroe

Actor

Poeta

Padre

Caballo

Señor

Niño

Papá

Rey

Hijo

Toro

Macho

Caballero

Coloque en el plural las palabras entre paréntesis:

La madre tenía las (aguja)

Los (reloj) son de papá.

Los (barrio) eran sucios.

Las (luz) de la calle.

Los (dominó) del profesor.

Los (rey) de España.

Los días (feliz)

Las (actriz) llegaron ayer.

Los (pan) son buenos.

Español para Brasileños (1994, p. 46)

Según Pedraza Jiménez & Rodríguez Cáceres, en su libro *Vamos a hablar*, publicado en el año 1992.

Para evitar que se derive inconscientemente hacia una jerga informe (el portuñol), insistimos desde el principio en algunas cuestiones fonéticas, morfosintácticas y léxicas fundamentales, que perfilan con claridad los rasgos de la lengua española (1992, Presentación)

La lengua queda reducida al conocimiento de reglas y la capacidad para decodificar textos escritos y producir discursos que respeten las reglas de la estructura oracional. Veamos el siguiente ejemplo del material didáctico *Curso breve de español para extranjeros*.

EJERCICIO DE CONJUGACIÓN

Conjúguense en pretérito imperfecto las frases
ver el mar, ser joven e ir a paseo



El niño jugaba.

Conjúguense en pretérito imperfecto las frases **esperar el tranvía, volver de la escuela, salir a paseo, jugar mucho, tener mucho trabajo y abrir la puerta.**



La familia iba a paseo

(Moll, 1978:49 – adaptado))

Las actividades, por ejemplo, se trata de ejercicios de conjugación o frases para completar y se parecen a los ejercicios que veremos en el capítulo dedicado al Método Audio-oral.

El objetivo del aprendizaje de estos manuales es “que desde el primer día pueda el alumno traducir frases y hasta cierto punto hablar español” (Moll 1954:6). El aprendizaje de la gramática es deductivo y la enseñanza/aprendizaje gira en torno al libro de texto, único material utilizado en el aula. El error es considerado como algo negativo que debe corregirse en el mismo momento en que se produce. La relación profesor/alumno es completamente vertical: el profesor representa la autoridad, ya que es quien posee el saber. El centro de aprendizaje es, pues, el profesor y no el alumno. Este último busca

asimilar las reglas gramaticales sin desarrollar la lengua oral. Se pierden así el dinamismo y la flexibilidad de la lengua en su uso real.

8.2.1.2 Crítica del Método Gramatical

A este método le surgieron muchas críticas. Se empieza por plantear una serie de insuficiencias: se señala que las lenguas están vivas y que han de enseñarse, por tanto, atendiendo también a los aspectos orales. Otra idea que aparece es la necesidad de adaptar la enseñanza a las diferentes actuaciones didácticas, teniendo en cuenta las diversas necesidades e intereses de los estudiantes: la aplicación rígida de las reglas descontextualizadas no despertaría el interés de los alumnos en su proceso de enseñanza/aprendizaje, porque, en el momento de aplicarlas, el propio estudiante comprueba que no sabe integrar el conocimiento gramatical en la vida real. Es decir, la ausencia de una fundamentación teórica dificulta el análisis científico del método e impide una acción docente crítica y comprometida con la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

8.2.2 Método Directo

Personalmente, considero el Método Directo como “puente” entre el Tradicional o Gramatical y el Audio-oral (ver próximo apartado). Surge a partir de la investigación de un grupo de autores reformistas, que planteaban una enseñanza en la que se prestigiaba la lengua oral. El Método Directo se concreta en el conocido Método Berlitz o Reformista del siglo XX. El grupo que defiende esta idea reformista está encabezado por Viëtor en Alemania, Passy en Francia, y Sweet en Inglaterra. El Método Directo supone una reacción contra las ideas del método gramatical y, su principal objetivo es un aprendizaje de la segunda lengua basado en los pasos que sigue el hablante nativo al adquirir su lengua materna. Sus características principales son:

- No se usa la lengua nativa del alumno como medio para explicar en el aula de lengua extranjera

Están completamente descartadas las actividades de traducción. Según Berlitz, las dificultades de los estudiantes para aprender la lengua extranjera se debían a la traducción y la continua comparación con la lengua materna.

El profesor se dirige al alumno recurriendo a dibujos, gestos, objetos como medio para captar el significado del vocabulario.²⁹

Los alumnos repiten las frases y, una vez aprendidas, entablan, a partir de ellas, una serie de diálogos, intentando, de este modo, expresarse en la nueva lengua.

La lectura y la escritura tienen fines secundarios.

Las reglas gramaticales no son objeto de explicación: el alumno debe descubrirlas por sí solo, de un modo inductivo.

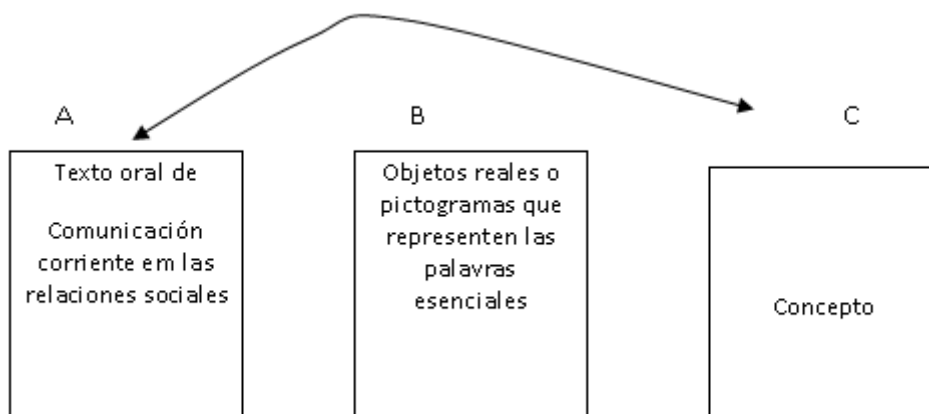
El profesor es la pieza clave que controla y marca el ritmo de la clase³⁰.

Es decir, el alumno aprende a pensar directamente en la lengua meta, mediante ejemplos y ejercicios de repetición. En estas repeticiones, el profesor tiene ocasión de observar la pronunciación del alumno, el ritmo y la entonación que da a la frase y puede corregir los errores que en este sentido se cometan. Una vez que el alumno sabe utilizar de forma correcta los elementos practicados, se le motiva a incluirlos de una forma más libre y en diferentes contextos a través de la conversación.

Puente & González (1993, p. 70) presenta, en forma de diagrama, el proceso de formación de conceptos en la lengua extranjera, principio fundamental del Método directo. Se trata de pasar directamente de *A* a *C*, sin que le dé tiempo al estudiante a detenerse en *B*.

²⁹Los manuales se apoyan en dibujos que ayudan a establecer relación entre la palabra y objeto. En el siglo XVII, Comenio concretaba esta metodología.

³⁰ “Poner en práctica esta metodología, sobre todo en las escuelas, era ciertamente una tarea difícil. Al profesor se le exigía un trabajo extraordinario, no solamente en lo relativo a los materiales que debía utilizar, sino también en la manera como tenía que utilizarlos. Además debía ser competente en la lengua hablada”. (SÁNCHEZ PÉREZ, 1997, p. 142)



Su principio fundamental es el “uso constante y exclusivo de la lengua extranjera y la asociación directa de la percepción y el pensamiento con los sonidos y el habla extranjeros” (Berlitz, 1971:III). Porque su objetivo es enseñar a entender y a hablar, como dice el *Manual del profesor* (1971), “hay que enseñar un tipo de español coloquial que tenga validez geográfica muy amplia”; y se consideran secundarios la lectura y la escritura.

8.2.2.1 Los manuales del Método Directo

Los Manuales están constituidos por:

1. El Manual del profesor;
2. El Libro de ilustraciones;
3. El Material magnetofónico;
4. El Libro del alumno.

En 1904, Lemman publicó *El método práctico para aprender español*. Su objetivo es que los alumnos lean y entiendan a los autores españoles contemporáneos y que aprender a hablar y a escribir con relativa facilidad (LEMMAN *apud* SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, p. 374). El manual está estructurado de la siguiente manera:

1º volumen - un estudio de la morfología, pronunciación y ortografía

2º volumen - un estudio de la sintaxis, la derivación y la composición

En 1911, Boudesseul publica el texto *Lengua española. Gramática práctica*. Es un manual que se aproxima más al método natural que a la propia gramática. Selecciona

frases y explica la gramática a través de éstas; se practica la conversación y no usan la traducción pero se realizan preguntas y respuestas con el libro cerrado.

En 1927 se publica el *Método Berlitz – Parte Española*, dividida en cuatro partes:

- Enseñanza por medio de objetos
- Enseñanza por asociación de ideas
- Ejercicios. Preguntas en torno a un diálogo
- Lecturas y anécdotas.

En Brasil se publican manuales siguiendo el método de Berlitz, como: *Vamos a hablar*, del año 1992, publicado por Felipe Pedraza Jiménez & Milagros Rodríguez Cáceres. Se presenta cuatro en volúmenes y cada libro está dividido en lecciones en las que trabajan de forma sistemática:

- Sintaxis, pronunciación, morfología.
- Preguntas en torno al texto y a los diálogos.
- Anécdotas, pasatiempo, poesía y lecturas.

En 1997, se publica el texto *¡VALE!*, editado por Adda-Nari M. Alves y Angélica Mello Alves. La colección tiene cuatro libros y está dividida en doce unidades con sus contenidos programáticos: fórmulas de comunicación, vocabulario, cultura, redacción y juegos. Por ejemplo, en el primer libro, la unidad *uno* comienza trabajando las letras, es decir, el alfabeto y, a continuación introduce una actividad en la que los alumnos deben escuchar y repetir. Toda la primera unidad se dedica fundamentalmente a la pronunciación y a la morfología, con ejercicios como separar sílabas, deletrear palabras y memorizar el alfabeto.

ACTIVIDADES



1. Pon atención en las siguientes palabras. Escucha y repite.

A	ama lana	M	merienda maestra
B	blanco banco	N	nadie nada nunca también
C	cuando cuadro cama cola	Ñ	mañana España
C	cine cena	O	historia hora memoria jamón
D	día dictado delante ciudad	P	puerta pupitre pared papel
E	estudiante estuche techo	Q	quieto horquilla cualquier
F	flaco fuerte feo	R	birome perro encerado
G	gato goma gusto	S	sacapuntas profesor silla
G	gente gitano	T	tímido tinta tilde
H	hambre higo helado	U	duda punto único
I	indio geografía	V	ventana vacío venir vivo
J	jugo ejercicio jalea hoja	W	whisky water Walter
K	kilo kiosco	X	taxi examen máximo
L	alma calma papel	Y	ya hoy yo desayuno
L	libro aula	Z	tiza pozo plaza azul

¡VALE! (1998:8)

16. Para otro repaso, deletrea las palabras.

ayer a - i griega - e - erre
mucho eme - u - c - hache - o
araña a - erre - a - eñe - a
calle ce - a - ele - ele - e
kiosco ka - i - o - ese - ce - o
esquiando e - ese - cu - u - i - a - ene - de - o
hoy hache - o - i griega
exacto e - equis - a - ce - te - o

¡VALE! (1998:13)

La herramienta principal, en este método, son las preguntas y las figuras para la transmisión del significado. Como se puede ver a continuación:

El alumno debe participar activamente respondiendo a las preguntas y el profesor, como ya comenté, es el factor principal de la enseñanza, es decir, el principal protagonista de la clase.



¿UN o

UNA?



EJERCICIO 1

- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. _____ libro | 11. _____ taza |
| 2. _____ puerta | 12. _____ caja |
| 3. _____ mesa | 13. _____ café |
| 4. _____ número | 14. _____ silla |
| 5. _____ cinta | |

Berlitz, Libro del alumno (1971:2)

2 Complete oralmente y copie después en su cuaderno:

— ¿Dónde está Vicente?
— Está en el hotel.

- ¿Dónde ☐ el dinero? está
— ☐ en la caja. Está
- ¿Dónde ☐ los documentos? están
— ☐ en el cajón. Están
- ¿Dónde ☐ el libro? está
— ☐ en la biblioteca. Está
- ¿Dónde ☐ (tú)? estás
— ☐ en Barcelona. Estoy
- ¿Dónde ☐ (vosotros)? estáis
— ☐ en la carretera. Estamos
- ¿Dónde ☐ (ellas)? están
— ☐ en la montaña. Están
- ¿Dónde ☐ el médico? está
— ☐ en el ☐. Está/consultorio, hospital
- ¿Dónde ☐ la enfermera? está
— ☐ en la clínica. Está
- ¿Dónde ☐ el alumno? está
— ☐ ☐. Sugerencias: Está en el gimnasio
- ¿Dónde ☐ ☐? están los vestidos
— ☐ ☐. Están en el armario

Vamos a hablar (1999:10)

8.2.2.2 Crítica del Método Directo

Este método no permite un aprendizaje sistemático y estructurado sino que éste se muestra desordenado, ya que, al prescindir de la enseñanza de la gramática, no se alcanza un verdadero dominio de la lengua. La gramática no se explica: se deja que los alumnos la infieran dentro de su proceso de aprendizaje a través del uso reiterativo. No se da, pues, una comprensión analítica de la misma. La forma de ser trabajada con ejercicios muy extensos, se torna inútil y los alumnos únicamente son capaces de repetir de forma mecánica sin reflexionar sobre la forma o el contenido. Este método carece de una adecuada y necesaria elaboración de actividades que favorezcan un desarrollo lingüístico productivo en la clase. Otro punto que merece ser destacado es que hay interacción comunicativa en el aula, si bien el profesor continúa siendo el centro del aprendizaje.

8.2.3 Método Audio-oral

El Método Estructuralista comenzó en los años 30, cuando los lingüistas pasan a valorar la lengua hablada y no la escrita. Según Santos Gargallo,

La enseñanza de lenguas segundas y extranjeras entra en una nueva fase, en la que los planteamientos lingüísticos derivados de las distintas escuelas de corte estructural se aplican – a ambos lados del Atlántico - a la descripción de las lenguas naturales, dando lugar a varias corrientes metodológicas con ciertos elementos comunes: método audio-oral, método estructuro-global-audio-visual y método situacional (1999, p. 61).

Richards & Rodgers comentan que “la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial tuvo un efecto significativo sobre la enseñanza del idioma en América” (1986, p. 7). La Segunda Guerra mundial fue el evento que unió a los investigadores y profesores para poner en marcha la investigación americana hacia un objetivo: cómo enseñar idiomas lo más rápidamente posible.

Los teóricos de la enseñanza del lenguaje y los metodólogos que desarrollaron el audiolingüismo no sólo tuvieron una convincente y poderosa teoría a partir de la cual fijar

todo el sistema, sino que además trabajaron en un período en el que una prominente escuela americana de psicología -conocida como psicología conductista- reivindicó el haber expuesto los secretos de todo aprendizaje humano, incluyendo el aprendizaje del idioma (Richards & Rodgers, 1986:50). Defendían que el aprendizaje de LE estaba relacionado con los reflejos condicionados y que el hecho de imitar, repetir, memorizar y ejercitar palabras y frases sería un medio para alcanzar la habilidad comunicativa. Todo esto era visto como un conjunto de hábitos condicionados que se van adquiriendo a través del proceso de estímulo - respuesta. En este método contamos con la aportación de la psicología conductista o behaviorista (SKINNER)³¹, para la cual, el aprendizaje de una lengua consiste, básicamente, en el establecimiento de una serie de hábitos en los que un estímulo va a determinar la correspondiente respuesta:

En el aprendizaje de una lengua, el estímulo es la lengua a la que el aprendiz está expuesto; la respuesta es la producción del aprendiz y el refuerzo puede presentarse en forma de elogio o de corrección por parte del interlocutor (adulto, hablante nativo o profesor), o de éxito o fracaso en la comunicación (NUSSBAUM & BERNAUS, 2001, p. 41).

Skinner considera que el lenguaje es un proceso mecánico, no intelectual. En la aplicación didáctica se empieza por estructuras simples y después se van añadiendo otras hasta llegar a formar frases completas. Sin embargo, estas frases no tienen vinculación alguna con el uso cotidiano. Esta concepción se relaciona con la teoría conductista, para la cual el individuo aprende a través del medio que lo envuelve y el lenguaje corresponde a una conducta aprendida por medio del estímulo, la respuesta, el refuerzo, etc. Por ejemplo, el niño aprende la lengua por imitación y refuerzo, perspectiva en la cual el factor principal de la adquisición es el aprendizaje del lenguaje, considerado como un comportamiento (Ducrot & Schaeffer 1994:131). La adquisición del lenguaje, en este método, es un proceso gradual, donde el profesor es el proveedor del modelo de palabras y frases. Se reivindica también el carácter oral de la lengua, al trabajar con una

³¹ Como se señaló en el primer apartado de este capítulo, el psicólogo en 1957 consagró una obra entera – *Verbal Behavior* – al estudio del comportamiento verbal y su funcionamiento.

“lingüística de la oración”³². En épocas precedentes se trabajaba con oraciones aisladas y el principal centro de interés lo constituía la morfología. Con este método se pone a los estudiantes frente a situaciones comunicativas concretas (“una tarde de compras”, “ en el cine”, etc.) con el objetivo de que el alumno asimile las estructuras sintácticas básicas. Es decir, el estudiante debe manejar las estructuras gramaticales de la lengua extranjera (LE) de forma automática, sin analizarlas. La LE se presenta, por tanto, no en forma de reglas sino a través de modelos y frases completas (con paradigmas y vocabulario). Este tipo de ejercicio, basado en la mera repetición oral de las estructuras, tiene como finalidad la memorización y automatización del idioma, dejando de lado el aspecto creativo de la lengua.

El profesor continúa siendo el centro del proceso, es él quien guía y controla el comportamiento lingüístico del alumno.

Según Font,

Los métodos de aprendizaje tradicionales y estructuralistas se basaban en el uso correcto de una lengua modelo. El estructuralismo pretendía ordenar el aprendizaje de un idioma mediante la introducción gradual de estructuras según el grado de dificultad. (1998, p. 218)

Cuando el aprendizaje no transcurre adecuadamente, es decir, cuando se detectan errores en la producción del alumno, la causa responde a la inadecuación de los procedimientos de enseñanza. Los errores tendrían que ser inmediatamente eliminados o corregidos para que no afectasen negativamente el proceso de aprendizaje. Por eso se indica, dentro de la visión behaviorista, que el aprendizaje está asociado a una pedagogía correctiva. Dentro de esa concepción, se entiende la mente del alumno como una ‘tabla rasa’ que debe ser moldeada.

En Europa adquiere característica propia y pasa a ser llamada “Enfoque situacional”. Para Firth, la lengua no puede ser estudiada fuera de un contexto

³² La adquisición de las oraciones requiere que el alumno aprenda las reglas de ordenación de la palabras en el interior de las mismas. A través de la limitación sucesiva de las oraciones simples, el alumno aprende el orden correcto de las palabras. Las palabras adquiridas anteriormente son colocadas en el lugar adecuado a la medida que las secuencias son aprendidas y siempre en un contexto situacional conocido (Braine 1963)

determinado porque las palabras adquieren significado dentro de una situación real (MELERO ABADÍA, 2000, p. 61).

8.2.3.1 Los manuales del Método Audio-Oral

Con esta nueva metodología surge en España el primer manual de enseñanza española para extranjeros, *Español en Directo, nivel 1º*, publicado por Sánchez Pérez, et alii., en 1974. El manual presenta algunos componentes propios del método directo y otros del método gramatical. Incluye los siguientes materiales:

- El libro del alumno y los cuadernos de ejercicios.
- Un libro con variedad de actividades de repetición, transformación y estructuras gramaticales para trabajar en el laboratorio de idiomas.
- Diapositivas para la participación oral del alumno.
- Un manual de corrección fonética acompañado de cintas.

El manual está estructurado en tres niveles, el primero y el segundo se subdividen en otros dos apartados. La obra se distribuye en cinco libros de textos y cada unidad se organiza de esta manera:

- Se inicia con un diálogo en el que se refleja una situación diaria ilustrada por varias viñetas para la comprensión del texto.
- Un esquema gramatical, seguido de ejercicios para practicar la gramática
- Dibujos que explican las estructuras y el léxico para practicarlos oralmente
- Ejercicios de transformación y sustitución para asimilar las estructuras presentadas en cada lección.

En 1981, surge otro manual: *Español 2000*, cuyos autores son Sánchez Lobato y García Fernández. Se interesan por el trabajo con el alfabeto y por las oraciones (estructuras de sintaxis con ejercicios de fijación).

El manual está estructurado como los anteriores:

- Empieza con diálogos y preguntas sobre el texto.
- Ejercicios.
- Esquema gramatical con ejercicios.

- Viñetas para trabajar los aspectos presentados.
- Termina con un texto y diversos ejercicios.

Practique	
¿Cómo está Luis?	.-Luis esta bien.
1. ¿Y tú?
2. ¿Y los niños?
3. ¿Y María?
4. ¿Y vosotros?
5. ¿Y Pedro y Antonio?
6. ¿Y José?	(Sánchez & Domínguez, 1982:26)
7. ¿Y Ellos?	
8. ¿Y ella?	

Método Audio-oral en el aula busca desarrollar en el alumno la estructura básica y fundamental de un determinado sistema y consiste en una oposición de hábitos lingüísticos. ¿Cuáles son los pasos para asimilar las estructuras y los hábitos?

En el primer paso, los estudiantes escuchan un diálogo modelo en el que están las estructuras que son objeto de atención de la lección. Se repite después cada frase del diálogo, alumno por alumno o por grupos. Las estructuras gramaticales son memorizadas gradualmente, sin que se haya visto el diálogo escrito.

En el segundo paso, se seleccionan ciertas estructuras del diálogo que son empleadas como base de los ejercicios. Estas son practicadas primero en coro y después individualmente.

Por último, en el tercer paso, los estudiantes pueden ver el texto y seguirlo al leer, escribir o realizar actividades de vocabulario. En el primer nivel, el escribir se reduce a copiar y ya en los niveles elevados, se pueden dar variaciones, o escribir pequeñas composiciones basadas en estructuras tópicas.

Lo que se pretende con esta metodología es llegar a un automatismo, es decir, a la respuesta automática dejando a un lado la creatividad del alumno. Observamos que el punto fuerte de este método audio-oral es la mecanización del lenguaje en el aprendizaje y en el habla.

8.2.3.2 Crítica del Método Audio-Oral

Se depositó mucha esperanza en esta metodología, pero no tardaron en surgir los inconvenientes: en primer lugar, el método se interesaba más por la forma que por el uso de la lengua. Otro punto negativo son los diálogos, que carecen de toda información contextual resultando, por lo tanto, artificiales. En muchos casos provoca además en los alumnos monotonía y desinterés en el aula.

Sus seguidores piensan que esta metodología es la solución definitiva de la enseñanza y que el laboratorio constituye el único medio para que el alumno adquiera rápidamente la lengua meta. En muchos casos no se resuelve el problema que supone pasar de la manipulación de los elementos lingüísticos a la comunicación usando esos elementos.

8.2.4 Conclusiones

Antes de continuar revisando los otros métodos, habría que señalar que el aprendizaje es un proceso activo, donde es el propio alumno quien realiza el proceso, es él el centro de su propia enseñanza y aprendizaje. Con ninguno de estos métodos se reflexionó realmente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en sí: las principales preocupaciones de los didácticas se orientaban más hacia el “cómo enseñar” que hacia el “para qué y “por qué enseñar”. Se detuvieron, en definitiva, en presentar una estructura que los alumnos repitieran de diversos modos, a través de ejercicios fuera del contexto, que siempre condujesen a la respuesta que el profesor esperaba³³. Lo que se le propone al estudiante en sí está tan alejado de su realidad, que, en el momento de comunicarse no sabe cómo emplear los conocimientos adquiridos. El trabajo que realiza el profesor en el aula es una actividad técnica, mecánica y crítica. Basta con que el profesor sea un hablante nativo para aplicar el método, ya que su papel no supera el nivel técnico. En los métodos tradicionales y estructurales, la relación entre profesor y alumno es de tipo

³³ Hay un control total de la enseñanza por el profesor. La fundamentación psicológica comportamental presenta una característica rígida y de control que dispensa la creatividad y auto expresión del alumno (Rojas & Corral 1991) y no valora el aspecto emocional de la relación con el profesor.

jerárquico. El profesor enseña y el alumno cumple el papel de aprender en una dirección única. Por lo tanto, el concepto fundamental es el de enseñar.

En la gramática generativa se considera que el protagonista del proceso de aprendizaje debe ser el estudiante. Ya no se entiende la relación como jerárquica sino como de cooperación, bidireccional. Los alumnos de estos métodos alcanzan un buen conocimiento de la estructura gramatical y del léxico de la lengua meta, pero no son competentes al usarla de un modo adecuado en un acto comunicativo con hablantes nativos de la lengua extranjera. La transformación o cambio nos lleva nuevamente a la concepción comunicativa del siglo XVI con respecto a la enseñanza/aprendizaje de la lengua. La lengua se concibe como un sistema de reglas sociales adquiridas y colocadas al servicio de situaciones de uso real. Esta idea nos lleva a retomar nuevamente la lengua en uso con el nombre Enfoque Comunicativo, que veremos más adelante.

A continuación destacaré la teoría de Krashen y las metodologías que buscan desarrollar en el alumno la comprensión y expresión escrita y oral: el Método Comunicativo y el Método Por Tarea.

8.2.5 Teoría de Krashen

La Teoría de Krashen (1982) fue la que más despuntó entre todas. Muestra un aula con un espacio comunicativo, en la que existe interacción entre profesores y alumnos, para mejorar y aumentar la competencia comunicativa general de la clase. Krashen formula cinco hipótesis que constituyen las bases de su teoría. Su contenido es el siguiente: 1° la distinción entre aprendizaje y adquisición; 2° la hipótesis orden Natural, 3° el Input; 4° el Monitor, y 5°, la hipótesis del Filtro afectivo.

1°. Adquisición y Aprendizaje: La adquisición es un proceso que se realiza inconscientemente. Se produce de forma natural a través del medio ambiente, es decir, funciona a través de las necesidades de comunicación en un contexto informal, en el que la persona se ve expuesta a las construcciones del idioma y las utiliza para comunicarse. Según esto desarrollamos el sistema lingüístico sin conocer las estructuras lingüísticas, tal y como sucede en la lengua materna (LM). Ya el aprendizaje se produce conscientemente

como resultado de una instrucción formal, siendo necesario pensar en las funciones gramaticales para que la comunicación se procese y se realice.

Suponemos que un adulto puede adquirir una lengua extranjera y comunicarse casi perfectamente como un nativo desde que recibe el “input” necesario para que esa adquisición se desarrolle de forma gradual en la comprensión auditiva – escrita y un la producción oral – escrita. Según Krashen, tanto en la lengua extranjera (LE) como en la lengua materna (LM), la adquisición es relevante ya que nos ofrece los medios para poder utilizar la lengua. En cambio, el aprendizaje nos aporta conocimientos sobre la lengua, y, por eso, éste último resulta más rápido pero no permanente.

Lilia Carrione comenta:

[...] uma significa saber ‘usar’ a língua, a outra saber ‘sobre’ a língua. Daí o insucesso dos cursos de gramática em língua materna. Como a finalidade primordial de qualquer língua é a comunicação com outros falantes da mesma, a maioria dos falantes não tem o mínimo interesse em saber ‘sobre’ a língua (*apud* BÖHN & VANDRESEN, 1998, p. 52).

Cuando adquirimos una lengua buscamos “saber usarla”. La gradual habilidad para usarla es el resultado de varios procesos subconscientes, es un proceso lento, la adquisición es el resultado de una experiencia más profunda que la sola concentración en un punto gramatical. Ahora bien, “saber sobre” una lengua implica estar siempre estudiando y actualizándose para no olvidarla. El aprendizaje consciente de las reglas en el aula va a ser útil en el momento en que se pueda controlar la producción lingüística, pero difícilmente podrá convertirse en una habilidad lingüística automática.

La adquisición no significa solo deducir reglas y estructuras sino también ser capaz de poder comunicarse en esa lengua, saber cuándo hablar, a quién, dónde, cómo, saber usarla en situaciones concretas.

El cuadro siguiente es una síntesis de los procesos de la adquisición y aprendizaje:

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de adquisición es subconsciente • El alumno no se entera cuando adquiere algo • Es un proceso lento y permanente • Lo que se adquiere no se olvida y sale espontáneamente. • Hay un orden natural. O sea, se adquieren los elementos estructurales de un idioma en el mismo orden en que los niños adquieren el idioma como LM. 	<ul style="list-style-type: none"> • El proceso de aprendizaje es consciente. • El alumno se entera cuando aprende algo. • El aprendizaje es rápido pero no es permanente. • Lo que se aprende se puede olvidar y se necesita tiempo para pensar. • El orden en que se aprenden depende del profesor, el libro de texto etc..

2º. Hipótesis del Orden Natural – Implica el seguimiento, en la adquisición de la lengua extranjera, de los mismos procesos que se habían seguido al adquirir las estructuras de la lengua materna. Este orden parece ser independiente de la edad de los alumnos. Cuando adquirimos las estructuras de una lengua, unas reglas se adquieren antes que otras, siguiendo una secuencia, un orden y atravesando estadios comunes. Pues bien, este proceso de adquisición es semejante al de la lengua materna (LM).

3º. Hipótesis del Input – El input es un mecanismo necesario para que el alumno pase de una fase a otra en el proceso de adquisición. Eso es posible porque, junto con las informaciones lingüísticas que el alumno ya conoce, son presentadas otras nuevas – $i + 1$ (la “i” representa la competencia actual y el “1” sería la nueva información). Cuanto más expuesto esté el alumno a los insumos, mejor será su producción lingüística. Carrioni afirma

A compreensão de mensagens transmitidas através de formas lingüísticas novas, ainda não adquiridas, é que permite o crescimento lingüístico. Essa compreensão é conseguida graças ao contexto de situação em que a comunicação esta inserida. (*apud* BÖHN & VANDRESEN, 1988, p. 54)

Los “input” que recibe puede ser variados, por ejemplo, la televisión, diarios, lecturas de textos, trabajos orales y escritos, etc.. pero todos deben ser comprensibles.

4º. Hipótesis del Monitor – Si la hipótesis del Input se fundamenta en las observaciones de la adquisición, la hipótesis del Monitor se basa en el aprendizaje, al

asociarse a la producción lingüística. Así, afirma Baralo (1999:60) “el conocimiento consciente, aprendido, funciona como control de las producciones espontáneas basadas en la adquisición, haciendo pequeños cambios o corrigiendo lo que produce el sistema adquirido”. Krashen resalta que el Monitor es un controlador y son necesarios tres requisitos: a) tiempo suficiente para que el alumno reflexione y actúe, b) atención dirigida en primer lugar a la forma y no al contenido que es transmitido y, por último, c) conocimiento de las reglas lingüísticas que se emplean.

5º. Hipótesis del Filtro Afectivo – Cuando se adquiere un idioma es importante que la motivación intrínseca, la ansiedad y autoconfianza estén presentes. Esta hipótesis señala que si el alumno presenta una actitud positiva va a aprender más rápido, porque tiende a buscar más “input”. Esto es lo que Krashen llama un filtro afectivo bajo que permite la asimilación del “*input*” comprendido.

De acuerdo con las ideas krashenianas, se puede llegar a la conclusión de que un buen profesor de idiomas es aquel que consigue hacer de su aula un ambiente ideal para el estudio de la lengua. Para ello ha de lograr que las barreras psicológicas no sean un obstáculo que dificulte el proceso de adquisición y fosilización de informaciones. Alumnos con alta confianza y una autoimagen positiva obtienen mejores resultados porque buscan más “input” y confían más en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si el alumno presenta un nivel alto de ansiedad, su filtro afectivo le impedirá adquirir ese idioma. Las actitudes negativas, como la falta de motivación, la desconfianza y la ansiedad, actúan como filtro, impidiendo que el aprendiz busque los “input” necesarios y haciendo que se bloqueen completamente en el aprendizaje de la lengua meta.

El Filtro Afectivo implica tres situaciones ideales para la enseñanza de la lengua:

- Da coraje, para disminuir las barreras psicológicas.
- Motiva al mayor número de alumnos.
- Desarrolla la autoconfianza y las actitudes receptivas para el aprendizaje.

Los preceptos sobre Competencia comunicativa valoran la comunicación como un camino que el hablante construye para poder expresarse, sin que esa comunicación esté totalmente comprometida con las reglas gramaticales que postulan las gramáticas tradicionales. La teoría de la competencia comunicativa, según Canale (1995), describe al hablante en una situación real en la cual sufre interferencias extralingüísticas, es capaz de

producir creativamente en otra lengua, comparte sus conocimientos y es comprendido por los otros hablantes. Si pensamos que son estas las competencias que debemos desarrollar en la formación escolar, no podemos detenernos solamente en la competencia gramatical, puesto que, para poder comunicarse, no basta únicamente con ser capaz de comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos, sino que es también necesario conocer el uso y la combinatoria de los enunciados dentro de un contexto específico. Widdowson destaca que, además de adquirir la capacidad de formar frases correctas, es necesario adquirir el conocimiento de cómo esas frases se adecuan a un determinado contexto (1991, p. 15). El texto sirve de estímulo y vehículo para enseñar y practicar las estructuras y el léxico del idioma en un contexto auténtico y variado, y permite comprender cómo este idioma, el español, es hábilmente empleado, manipulado, maniobrado, por distintos autores para comunicar mensajes, explorar y expresar realidades diferentes, característicos de sus culturas (VÉASE WIDDOWSON, 1975). Se trata, pues, de un proceso conjunto de exploración, identificación, negociación, interpretación, descubrimiento, implementación y continuación. En muchos casos, la enseñanza de idiomas como segunda lengua se lleva a cabo desde una perspectiva lingüística o cultural exclusivamente (VÉASE WIDDOWSON, 1975). Nuestra gran ventaja como profesores de LE es que, dadas las circunstancias (el hecho de encontrarnos precisamente en un país extranjero), quizás, debemos integrar ambos propósitos para asegurar el mejor logro de nuestros objetivos: por un lado, enseñar cómo usar la lengua española para explorar y transmitir significado (perspectiva lingüística), y, por otro, dar a conocer a los estudiantes distintos modos de encarar el mundo que caracteriza a las diferentes naciones y pueblos hispanohablantes (perspectiva cultural). Extraemos, a modo de ejemplo, el siguiente diálogo tomado del libro didáctico:

Iñigo: ¿Qué has hecho este verano?

Rafa: He estado en España, en un viaje organizado.

(Libro didáctico VEN 1, Ed. Edelsa, p.114)

Además de llamar la atención sobre la construcción gramatical del enunciado, será necesario situarla en el contexto en el que tal frase podría ser usada para que el alumno pueda entenderla. Nuestro alumno está fuera de esa realidad, ya que muchos de

ellos no tiene la posibilidad de conocer España, de modo que el profesor, además de mostrar la corrección lingüística, debe indicar la situación de España, las características culturales, etc. Aquí se puede trabajar con otras asignaturas como Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Arte y pasan a tener otro significado con la lengua extranjera. Es una forma de viabilizar, en la práctica en el aula, la relación entre lengua y el mundo social. Así, desarrollaremos las diferentes competencias no sólo la gramática, sino también la sociolingüística, porque abordaremos asuntos culturales y sociales, que podemos llamar sociointeraccionales, como se dice en los “Parâmetros curriculares Nacionais”:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. (1998)

Aprender una LE dentro de su realidad, ayudará al alumno a aumentar el conocimiento de la lengua a través de comparaciones entre las dos: lengua extranjera (LE) y lengua materna (LM), tanto en el aspecto gramatical como en el del mundo en general. La ausencia de conocimiento del mundo puede ser una de las dificultades para aprender la lengua extranjera (LE). Por ejemplo, la dificultad para entender un asunto que desconoce el alumno puede ser mayor si este tiene problemas con el vocabulario usado y con la sintaxis. Si éste tiene conocimientos sobre el asunto, la dificultad disminuirá y el alumno podrá usar la habilidad oral (Enfoque Comunicativo). La aplicación de los principios del enfoque comunicativo a la enseñanza del español como lengua extranjera se ha dejado sentir en la elaboración de materiales didácticos y, también, en las aulas desde mediados de los años ochenta.

8.2.6 Enfoque Comunicativo

Richards & Rodgers (1998, p. 69) citan opinión de Littlewood, quien señala que ‘una de las características de la enseñanza comunicativa de la lengua es que se preocupa tanto de los aspectos funcionales de la lengua como de los estructurales’. Nussbaum continúa (1994, p. 91) afirmando que el enfoque comunicativo (EC) da prioridad al mensaje con respecto a la estructura ,buscando, en cierta forma, un “input” que favorezca más la adquisición que el aprendizaje. A partir de los años 70 y 80, surgen nuevas teorías de lingüística y psicología educacional, como las de Piaget y Vigotsky, padres de la psicología cognitivista. Estos autores proponen que el conocimiento se construya a través de ambientes naturales de interacción social y cultural. Proponen, en definitiva que el alumno construya su aprendizaje a partir de sus experiencias y conocimiento previos (Williams & Burden 1999:32-40; ver en el segundo apartado de este capítulo).

El enfoque comunicativo centra la enseñanza de la lengua extranjera en la comunicación, donde se busca que el propio alumno vaya adquiriendo la competencia comunicativa. Como vimos al principio de este capítulo, este concepto fue desarrollado por Hymes, a través de sus estudios críticos sobre la noción de *competencia* y actuación de Chomsky. Hymes, tras investigar sobre la etnografía de la comunicación, sostiene que los miembros de la comunidad lingüística presentan dos tipos de competencia: el saber lingüístico y el saber sociolingüístico, esto es, se ha de tener conocimiento tanto de las formas gramaticales como de las formas de uso. Según Canale, como veíamos anteriormente, el enfoque comunicativo comprende una competencia gramatical, sociolingüística, estratégica y pragmática, por lo que las actividades gramaticales estarán presentes en la comunicación; es decir, que los ejercicios formales y repetitivos conducirán al enfoque comunicativo, a los ejercicios de comunicación real, siendo, por ese motivo, más interactivos.

8.2.6.1 Principios fundamentales del Enfoque Comunicativo

Melero Abadía (2000) señala dos principios básicos en la enseñanza de la lengua:

1° principio: la enseñanza de la lengua tiene relación con el uso y no con el conocimiento lingüístico. Es decir, la enseñanza de la lengua extranjera ha de atender fundamentalmente a la dimensión oral, por lo tanto, todos los ejercicios de expresión y comprensión oral adquieren una especial relevancia. En este sentido, se da importancia a la presentación en la clase de muestras reales de la comunicación oral.

2° principio: el aprendizaje es más eficaz con el uso de la lengua en situaciones reales. Se considera que mostrar a los estudiantes esas conversaciones reales es la mejor forma de ponerlo en contacto con la realidad. Esa presentación de conversación real es la forma más adecuada para exponer los contenidos gramaticales.

Otro principio fundamental, que no señala Melero Abadía pero que Richards & Rodgers (1998) destacan, es la enseñanza de la lengua desde la dimensión social. Esto supone que tenemos que tener en cuenta todas las variables y factores sociales y culturales que intervienen en el proceso comunicativo. Estos principios básicos buscan que el alumno vaya descubriendo por sí solo las reglas de funcionamiento de la lengua a través de la reflexión y análisis. Se va a exigir, así, una mayor participación del alumno en el proceso de enseñanza/ aprendizaje. El aprendizaje está centrado en el alumno, es él mismo quien crea, a través de las técnicas y los contenidos usados en el aula, sus conocimientos (VÉASE SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, 1997; ALMEIDA FILHO, 1994; WILLIAMS & BURDEN, 1999). Es necesario que el profesor ceda su posición central a favor de una mayor autonomía del alumno en la enseñanza/aprendizaje. Para esto es necesario que aquel use las estrategias que permiten la producción de enunciados comunicativos, como el trabajo en grupos que favorece la comunicación entre los alumnos, las técnicas de creatividad y las dramatizaciones, que permiten una expresión más libre, la lectura silenciosa y global de textos auténticos, la afectividad y el trabajo individual como medio de desarrollo de sus capacidades de autoaprendizaje. De esta manera, el profesor deja de ocupar el papel principal en este proceso, como detentor del conocimiento y pasa a ser el orientador, el organizador de las actividades de clase. Para eso es preciso que el profesor sea afectivo, sensible, abierto a las necesidades de sus alumnos, paciente y flexible para que pueda inspirar así confianza y respeto. Establece todas las bases pedagógicas de la enseñanza/aprendizaje a partir de las necesidades que

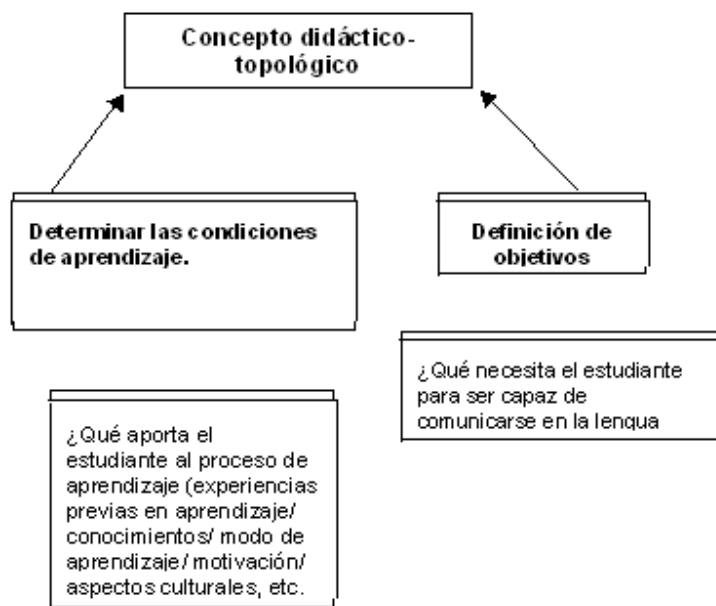
el alumno presenta en el aprendizaje de la lengua extranjera.³⁴ También el profesor desempeña el papel investigador, establece los objetivos, y efectúa cambios metodológicos.

El enfoque comunicativo se concibe como integrador, siendo su objetivo desarrollar en los alumnos su competencia comunicativa (hablar, escuchar, escribir y leer); para, de esta forma, alcanzar las competencias satisfactorias dentro de un contexto de comunicación real (participación en actividades comunicativas más significativas y auténticas).

Así que, las actividades propuestas para el desarrollo de la competencia dentro del enfoque comunicativo deben realizarse dentro de una realidad comunicativa que se aproxime a la lengua meta y que sea lo más realista posible. Para eso es importante que se usen materiales auténticos, como lecturas de diarios, conversaciones formales e informales. Es así como se van a ir desarrollando las destrezas comunicativas: la comprensión y expresión oral y escrita. De esta manera, se pretende que el alumno vaya participando en los ejercicios cognitivos y formales y, para ello, es necesario elaborar técnicas de enseñanza que permitan desarrollar las cuatro destrezas. Lo que se pretende en el aula es aproximar al alumno, cada vez más a la vida de modo que los conocimientos adquiridos tengan un fin funcional. Se pretende que exista un puente entre el aula y el mundo del alumno, que las clases superen la realidad del aula y que el propio alumno ponga en práctica, a través de las lecturas, en Internet, etc..., lo que está aprendiendo o adquiriendo de la lengua extranjera. De este modo el aprendiz se sentirá protagonista del proceso de enseñanza/ aprendizaje.

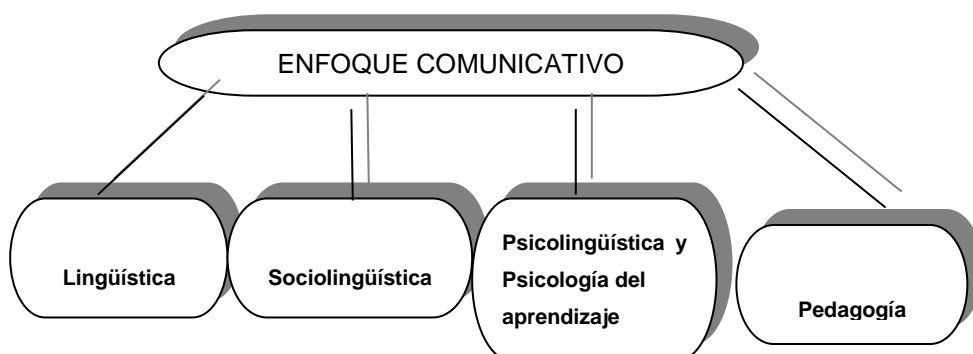
Melero Abadía en su artículo representa de la siguiente forma los puntos de partida orientados hacia el alumno (adaptación de NEUNER Y HUNFELD, 1993):

³⁴ La dirección de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera y la educación de modo general dejan de ser impartidas por no profesionales y pasan a manos de los especialistas técnicos. De esta manera, será más fácil evaluar la calidad y los resultados del trabajo pedagógico, porque una enseñanza con bases teóricas explícitas y objetivos delineados tendrá más posibilidades de tener éxito.



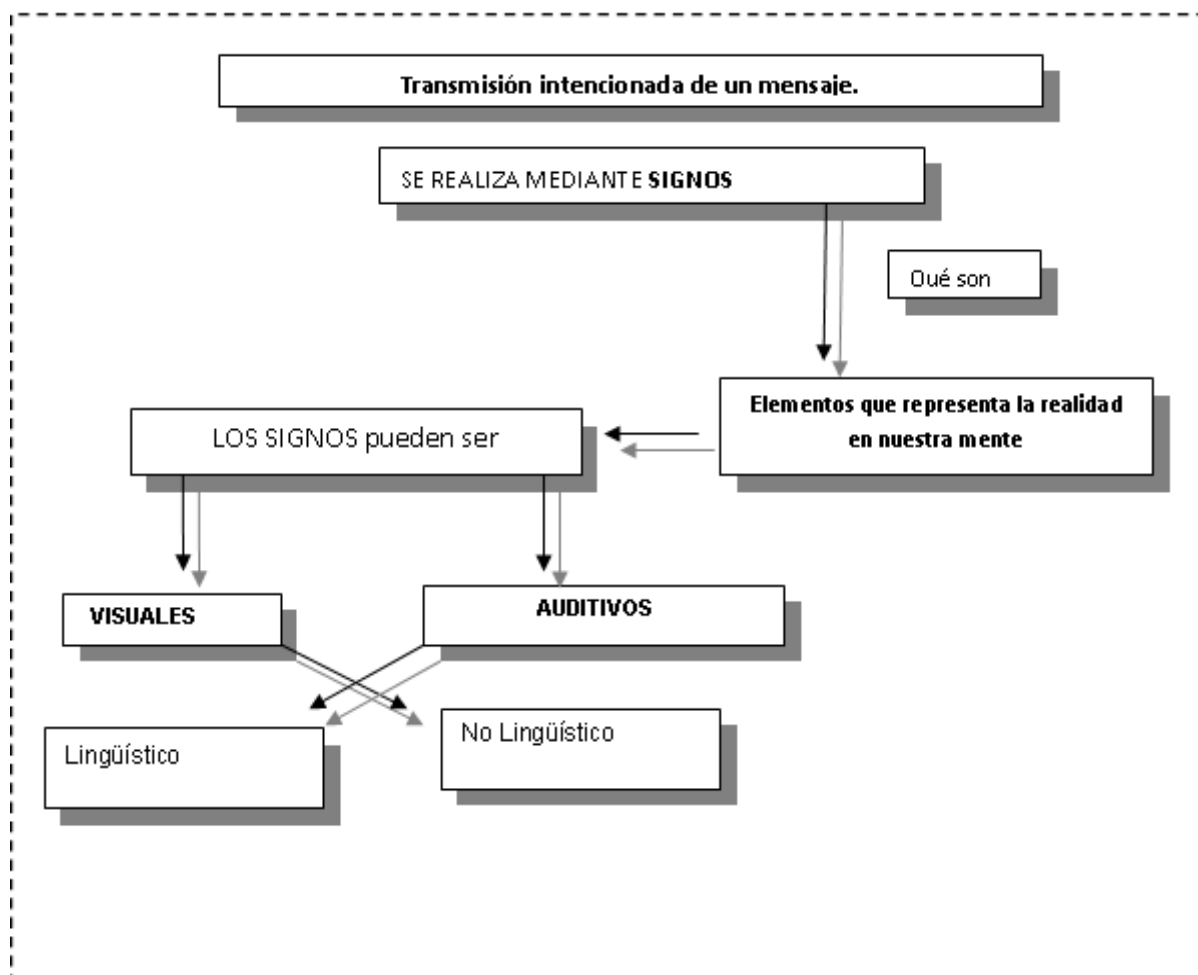
8.2.6.2 Las Teorías que Forman parte del Enfoque Comunicativo

Las teorías que forman parte del Enfoque Comunicativo las reuniremos en cuatro grupos: a) de la lingüística, b) de la sociolingüística, c) de la psicolingüística y d) de la pedagogía. Estos son los grupos que hemos analizado hasta ahora y que son los que nos permiten construir el Enfoque Comunicativo. Retomaré nuevamente algunos puntos destacables para la comprensión del porqué de este estudio.

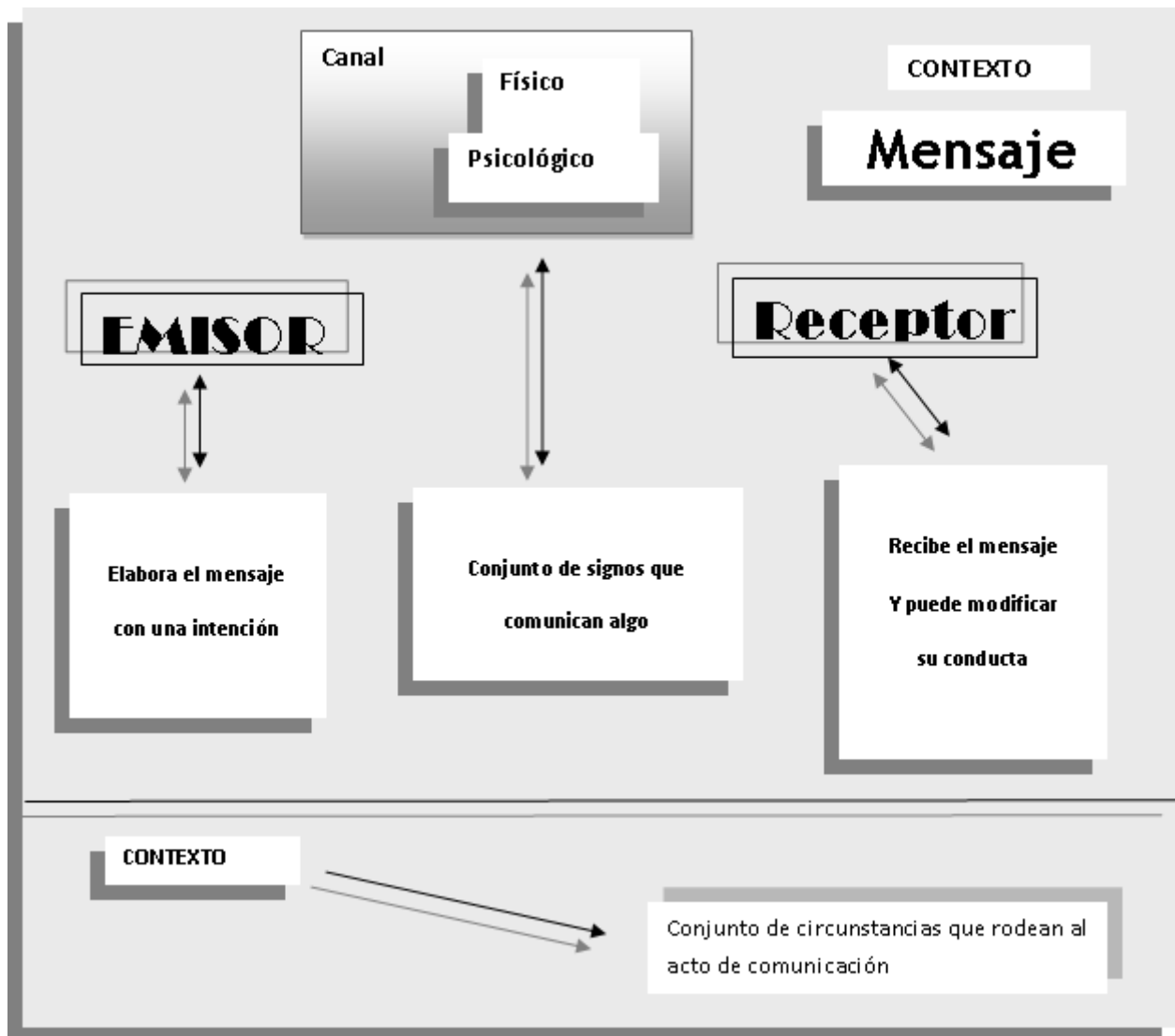


a) En el grupo de la lingüística, hay que poner énfasis sobre el Funcionalismo, la Pragmática y el Análisis del Discurso.

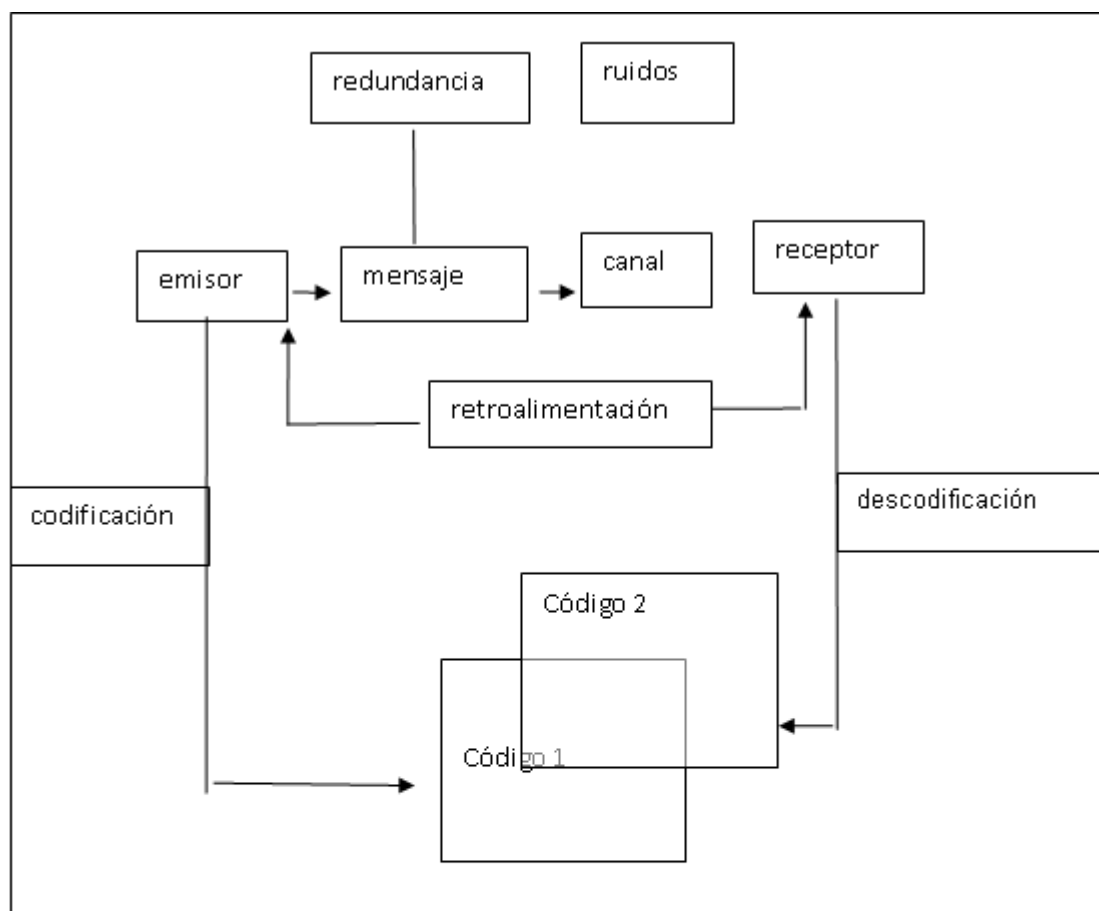
El funcionalismo: El psicólogo Bühler señala que el lenguaje es un órgano de comunicación; y distinguió tres funciones: simbólica (representación) - sistemática (expresión) - señalativa (llamada). La naturaleza del lenguaje es ser signo, los elementos constitutivos del lenguaje son la palabra y la frase:



En la misma época, el lingüista Roman Jakobson, retomando el planteamiento de Bühler, añade otros elementos a las funciones del lenguaje. La propuesta de Jakobson fue la que tuvo mayor repercusión. Intervienen en la comunicación, según él, 6 factores: un emisor (destinador) que envía un mensaje a un receptor (destinatario), un contexto (o referente) conocido del receptor, un código común al emisor y al receptor, un contacto o canal físico y psicológico, que permite establecer y mantener el intercambio. A cada factor o elemento corresponde una función lingüística:



Como observamos, a través del breve estudio que realizamos en el anterior capítulo y en éste, la lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación.



SITUACIÓN DE DISCURSO CONTEXTO

Gutiérrez Ordóñez 1989:21

En la ilustración anterior vemos que, al comunicarnos, ponemos en marcha una serie de circuitos en los cuales no participan sólo los elementos codificados, sino también otros aspectos estrechamente relacionados con la esencia del ser humano, como son: las creencias, los sentimientos, los conocimientos, las alegrías, etc. La pragmática tiene en cuenta estos aspectos humanos que son necesarios en el momento en que los alumnos traten de comunicarse en la lengua meta que están aprendiendo.

a) La pragmática Como señala Rueda Rueda (2001, p. 21) “nos interesa la pragmática como disciplina que se ocupa de todos aquellos principios que explican el uso del lenguaje en la comunicación”. La pragmática se desarrolla a partir de los estudios del filósofo Austin (1962), continuados por Searle (1972). Austin afirma que el lenguaje se define por lo que permite hacer: decir equivale a hacer. Apunta una visión de la lengua no sólo en la variable social sino también en función en un contexto situacional. “Se dedica al análisis de los actos de habla, y más en general al de las funciones de los enunciados lingüísticos y de sus características en los procesos de comunicación” (VAN DIJK, 1997, p. 79).

El acto del habla es la unidad menos pequeña que realiza, por medio de la lengua, una acción (una orden, pedido, aserción, promesa), destinada a modificar la situación de los interlocutores. El coenunciador sólo puede interpretarla si reconoce el carácter intencional del acto del enunciador. En el uso de la lengua no se tiene en cuenta únicamente el *acto de decir* sino también el *acto de hacer*. A esta idea se le atribuye el nombre de pragmática. Austin creó el concepto “Acto de habla”, que divide en tres actos simultáneos:

- a) locución – es el enunciado con sonidos, palabras y una estructura gramatical;
- b) ilocución – manifiesta la intención del que produce el mensaje, es decir, por medio del habla se lleva a cabo una acción que modifica las relaciones entre los interactuantes: afirmar, prometer;
- c) perlocución – designa el efecto provocado por el mensaje. Se puede llevar a cabo un acto ilocucionario para realizar acciones muy variadas: una pregunta puede tener como objetivo alabar al coenunciador, demostrar modestia, incomodar a alguien, etc.

Por medio del lenguaje efectuamos acciones que dan origen, a su vez, a otras que van a provocar cambios y diversas actitudes en los demás y en nosotros mismos. De los tres actos, el ilocutivo resulta el más relevante para la pragmática, ya que consiste en “hacer” algo con una intención determinada, lo que implica a su vez efectuar acciones sociales. Este acto se caracteriza por su fuerza ilocutiva que debe ser captada por el oyente. Matte Bon (1988) señala que comunicarse es construir un mundo con otra persona. Para eso, es necesario que el profesor ofrezca a los alumnos los recursos

necesarios y las informaciones extralingüísticas que le permitan su uso de forma adecuada en situaciones concretas con hablantes de la lengua meta. La lengua no es sólo un código sistemático que nos permite construir mensajes, es también un código que nos permite hacer y actuar. Y afirma Matte Bon

Si se sigue la idea desarrollada por la lingüística pragmática de que hablar es actuar y si se considera, además, que la lengua es una de las numerosas maneras de actuar en sociedad de que dispone el hombre, se llega a la conclusión de que aprender a hablar un idioma es aprender a hacer con él todo lo que se pueda tener que hacer con el idioma considerado (1988, p. 113).

En suma, la pragmática considera relevante, no sólo el contexto en el que se desarrolla el hecho comunicativo, sino también el conocimiento compartido entre los hablantes. Esta noción de acto del habla ha tenido una influencia notable en los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras y sirve muy a menudo como hilo conductor en la elaboración de los contenidos de las diferentes unidades de aprendizaje.

b) Análisis del Discurso³⁵ – Hago hincapié, en el hecho de que usar la lengua no implica sólo codificar y decodificar, sino también expresar contenidos que superan el nivel semántico de las palabras (ámbito de las inferencias e interpretación). Como señala Iglesias. “Si somos incapaces de adivinar las intenciones de quienes nos hablan, aunque sepamos entender fielmente qué nos dicen, probablemente no sabremos interpretar qué nos quieren decir”. (1996, p. 223)

Es decir, una palabra o un mensaje puede contener varias informaciones dependiendo del contexto en que se encuentra el hablante. Debemos tomar en cuenta no sólo el mensaje sino también la intencionalidad del hablante, es decir, lo que se dice (lo literal), lo que se quiere decir (la verdadera intención comunicativa) y lo que se dice sin querer. El Análisis del Discurso no se limita tan sólo a las estructuras de lenguaje: más que una explicación funcional formal, es una función multivocal entre el significado, por un

³⁵ Se desarrollo a partir de los años sesenta en Francia. Sus principales representantes fueron Charaudeau, Moirauel y Pêcheux. Se dedicaron al estudio del discurso escrito como oral. Surge la noción textual, es decir, cada tipo de discurso va de acuerdo a su situación de enunciación, como discurso, enunciativo, narrativo, descriptivo y argumentativo.

lado, y el emisor, el destinatario y la situación en que tiene lugar el acto de la enunciación, por el otro³⁶.

c) Sociolingüística³⁷ - Ya hemos señalado en el capítulo anterior, en el apartado dedicado al Enfoque Comunicativo, la participación de Hymes y Canale con sus estudios. Estos autores consideran la sociolingüística como el dominio de reglas socioculturales. Conciben la comunicación como un sistema de múltiples canales en el que el alumno y el profesor se expresan a través de sus gestos, miradas, actitudes corporales, etc. El alumno y el profesor forman parte de una cultura integrante de la comunicación en la que se expresan mensajes tanto verbales como no verbales.

d) La Psicología del aprendizaje influye notablemente en el campo de la didáctica de las lenguas, concretamente en el nivel metodológico, y, sobre todo, en el concepto de enfoque comunicativo.

e) La Pedagogía General: Las teorías que más han marcado el enfoque comunicativo pertenecen a la corriente conocida como Escuela Nueva, en la que se incluyen las ideas de Dewey (1933) y Schön (1992) que criticaron el humanismo tradicional implantando una nueva forma de transmisión del conocimiento que se obtiene a través de las técnicas aplicadas dentro del aula. El objetivo de esta Escuela Nueva no es formar al alumno para un objetivo exterior sino capacitarlo para alcanzar su autonomía. Es decir, se trata de desarrollar la personalidad de cada alumno y de fomentar no sólo el almacenamiento pasivo de conocimientos sino también, la cooperación entre el docente y los alumnos. Es importante que, como profesores, no entremos en la rutina sin cuestionarnos que, en cada instante de nuestra práctica docente, debemos reflexionar sobre las razones de nuestro actuar. Precisamente en este apartado reflexionaremos sobre la comunicación en el aula con el uso del Enfoque Comunicativo y Por Tarea.

El Enfoque Comunicativo será capaz de proporcionar la oportunidad de desarrollar relaciones personales (de interacción) entre los alumnos y profesores. Dichas relaciones pueden contribuir a humanizar la clase y crear un contexto más propicio para el aprendizaje. A diferencia de las propuestas anteriores, el Enfoque Comunicativo, pone

³⁶ Vid Escandell (1993)

³⁷ Con la idea de que la variable lingüística era una contra parte de la variable social, como postulan Labov, Dell Hymes, alrededor de los años 60, surge una nueva perspectiva en la enseñanza. Es el campo de la **Sociolingüística**, sea variacionista o culturalista. La propia noción de **enfoque comunicativo**, tal como es definida por Dell Hymes en los años 60, se distancia de la idea de competencia chomskyana.

énfasis en el hecho de que la lengua sea usada en interacciones sociales, tanto en el ámbito oral como en el escrito. Siempre se tiene en cuenta a un emisor y a un receptor que interactúan con un determinado fin en situaciones concretas de comunicación. El Enfoque tiene por objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto implica desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, que den cuenta de la interdependencia entre lengua y comunicación.

8.2.6.3 Comprensión y expresión escrita y oral

El objetivo del Enfoque Comunicativo no es solamente el conocimiento, el estudio y el uso de la lengua, ya que se considera que la comunicación se manifiesta en los hechos, en las situaciones y finalidades en que se produce el discurso. El alumno precisa comprometerse con el proceso, tiene que aprender a aprender y ser capaz de asumir la responsabilidad de su aprendizaje. En este proceso han de potenciarse las habilidades comunicativas, que se refieren a la utilización de la capacidad del individuo de expresarse en la escritura u oralmente con la intención de establecer una comunicación con el otro.

Comprensión Escrita y Comprensión Oral: La exposición a la lengua favorece el que ésta sea adquirida más fácilmente y que el papel de la comprensión oral, principalmente en los períodos iniciales, sea preponderante, pues la audición es muy importante ya que, además de ser la base para que el alumno desarrolle sus habilidades lingüísticas, es también el medio donde él establece el contacto inicial con el nuevo idioma. Es aquí donde predomina la preocupación del hablante por lo que va a decir, por la organización del texto, por los varios niveles de organización lingüística y por las expectativas del oyente. El objetivo de la comprensión oral es desarrollar la capacidad del individuo para que él entienda el contenido de los mensajes transmitidos oralmente, es decir, sirve – la comprensión oral – para guiar y orientar al alumno en la comprensión del texto. En lo que respecta a la comprensión escrita se da preferencia al conocimiento del mundo textual que el alumno ya demuestra como usuario de lengua materna (LM). La lectura ofrece a los alumnos formas representativas del sistema del nuevo idioma, que van a ayudar a desarrollar esta competencia puesto que los textos escritos contienen una

gran riqueza de informaciones, palabras y contextos que gradualmente van a ser interiorizados por los alumnos.

Expresión oral y escrita: cuando hablamos y escribimos estamos motivados por el deseo de comunicarnos, de interactuar con el oyente o el lector. Contamos con una motivación, que es el deseo de hablar, de comunicarnos, pero esto debe producirse en un contexto real. Existen materiales didácticos que contienen ejercicios para desarrollar la expresión oral, pero, cuando analizamos detenidamente los ejercicios, vemos que se preocupan fundamentalmente por la repetición de ciertas estructuras, que no se contextualizan en una comunicación real o semejante.

Para trabajar dentro de este enfoque, es necesario cambiar los métodos tradicionales de las clases de lengua extranjera. Es lógico que, dentro de la realidad de Brasil y con el sistema educativo vigente, muchos de nuestros alumnos presenten una serie de dificultades para aprender, a causa de los desajustes emocionales, las deficiencias cognitivas, y de los aspectos socio-económicos – la pobreza y la falta de medios. Todo esto dificulta el proceso de enseñanza/ aprendizaje, no solamente de la LE sino también en las otras asignaturas. Por eso, es necesario que nosotros, los profesores, cambiemos nuestra forma de pensar y de actuar para permitir a los alumnos que actúen en este proceso en que nos encontramos.

Con respecto a la dificultad, Del Río señala:

Si el alumno tiene dificultades cognitivas para tratar conceptos abstractos, una enseñanza funcional de la lengua puede serle de gran ayuda. La optimización de las capacidades lingüísticas y comunicativas, desde este enfoque pasa, en un primer momento, por enseñar usos prácticos, posiblemente mediante actividades concretas. (1998, p. 22)

Añade más adelante:

La reflexión metateórica, gramatical, podría venir en un segundo momento y ser asumida de manera más fácil después que el uso esté consolidado. La enseñanza pragmática y funcional de la lengua hace más fácil el aprendizaje de la lengua para los alumnos con dificultades para la abstracción. (1998, p. 22)

Debemos tener en cuenta la estructura cognitiva de nuestros alumnos, su visión del mundo y de la realidad, los conocimientos que han adquirido y las creencias (necesidades) que tienen con relación al proceso de enseñanza/ aprendizaje. El alumno, por más carencias que presenta en algunos aspectos, no está vacío de conocimiento sino que llega con otros conocimientos previos, que el profesor deberá utilizar para construir los nuevos conocimientos. Es una forma de implicar y llevar al alumno a actuar activamente en su proceso de aprendizaje, porque él mismo va a ser el foco de dicho proceso, por lo que nos debemos preguntar cuáles son los intereses o necesidades, las motivaciones, gustos, intereses, expectativas que presenta. Es el profesor quien deberá realizar un trabajo que incentive a los alumnos a confiar en su propia capacidad de aprender a través de temas que enfoquen sus intereses. Y, antes de iniciar ese trabajo, es necesario hacer un diagnóstico del conocimiento previo con que cuentan, proporcionándoles la oportunidad de identificar y de reconocer esos conocimientos, además de proporcionarles situaciones de intercambio de experiencias. Se contribuye de esta manera a la construcción de nuevos conocimientos. Dentro del Enfoque Comunicativo, el profesor deberá organizar y saber trabajar el material de estudio para mejorar las actitudes y estimular las capacidades de oír, discutir, hablar, escribir e interpretar. Para ello, se requiere una secuencia ordenada y la coordinación de tres procesos fundamentales.

- 1) La organización de los conceptos, su formulación simbólica y su expresión.
- 2) La exteriorización del pensamiento por el habla, con la intervención de funciones motoras concurrentes: respiración, fonación, resonancia, articulación y prosodia.
- 3) La programación de estas destrezas motrices en la producción voluntaria de los sonidos del habla y su combinación en el orden necesario para formar palabras.

8.2.6.4 Los manuales del Enfoque Comunicativo

Algunos manuales que se editaron en España, y que tienen una gran repercusión tanto en Europa como en el Brasil, son los siguientes:

- a) En 1984, se publica por la Equipe Pragma *Para empezar A y B* juntamente con los libros de ejercicios.

- b) En 1986, se publica por el mismo equipo *Esto Funciona A y B*. Y el equipo Avance publican en tres niveles (1, 2, 3) *Antena*.
- c) Miquel y Sans, en 1989, publican *Intercambio 1*, juntamente con el cuaderno de ejercicios y el resumen gramatical.
- d) Castro et al., en 1990 publican *Ven 1*, en tres niveles (1, 2, 3) y el tercer nivel viene acompañado por el cuaderno de ejercicios por la editora Edelsa.
- e) En 1995, Chamorro publica *Abanico*. Y Sánchez et al. publican *Cumbre, Nivel Elemental*.
- f) En 1997, *Español sin fronteras*, nivel elemental, publicado por Sánchez Lobato et al

Además de los libros didácticos publicados en España, también se han publicado manuales en Brasil: *Hacia el Español*, publicado en 1998 por Cabral Bruno & Mendoza, está constituido por tres niveles: el básico, el intermedio y el avanzado.

Todos estos manuales (vinculados al Enfoque Comunicativo) parten de un tema que se desarrolla en el marco de una situación comunicativa de la vida cotidiana. Su objetivo es que, al terminar el manual, el alumno pueda resolver las necesidades comunicativas básicas. Por eso, es importante que los manuales presenten muestras de lengua dentro de contextos reales, como las recogidas en el siguiente ejemplo:

POR TELÉFONO

- ◆ ¿Sí? ¿Dígame?
- ◆ ¿está Cristina, por favor?
- ◆ Lo siento, se ha equivocado.
- ◆ ¿No es el 345 56 78?
- ◆ Pues no, es el 345 56 79
- ◆ ¡Vaya! Lo siento.
- ◆ No pasa nada. (*Español sin frontera* 1997, p. 100)

En este diálogo, la finalidad comunicativa es la de mostrar el modo habitual de hablar por teléfono y la reducción de un conflicto en la comunicación tras marcar un número erróneo. Es interesante ver que, a través de este contexto, contamos con los recursos lingüísticos para expresar las intenciones comunicativas. No se deja completamente de lado la gramática y se mantiene una progresión en la búsqueda de un equilibrio entre lo lingüístico y lo comunicativo (SANTOS GARGALLO, 1999, p. 74-75). Si

observamos el índice, los manuales siguen una misma estructura de presentación que demuestra la progresión en la enseñanza/aprendizaje:

ÁREA TEMÁTICA	TÍTULO DE LA UNIDAD	SITUACIONES	SE DICE ASÍ	¡OJO!
Datos personales y control de la comunicación	1. Hola, ¿qué tal?	Encuentros y primeros contactos 1.1. y 1.3 -En un hotel	saludos (formales e informales). (2.1) - Información personal: origen/nacionalidad, nombre, profesión y domicilio (2.2.) – Fórmulas sociales para llamar la atención y disculparse (2.3.)	-1º, 2º, 3º p. Del s. Del pres. indic. De los verbos: ser, vivir, hablar, estudiar y llamarse. -Ser + nacionalidad, profesión y nombre propio. - Ser + de + origen. Vivir + en + lugar. (4.1) - ¿Dónde? ¿de dónde? Y ¿cómo? (4.2.) – Abecedario (4.3)

Para Empezar – ciclo 1 (1984)

El punto de partida no es uno, sino varios: elencos temáticos, funcionales, gramaticales, léxico. Las actividades propuestas en cada unidad son abundantes en número, pero, sobre todo, diferentes respecto a lo que se venía ofreciendo en los manuales de base estructural: interactivas, preferentemente centradas en el contenido, motivadoras y de interés, basadas en la creación de vacíos de información, diseñadas para desarrollar funciones comunicativas, en ocasiones lúdicas, extraídas de los procesos habituales de la comunicación, como se ve en los ejemplos siguientes:

3.4.

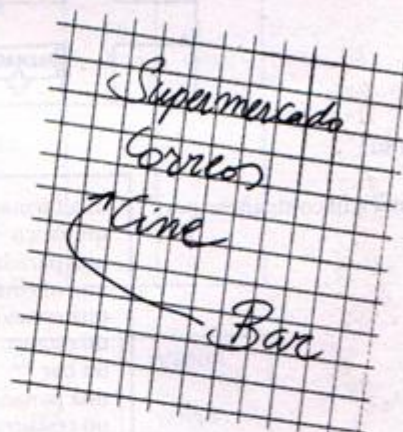
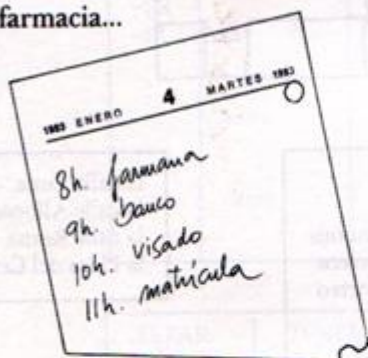
¿Qué hay que hacer para llamar a tu país desde España?

Primero hay que...

marcar el prefijo 07
esperar la señal
marcar el prefijo del país
marcar el prefijo de la localidad
marcar el número de teléfono

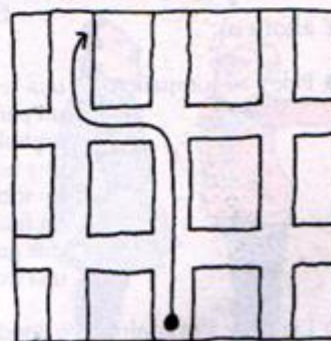
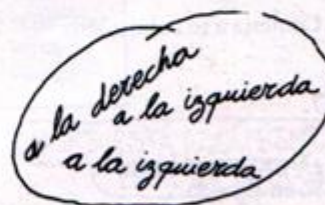
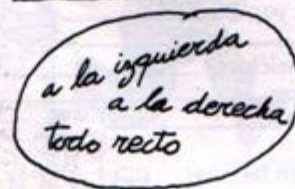
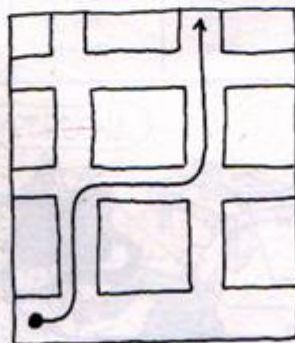
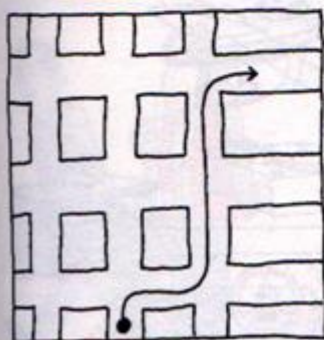
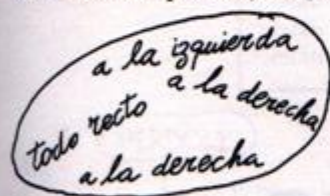


Primero la farmacia...



3.5.

Primero... después... y luego...



y cinco) 35

Para Empezar A (1989:35)

El libro didáctico *Hacia el español* es un manual en el que se introducen numerosas informaciones culturales y gramaticales. El índice del libro Nivel Intermedio

tiene una estructura semejante a la de los libros publicados en España. Ofrece bloques temáticos, funciones comunicativas, contenidos gramaticales, léxicos, textos y un apartado destinado al trabajo de ortografía. Los textos resultan más auténticos: se extraen de periódicos, revistas, etc. Cada libro viene acompañado por un CD para que el alumno practique la destrezas de la comprensión oral. Busca también desarrollar las funciones comunicativas presentadas en un cuadro de las estructuras comunicativas de acuerdo al tema que se trata en cada unidad. Hay una preocupación por desarrollar las cuatro habilidades (hablar, oír, escribir y leer) pero continúa siendo sistemático. Es decir, no es un Método Comunicativo profundo sino moderado, como podemos ver en la ilustración siguiente, cuando se trabaja con los verbos irregulares:

Unidad	Área Temática	Funciones Comunicativas	Léxico	Contenido Gramatical	Canciones	Textos literarios o periodísticos	Ortografía
1 "Amigo que no da y cuchillo que no corta, que se pierdan poco importa.", 7	La identidad y el comportamiento	Presentar a alguien o presentarse; preguntar a alguien cómo está; manifestar cómo se (re) encuentra uno (formal e informalmente).	Partes, aspecto y atributos del cuerpo humano; expresiones formadas a partir de partes del cuerpo humano.	La preposición a + complemento directo que introduce a persona o a seres personificados; imperativo (irregularidades, la colocación pronominal, usos.)		Shakira, ¿Quién es ella que los tiene a todos hipnotizados con su música? (Revista Cosmopolitan, España). Autorretrato (Pablo Neruda, Chile) Amigos para siempre (Revista Prima, España) MXII (Canto General, Pablo Neruda, Chile) 5 cosas que ellas ¡nunca entenderán sobre los hombres! 5 cosas que ellos ¡jamás entenderán de las mujeres! (Revista Buenhogar, Chile)	Formación de palabras con los sufijos -miento, -mento o -mente
2 "De todo hay en la viña del Señor.", 32	Las lenguas	Preguntar el significado de una palabra; preguntar cómo se dice y pronuncia algo y sobre la ortografía en español.	Vocablos relacionados a divergencias léxicas del español en relación al portugués; palabrotas.	La diversidad lingüística del español (léxica, fonética y semántica).	Serenata para la tierra de uno (María Elena Walsh, Argentina)	Eu não falo português (Daniel Samper, Colombia)	El acento diferencial

Hacia el español (1998: Índice)



HACIA LA LENGUA

Verbos irregulares y verbos con irregularidad propia — Presente de indicativo

Verbos irregulares — Presente de indicativo

En los diálogos de la comprensión auditiva aparecen algunos verbos irregulares:

— **Traigo** a un amigo para que conozca la escuela.

Traigo, 1ª persona de singular del verbo traer.

— Estudio tanto y siempre **caigo** en la trampa de los verbos irregulares.

Caigo, 1ª persona de singular del verbo caer.

Llamamos verbos irregulares aquéllos que son afectados en la conjugación, en general, en la raíz. Repasa con los alumnos algunas irregularidades de verbos como: **ser**, **estar** y **medir**. Si los alumnos usaron el libro *Hacia el Español — nivel básico*, recuérdales que la irregularidad del verbo **medir** está en la unidad 5. Pídeles frases con verbos como: **pedir**, **competir**, **conseguir**, **vestir**, entre otros.

1. Verbos que sufren irregularidad en la 1ª persona de singular y mantienen la regularidad en las demás personas.

Completa el recuadro con la ayuda de tu profesor:

	Dar	Caber	Conocer	Saber
Yo	doy	quepo	conozco	sé
Tú	das	cabes	conoces	sabes
Ud./Él/Ella	da	cabe	conoce	sabe
Nosotros(as)	damos	cabemos	conocemos	sabemos
Vosotros(as)	dais	cabéis	conocéis	sabéis
Uds./Ellos/Ellas	dan	caben	conocen	saben

El esquema subyacente en la ordenación de estas actividades, en estos manuales, es distinto al utilizado habitualmente en otros métodos, hasta el punto de que criterios como el desarrollo del proceso comunicativo, la motivación, el interés y la lógica del desarrollo de un tema presiden la secuenciación de las actividades que componen cada unidad. Realidades tan importantes en la adquisición natural del lenguaje y en la comunicación diaria, como la prolongada exposición a la lengua antes de llegar a la producción lingüística, actúan como factores correctores. Estos principios derivados de la

psicología y de la pedagogía, y que afectan a la motivación del alumno, se tienen en cuenta en el desarrollo y diseño de los materiales:

“Aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos siguen estando presentes, pero integrados en el proceso comunicativo y subordinados a las necesidades comunicativas, sin tornarse en protagonistas de la clase”. (SÁNCHEZ, 1992, p. 408).

El profesor no es el centro del proceso enseñanza/aprendizaje sino que orienta el aprendizaje y estimula la interacción entre los alumnos-profesores. En lo que respecta a los materiales, los manuales son más flexibles y se pueden modificar de acuerdo con los objetivos y las necesidades de los alumnos.

8.2.6.5 Crítica al Enfoque Comunicativo

Este método busca superar las “insuficiencias” que los otros métodos presentaban, pero no deja de ofrecer problemas. Es, pues, un método perfecto. Desde una de las críticas se considera que hereda el aprendizaje memorizado de estructuras, basado en ejercicios de fijación. No cuenta con una base teórica sólida y muchas veces se centra tan sólo en la lengua oral. Los profesores no están bien preparados, carecen de formación y reducen sus aulas con frecuencia a la práctica de la lengua evitando la enseñanza de la gramática. Para aprender a usar la lengua meta habrá que crear espacios de comunicación real dentro del aula. Sabemos que el aula no deja de ser un entorno artificial y que es imposible llegar a situaciones idénticas a las que ofrece la vida diaria (cotidiana). El profesor deberá tener, además, suficiente tiempo disponible, por ser ésta una práctica pedagógica constante en la que se deben renovar los métodos, materiales y estrategias. Otra consideración que hay que señalar es que, en la formación de nivel superior, el académico termina siendo un mero reproductor de fórmulas, pocos son críticos y, normalmente, se encuentran incapacitados para trabajar con las dificultades de los alumnos. Otro de los problemas que presenta este método es que desarrolla solamente el aspecto oral y desatiende el nivel escrito. Parece así olvidarse que el dominio de los aspectos comunicativos implica el uso de las destrezas tanto orales como escritas.

8.2.7 Enfoque por Tarea

A finales de la década del ochenta nace una propuesta innovadora, el Enfoque por Tarea, denominado por Richards (1986) y Nunnan (1989) *Task-based Syllabus*. Surge con el objetivo de ampliar y definir los procedimientos didácticos que garantizan la competencia comunicativa. Es una propuesta innovadora del Enfoque Comunicativo y se centra en la forma de llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula a través de una secuencia y organización. De esta manera el uso de la lengua extranjera en clase se convierte en un objetivo del curso.

Richards define “tarea” como una realidad que comprende no sólo una actividad o serie de actividades que giran en torno a la resolución de un problema, sino que incluye también una serie de objetivos y los medios de los que dispone el alumno para conseguir su realización.

Santos Gargallo define el Enfoque por Tarea

Como una alternativa a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que acepta los principios fundamentales de la enseñanza comunicativa e introduce la tarea como procedimiento didáctico para generar en el aula auténticos procesos de comunicación. (1999, p. 80)

Nunan define tarea de la siguiente manera: “Una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la LE mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. (1989, p. 10)

Y distingue tres elementos fundamentales que forman parte de la mayoría de las tareas:

1. "The Goals" que son 'the vague general intentions behind any given task',
2. "The input", el tipo de lengua que se le ofrece al alumno para la realización de la tarea,
3. "The Activities", establecen lo que el alumno debe realizar en relación con el input. (NUNAN, 1989, p. 48)

Los tres elementos conllevan una serie de 'roles' que especifican la función del profesor, la de los alumnos y la organización o disposición de la clase y el tipo de agrupamiento. Con esta metodología, se realizan actividades interesantes que incitan a aprender las estrategias y contenidos para desarrollar diferentes actos comunicativos, una vez finalizando el proceso en el aula. El objetivo sigue siendo el mismo que plantea el Enfoque Comunicativo: desarrollar las habilidades comunicativas y despertar en el alumno la conciencia de su proceso de enseñanza/aprendizaje, es decir, la posibilidad aprender a aprender.

Para desarrollar esa conciencia, en vez de proponer unos determinados tópicos y contenidos y crear unas actividades para enseñarlos, se puede diseñar una tarea motivadora que parta de los intereses, necesidades y conocimientos previos de los alumnos e identificar los contenidos.

El enfoque por tarea no es un método sino una opción dentro del denominado "enfoque comunicativo de la enseñanza" (BRUMFIT & JOHNSON, 1979). Los docentes que enseñan mediante tareas siguen las programaciones oficiales, utilizan los materiales y libros comunicativos más usuales para cada lengua y su metodología surge de las actividades clásicas de la enseñanza participativa del lenguaje. La principal diferencia con respecto al Enfoque Comunicativo deriva del modo en que se planifica y organiza la clase. Se observan dos tipos de tareas:

En las tareas comunicativas. El objetivo fundamental es lograr que los alumnos se comuniquen de forma real en la lengua extranjera dentro del aula, por ejemplo, al exponer oralmente los resultados de una encuesta realizada en la escuela sobre el SIDA. Para ello el alumno deberá estar más preocupado por el significado que por los aspectos formales.

En las tareas pedagógicas. el interés se centra en los contenidos lingüísticos (en las formas). Su objetivo es lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, funcionales, etc.) necesarios para la realización de las tareas comunicativas (por ejemplo: analizar y formular preguntas con adverbios de frecuencia sobre hábitos y drogas).

Es necesario disponer de materiales didácticos que desarrollen las capacidades de los alumnos relacionados con áreas, como la Autonomía del Aprendizaje y las Estrategias de Aprendizaje, que permitan al alumno aprender a aprender. Para esto es necesario elaborar proyectos en clase. Comienzan también a aparecer materiales para el

aprendizaje autónomo, como el CDROM, está basado en tareas que aprovechan las ventajas interactivas del ordenador y de Internet:

En el desarrollo de proyectos, Internet constituye una buena herramienta de trabajo como fuente de información y ventana abierta al mundo, ya que nos ofrece la posibilidad de trabajar con materiales auténticos en la lengua meta, no adaptados para la enseñanza. El trabajo con internet en el aula constituye otra unidad de estudio. (MELERO ABADÍA, 2000, p. 107)

En España destacan Estaire (1990) y Zanón (1990), quienes proporcionan el diseño de un curso de idioma globalizador en los procesos educativos con objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Zanón (1990, p. 22-23) señala las siguientes características de la tarea:

- Representar el proceso de comunicación en la vida real;
- Identificar como unidad de actividad en el aula;
- Dirigir intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
- Ser diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Para llegar a estos puntos, debemos cumplir la propuesta del enfoque:

- a) proporcionar los instrumentos necesarios (léase contenidos para la comunicación) que les permitan incorporarse a la situación;
- b) dotarles de una razón para implicarse en una actividad de decodificación/búsqueda de información [...];
- c) crear una situación en la que otro interlocutor proporcione información contingente;
- d) dotar al aprendiz de una intención comunicativa en la actividad que le dote de un marco conceptual de referencia sobre el que evaluar el resultado de su proceso de extracción de la información pragmática de la producción de su interlocutor y sobre el que decidir si finaliza la situación o a continúa con otra producción. (ZANÓN, 1990, p. 15)

Nunan (1989) diseña una tarea a realizar en el aula de la siguiente forma:

Objetivo de cuatro tipos

- Comunicativo
- Sociocultural
- Aprender a aprender
- Conciencia lingüística y cultural

Input la base sobre la que se inicia la tarea

- Imágenes
- Textos
- Canciones
- Esquema

Actividad: lo que hacen los alumnos

De dos tipos

- Mundo real (ensayo/actuación)
- Mundo del aula
- estudio/ práctica/
- análisis/corrección

Tres conceptos

- Autenticidad
- Capacitación
- Corrección/Fluidez

Rol del profesor

Suministra información

Controla el desarrollo de las actividades

Rol del alumno

- Responde a estímulos externos
- Negocia en una interacción
- Participa en una interacción, con más o menos control sobre su actividad.
- Es un aprendiz que toma responsabilidad y actúa con autonomía

Distribución del aula

Por parejas, En grupos, en círculo

En resumen, la clase dentro de un Enfoque por Tarea, puede ser trabajada así:

- 1) Se plantea la tarea final que es el motor del trabajo y objetivo final.
- 2) Se presenta una serie de actividades para trabajar los contenidos como: ejercicios de gramática, actividades de comprensión y expresión, prácticas de muestras funcionales, etc.
- 3) Se desarrollan los conocimientos y las capacidades comunicativas para llevar a cabo la tarea final.

8.2.7.1 Los Manuales del Enfoque por Tarea

Los Manuales más representativos de este método son los de Martín & Sans con el nombre *Gente 1*, editado en el año de 1997, y el de Cerrolaza et alii. *Planet@*, que se publica en 1998. Los dos tienen el mismo objetivo generar clases más activas, significativas y desarrollar el proceso de comunicación dentro de una dimensión psicológica y emocional del aprendizaje.

Gente

El manual viene con una carpeta de audición, un libro de trabajo y un resumen gramatical con la finalidad de afirmar los conocimientos y destrezas lingüísticas que se desarrollan en el libro del alumno, promoviendo así el aprendizaje comunicativo. El proceso es gestionado por el grupo y culmina en la realización de una tarea, convertida en eje y motor del aprendizaje. Las actividades facilitan, además, el desarrollo de la autonomía del estudiante y su conciencia intercultural.

El manual está estructurado en 3 volúmenes: Gente 1, para el nivel inicial; Gente 2, para el intermedio, y Gente 3, para el nivel avanzado. Sus componentes centrales son:

- El Libro del alumno y su correspondiente Carpeta de audiciones (2 casetes y un cuaderno de transcripciones)

- El Libro del alumno contiene 11 secuencias que se dividen en una introducción y 4 lecciones:

ENTRAR EN MATERIA: introducción a la secuencia y actividades para que el alumno realice precalentamiento.

EN CONTEXTO: lecciones con actividades de comprensión, tanto auditiva como oral, contextualizados.

FORMAS Y RECURSOS: lección en la que insiste en la observación y la práctica de aspectos formales.

TAREAS: El ejercicio de la competencia comunicativa, integrando las distintas destrezas.

MUNDOS EN CONTACTO: lección en la que se realizan actividades destinadas a desarrollar la conciencia intercultural del aprendiz.

El Libro de Trabajo y resumen gramatical y su correspondiente Carpeta de audiciones (2 casetes y un cuaderno de transcripciones) son para consolidar las formas y los usos de las estructuras presentadas y trabajadas en el Libro del alumno (MARTÍN PERIS & SANS BAULEN, LIBRO DEL ALUMNO, PRESENTACIÓN, 1997).

Planet@

Introduce una serie de planteamientos metodológicos y estratégicos para la adquisición del español como lengua extranjera. A la metodología, comunicativa, se añaden elementos del enfoque por tareas, de la pragmática del lenguaje y de las teorías neurolingüísticas. Su objetivo es desarrollar la autonomía. El manual está compuesto por lecciones sistemáticas que pretenden desarrollar la adquisición desde el primer día de clase.

Está estructurado en 4 volúmenes de 5 temas cada libro se estructura en 10 lecciones, llamadas *Órbitas*, que presentan una organización cíclica de los contenidos comunicativos y lingüísticos. Cada tema consta de dos lecciones, una tarea final, una doble página de civilización, una doble página de balance o evaluación, y, para terminar, 4 páginas de "refuerzo" o trabajo en autonomía. Esta última parte implica un trabajo facultativo por parte del profesor. A su vez, cada lección descubre una o dos funciones nuevas con una explotación pedagógica detallada y con unos contenidos gramaticales asociados. Para fijar los nuevos contenidos de cada lección se introduce una tarea global. Los temas elegidos y la rigurosa estructura propuesta para su explotación permiten la adquisición de una comunicación auténtica y motivadora, alejada de planteamientos "prefabricados", al tiempo que se apuesta por el compromiso social del individuo.

El Libro del profesor sigue paso a paso el desarrollo de cada lección. Dos cintas audio grabadas con distintos acentos de América y de España. Un vídeo de apoyo que recoge una selección de las situaciones reales de comunicación y documentos de arranque que aparecen en cada tema. Un libro de referencia gramatical – en autonomía: para reforzar los puntos gramaticales más problemáticos en el aprendizaje del español. Un juego de 15 transparencias para ofrecer al profesor la posibilidad de trabajar 15 actividades del libro del alumno de una manera distinta y original (B. LLOVET, M. CERROLAZA Y Ó. CERROLAZA, 1998, p. 3).

A lo largo de los capítulos dos y tres, se traza un hilo conductor que explicar la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera. El profesor de español como lengua extranjera debe estar abierto a los cambios y contar con una amplia formación como docente e investigador.

8.2.7.2 Crítica del Método por Tarea

El Enfoque por Tarea se encuentra en una fase de autoevaluación. Con la realidad de la escuela a la que se enfrentan los profesores, con grupos de cuarenta alumnos por aula, puede presentar algunas dificultades para su aplicación. Es evidente que el método necesita un alto grado de exigencia y dedicación por parte del profesor para que las clases resulten motivadoras y permiten a alcanzar los objetivos fijados. Pero esto es otro problema, ya que, actualmente, el profesor trabaja con varios grupos y carece del tiempo suficiente para preparar sus clases. Otro problema que puede surgir es que la actividad presentada no interese al alumno, que no se sienta atraído o motivado, o que, a veces, se presente una tarea larga, perdiendo los alumnos el interés por el trabajo.

8.3 CONCLUSIONES

La Didáctica de las lenguas extranjeras es quizá una de las ciencias que más ha evolucionado en las últimas décadas. Tal vez porque los docentes y los teóricos, no satisfechos con los resultados obtenidos y conscientes del cambio en las sociedades, se volcaron en la investigación. No hay un método específico para el proceso de la

enseñanza/aprendizaje pero debemos tener en cuenta en nuestras aulas los siguientes elementos:

- Uso de la lengua para comunicarse
- Énfasis en los procesos de aprendizaje
- Valoración de las variables individuales (intereses, expectativas, ect.)
- Actividades de aprendizaje que sean significativas.
- Enseñanza centrada en el estudiante y desarrollo de la autonomía (responsabilidad sobre su propio modo de aprendizaje)
- Trabajo cooperativo en el aula
- Desarrollo de la conciencia intercultural, etc. (MELERO ABADÍA, 2000, p. 134)

Melero Abadía (2000) señala que los materiales y programas pueden ser medios muy eficaces en la enseñanza aunque no aporten respuestas definitivas. Es importante que el profesor aproveche lo que ocurre en clase: las experiencias extraídas de sus clases pueden ser los caminos que lleven a una reflexión crítica importante. De esta manera no tendrá actitudes eclécticas³⁸, carentes de principios y reflejo de la falta de compromiso. Es decir, a través de la investigación, los profesores pueden buscar nuevas estrategias de enseñanza, de acuerdo a las necesidades que se les presenten en cada momento en sus clases, completando las propuestas de los manuales en función de esas necesidades.

Independientemente del método empleado, el profesor debe ser flexible y tener la capacidad de percibir el mundo del alumno. Enseñar es un arte: el educador debe buscar continuamente caminos para motivar y llevar al alumno a un estado de interés constante que le permita transformar la enseñanza/ aprendizaje en algo importante para su vida. Es decir, el aula debe ser un lugar auténtico para aprender/ enseñar los contenidos y la cultura y para ello, es necesario que exista: un clima de confianza, nuevos input, actividades variadas..., todo ello, teniendo en cuenta las capacidades del alumno y la posibilidad de usar distintos tipos de razonamiento:

³⁸ Kumaravadivelu afirma que el eclecticismo que se encuentra en los manuales suele degenerar en una mezcla aleatoria de técnicas procedentes de varios métodos/enfoques elegidas sin criterio. Es decir, muchos de los manuales que hemos destacado reflejan una corriente comunicativa pero trabajan las destrezas aisladas y las actividades siguen los métodos tradicionales.

El cuadro siguiente muestra un resumen de los Métodos para enseñar la lengua extranjera:

8.3.1 Esquema de los Métodos de la lengua extranjera

Método	Contenido	Papel del Profesor	Papel del alumno
Tradicional de Gramática	La lengua es un sistema de reglas que se enseña a través de textos, traducción. La gramática se presenta deductiva y normativa La lengua materna de los alumnos es la lengua de instrucción	Dominante y de autoridad. Modelo para el alumno. Clase frontal	Receptivo. Imitador Memoriza reglas gramaticales y vocabulario Traduce.
Directo	Aproximación funcional a la lengua meta. Gramática inductiva Uso exclusivo de la LE, básicamente oral.	Proporciona el input Gestiona el funcionamiento del aula e interacción con los alumnos.	Activo y participativo. Interacción con el profesor
Audiooral	Conductista Input pautado Presentación de la lengua oral antes de la lengua escrita Uso de drills	Controla y dirige Sigue las orientaciones del método Clase frontal	Receptivo Imita con corrección el modelo Evita la producción de errores
Comunicativo	Semántico-comunicativo Las unidades lingüísticas son categorías de significado comunicativo La función de la lengua es la interacción y la comunicación tanto en el nivel oral como escrito. Acentúa los aspectos de tipo afectivo y promueve la autoestima, la motivación y las actitudes	Animador Animador Asesor lingüístico Orientador Creador de un clima favorable en el aula para el aprendizaje	Activo y especulativo. Ejecutor de su propio aprendizaje Interacciona con el profesor y otros alumnos. Productor de LE a medida que avanza en el aprendizaje
Por Tarea	Semántico-comunicativo Las unidades lingüísticas son categorías de significado comunicativo La función de la lengua es la interacción y la comunicación tanto en el nivel oral como escrito. Acentúa los aspectos de tipo afectivo y promueve la autoestima, la motivación y las actitudes	Asesor lingüístico Orientador Creador de un clima favorable en el aula para el aprendizaje	Activo y especulativo. Ejecutor de su propio aprendizaje Interacciona con el profesor y otros alumnos. Productor de LE a medida que avanza en el aprendizaje. Responsable de su ritmo de aprendizaje

Las teorías y métodos presentados en este Capítulo III nos han servido para comprender y entender la evolución de la enseñanza/aprendizaje de la Lengua Extranjera. De la revisión crítica de las teorías, cabe destacar que es necesario ofrecer a los alumnos un input comprensible y promover la comunicación real con temas contextualizados. Los métodos que más se aproximan a este fin son el Comunicativo y el Método por Tarea, que suponen, no sólo el progresivo dominio de las formas lingüísticas, sino también del uso de la lengua en contextos actuales.

En los capítulos siguientes (IV, V, VI) entraremos ya en lo que es el objetivo fundamental de este trabajo: se aborda el estudio de lo que sucede en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en las escuelas estatales y públicas de la ciudad de Pelotas para ofrecer un diagnóstico global que nos permita comprender los diversos problemas que presenta este proceso. Veremos qué aspectos se tuvieron en cuenta en las diferentes encuestas realizadas. Por último analizaremos los datos de la investigación que se realizó en las escuelas y trataremos de ver si el Enfoque Comunicativo, el método que ha revolucionado la enseñanza de idiomas, es el más solicitado entre los profesores y los alumnos (VÉASE RICHARDS 1986; NUNNAN 1989; SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, 1997; ALMEIDA FILHO, 1994; SANTOS GARGALLO, 1999; WILLIAMS & BURDEN, 1999; MELERO ABADIA, 2000).

Una vez realizado el diagnóstico, plantearemos en el capítulo IV una reflexión acerca de cómo ser un profesor reflexivo/investigador que realiza cambios educativos en el aula. Y, por último, trataremos de ofrecer, a modo de conclusión de toda la investigación anterior, una serie de propuestas didácticas que puedan servir de apoyo a los profesores en el aula.

9 ANÁLISIS DE LOS DATOS

La enseñanza de español, como lengua extranjera, viene adquiriendo cada vez más importancia debido, principalmente, a la globalización económica. Durante el período de 1942 a 1961, se impartió ininterrumpidamente la asignatura de lengua española como lengua extranjera en la enseñanza media de las escuelas brasileñas junto con las lenguas clásicas (latín y griego) y otras lenguas modernas (francés e inglés). Actualmente, esta situación está cambiando: el estrechamiento de los lazos económicos, el intercambio cultural con los países vecinos y las migraciones favorecieron el aumento en la demanda de la enseñanza del español.

Así afirma Moreno Fernández

A medida que fue pasando el tiempo se realizaron muchos cambios políticos, sucesivas y permanentes migraciones entre Brasil y los países vecinos hispanohablantes, donde hubo la necesidad de crear nuevas relaciones económicas y diplomáticas, trayendo como consecuencia importantes cambios en ese panorama monolingüista.

Como ya hemos puesto de manifiesto, la influencia del Mercosur ha hecho el aumento de la demanda de profesionales en la enseñanza del español y del prestigio de la lengua en Brasil. Se forman asociaciones de profesores con el objetivo de aproximar e integrar Brasil al mundo hispánico y de ayudar a crear no sólo la imagen y perfil del profesor de español, como también la de ofrecer Encuentros, Congresos, etc. con la finalidad de actualizar, reciclar y reflexionar junto a los profesores.

Una de las pruebas de la creciente vitalidad del español en la Enseñanza Secundaria y en la Universitaria brasileñas viene dada por el número de candidatos que realizan la prueba de lengua española en el examen “vestibular”, prueba de selectividad organizada por las universidades para escoger a sus nuevos estudiantes. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 209)

Moreno Fernández (2000) señala que esta demanda ha contribuido al aumento de estudiantes de español en los centros de segundo grado, en las academias de idiomas y en los diversos Cursos donde preparan para el “vestibular”.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso el español (véanse Capítulos II y III), se han buscado formas de seleccionar y organizar los contenidos lingüísticos, los materiales, etc., para conseguir un aprendizaje efectivo de

la lengua meta. Después de ver los métodos y los materiales destinados a la enseñanza del español a los que tenemos acceso, es posible observar que algunos profesores asocian sus primeras experiencias de aprendizaje de una lengua extranjera a libros de texto en los que se trata de forma exhaustiva la gramática. A medida que el proceso de enseñanza educacional, se trabaja más con las “funciones comunicativas” que incluyen contenidos: como “saludar”, “indicar lugares”, etc... Cada unidad tiene el objetivo de presentar enunciados que se puedan expresar en un contexto determinado de la lengua meta. Actualmente, hay clases organizadas por temas o centros de interés que recurren a historias, canciones, vídeos o actividades organizadas en torno a tareas comunicativas y proyectos de trabajos. Se trata de crear en la enseñanza de la lengua extranjera una comunicación auténtica en el aula, reproduciendo situaciones de la vida real mediante diversas simulaciones.

Nuestra investigación tiene el objetivo de observar si los profesores de español de la ciudad de Pelotas se encuentran dentro de este proceso innovador y si el Método Comunicativo es el más solicitado en las escuelas entrevistadas. La enseñanza del español en este momento, está empezando a estructurarse, como he destacado en el capítulo primero, y como podemos ver a través de estos datos significativos.

- Actualmente, en la ciudad de Pelotas, se ofrece la opción de español para el examen de acceso a la Universidad tanto en la Universidad pública como en la privada.
- Las dos Universidades que existen en la ciudad ofrecen la Licenciatura en Español como curso de graduación.
- Cada vez son más las Universidades que ofrecen cursos de Lengua, Literatura y Cultura Hispánica.
- En Brasil aún son pocas las universidades que ofrecen la posibilidad de cursar estudios de postgrado y doctorado, aunque ya en algunas Universidades se están iniciando cursos de especialización en Lengua Española y Literaturas Hispánicas.

Es necesario preguntarse sobre la realidad del proceso enseñanza/aprendizaje de la enseñanza del español como lengua extranjera, para descubrir lo que sucede y ofrecer

un diagnóstico global que permita comprender los diversos problemas que presenta este proceso.

A partir del diagnóstico señalaremos lo que el profesor necesita para su acción en el proceso enseñanza/aprendizaje como profesor de lengua extranjera.

Entre los objetivos generales, destacan, por un lado, el de fijar el método más empleado en la enseñanza del español en las Escuelas Públicas de la ciudad de Pelotas, y, por otro, determinar cuál es el grado de interés que suscita el método comunicativo en el proceso de enseñanza del idioma español como lengua extranjera (LE).

Como objetivos específicos figuran: a) detectar cuáles son las expectativas de los alumnos con respecto a su proceso de enseñanza/aprendizaje del idioma español; b) conocer las expectativas de los profesores en torno a ese mismo proceso; c) comprobar la existencia de conflictos entre las expectativas de los profesores y de los alumnos y, finalmente, d) ofrecer una orientación para que el profesor promueva una mayor participación del alumno.

9.1 ANÁLISIS DE LOS CUATRO PILARES: LAS PREGUNTAS CERRADAS DE LOS PROFESORES Y DE LOS ALUMNOS – (*PILARES “A” “B” Y “C”*)

9.2 RESULTADO DE LAS PREGUNTAS DE LOS PROFESORES

En este apartado analizamos las reflexiones de los profesores sobre su propia labor docente y equivale al pilar “a”. Las encuestas están divididas en cuatro bloques: a) el método tradicional b) método audiooral c) el método comunicativo y c) estrategias. Están divididas de esta manera para que se pueda percibir cuál es el método con el que el profesor trabaja.

Participaron en este estudio la totalidad de los profesores de español que trabajan en la red pública de la enseñanza fundamental, de la ciudad de Pelotas (n=18). En relación con los datos obtenidos, explicitamos a continuación el porcentaje de las respuestas de los profesores acerca de lo que están haciendo en el aula.

Tabla 13 - Método Tradicional

Preguntas/Respuestas	Nada %	Poco %	Mucho %
1. Trabaja con reglas gramaticales	17,64	52,94	29,41
2.Trabaja en clase con traducción	46,66	33,33	19,99
3. Usa la lengua materna en el aula y poco el idioma español	58,82	29,41	11,76
4. Trabaja con ejercicios por escrito	16,66	66,67	26,66
5. Trabaja el vocabulario por medio de listas de palabras	43,74	37,49	18,74

La mayoría de los profesores (66,67%) señala que trabaja poco con ejercicios por escrito el 26,66 trabaja mucho y el 16,66 % no trabaja con ejercicios escrito. El 52,94% trabaja poco con reglas gramaticales, el 29,41% trabaja con las reglas y el 17,64% no trabaja. Con respecto a la traducción, vemos que el 46,66% no trabaja con ella, el 33,33% trabaja poco y el 19,99% trabaja con traducción en el aula. Respecto al trabajo con el vocabulario por medio de listas de palabras, el 43,74% dicen que no trabaja con él, el 37,49% trabaja poco y el 18,74% dice que trabaja habitualmente con ello. Se puede observar que es una minoría de profesores la que realiza actividades dentro de este método.

Gráfico 2 - Método Tradicional

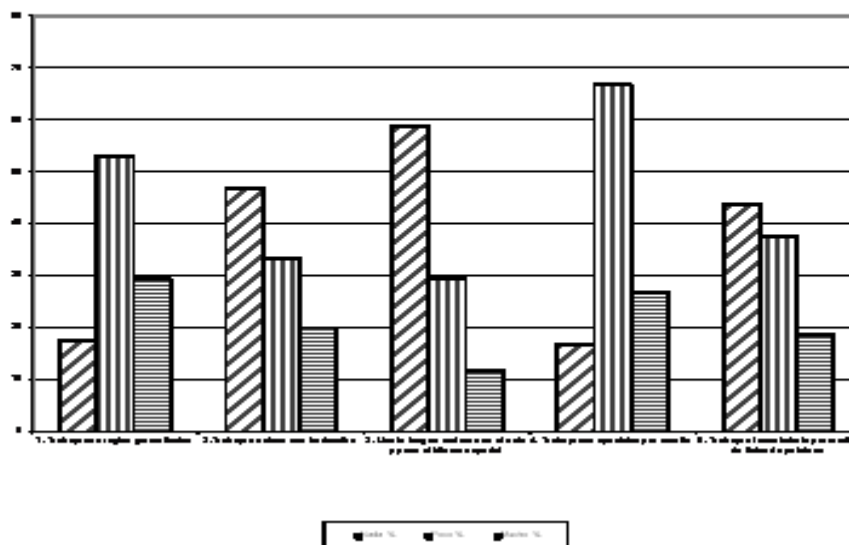


Tabla 14 - Método Audio-oral

Preguntas/ Respuestas	Nada %	Poco %	Mucho %
Trabaja la lengua extranjera con frases preparadas	39,99	46,66	13,33
Trabaja con cintas de audio y el alumno repite.	5,88	17,64	76,47
Trabaja repitiendo y practicando la pronunciación	23,52	35,29	41,17
Trabaja los diálogos con repetición y memorización.	29,41	64,7	5,88
Trabaja con ejercicios orales y no escritos	5,88	23,52	70,58

En el método audio-oral, el 76,47% de los profesores afirma que trabaja con cintas de audio y que el alumno va repitiendo lo que escucha, y el 70,58% afirma que

trabaja con ejercicios orales. El 64,7% dice que trabaja poco los diálogos con repetición y memorización, el 41,17% trabaja repitiendo y practicando la pronunciación, y el 46,66% trabaja poco con frases preparadas.

Gráfico 3 - Método Audio-oral

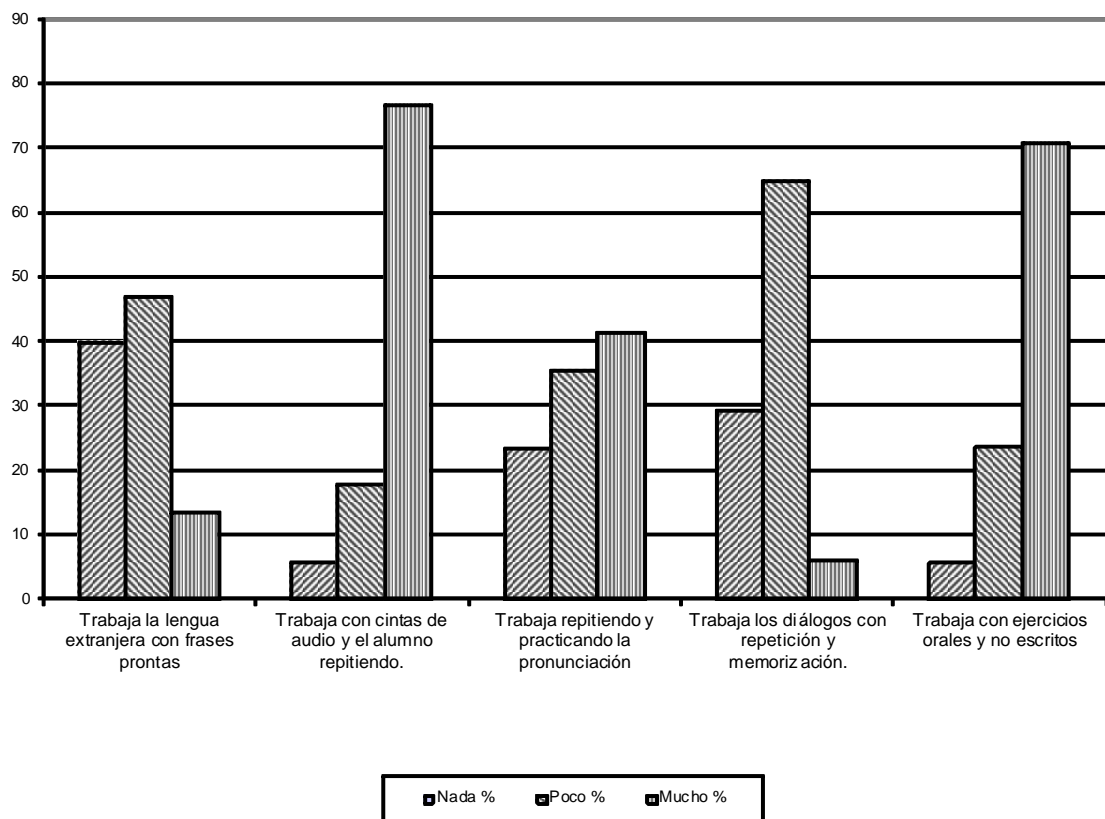


Tabla 15 - Método comunicativo

Preguntas/Respuestas	Nada %	Poco %	Mucho %
Trabaja los diálogos creando un ambiente concreto.	0	41,17	58,82
Trabaja con textos y alumno crea diálogos a partir de los textos	5,88	47,05	47,05
Trabaja con juegos y dibujos	37,19	0	62,51

Trabaja con música y hace trabajo con las letras de la música	5,88	23,52	70,58
Trabaja orientando a los alumnos a crear sus propios diálogos	17,64	52,94	29,41

Dentro Del Método Comunicativo, el 70,58% de los profesores trabajan con música y plantea actividades con letras de música, el 23,52% trabaja poco este recurso y el 5,88% no trabaja con música.

El 62,51% trabaja con juegos y dibujos; el 37,19 % no trabaja con ellos. El 58,82% dice que trabaja los diálogos en un ambiente concreto, y el 41,17% dice que trabaja poco. En relación con el trabajo con texto: el 47,05% dice que sí lo pone en práctica, el 47,05% manifiesta que trabaja poco, y el 5,88% no trabaja con textos para crear diálogos.

El 52,94% dice que no orienta a los alumnos hacia la creación de diálogos, el 29,41% dice que los orienta poco y el 17,64% no orienta en esta dirección.

Gráfico 4 - Enfoque Comunicativo

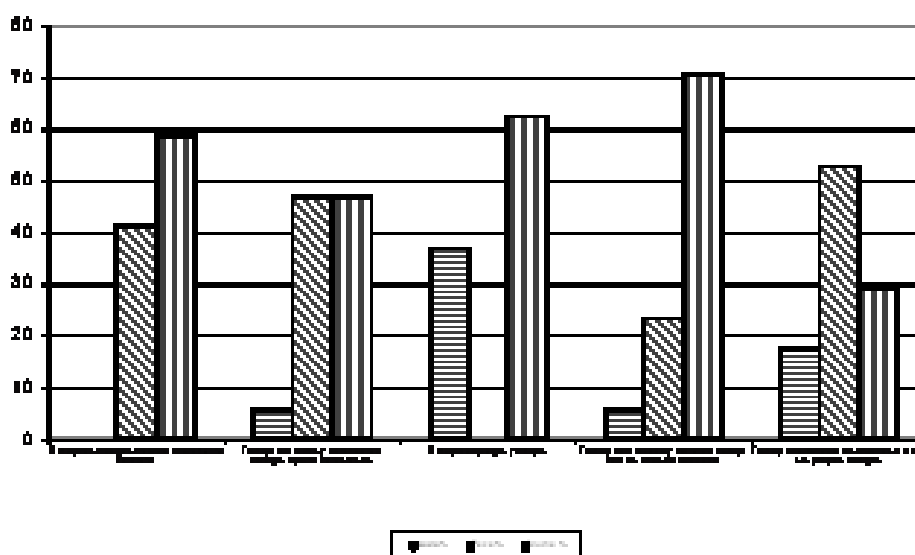


Tabla 16 - Estrategias

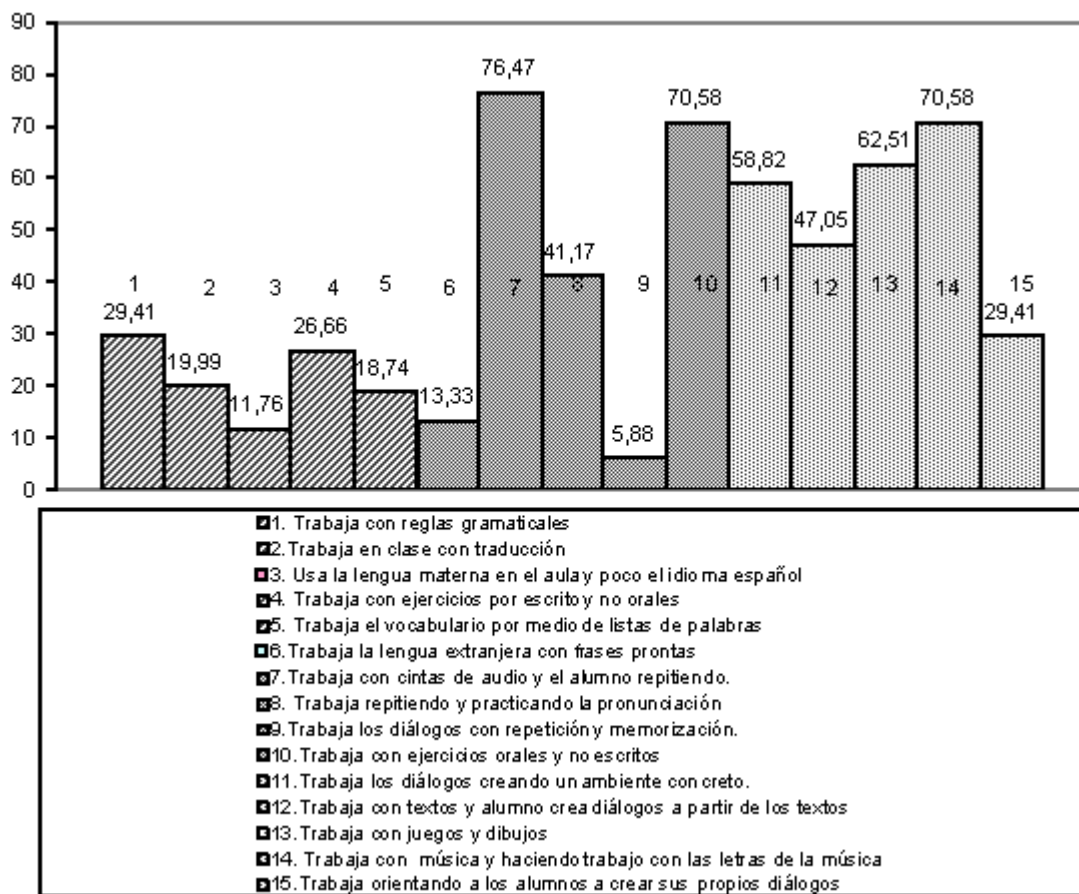
Preguntas/Respuestas	Nada %	Poco %	Mucho %
Trabaja con el libro de texto en todas las aulas	82,35	5,88	11,76
Trabaja con trabajos de grupos	5,88	29,41	64,70
Trabaja con trabajos individuales y no en grupo	41,17	29,41	29,41

Sobre las Estrategias que el profesor usa en el aula, el 64,70% dice que plantea el trabajo en grupos, el 29,4% trabaja poco de esta forma y el 5,88% no trabaja. Observamos que la mayoría, el 82,35%, no trabaja con el libro de texto, el 11,76% dice usarlo y el 5,88% afirman que trabaja poco con él. El 41,17% no plantea actividades individuales el 29,41% las introduce en el plan de trabajo, y otro grupo de 29,41% dice que recurre poco a ellos.

Frente a estos resultados, en los cuales los profesores usan actividades de métodos diferentes y diferentes estrategias, quisimos representar gráficamente las preferencias de los profesores, para observar si el profesor usa un método o trabaja eclécticamente.

Se observa, en el gráfico 5, que los profesores usan recursos y actividades procedentes de métodos diferentes, si bien, se observa una preferencia marcada hacia los métodos: audio-oral y comunicativo. En general, manifiestan que trabajan con actividades que desarrollen el diálogo, con música, con textos, etc.

Gráfico 5 - Actividades preferidas por los profesores (%)



9.3 RESULTADO DE LAS PREGUNTAS DE LOS ALUMNOS

En este apartado analizamos lo que perciben los alumnos sobre la labor desempeñada por sus profesores lo que “hacen” los profesores en el aula. Corresponde al pilar “b”. Las encuestas presentan una mayor división que las de los profesores. Participó en este estudio la totalidad de los alumnos de español adscritos en la red pública de la enseñanza fundamental, de la ciudad de Pelotas (n=778).

En lo que respecta a los datos obtenidos, explicitamos a continuación el porcentaje de las respuestas dadas por los alumnos.

Tabla 17 - Método Tradicional

Preguntas/Respuestas	Nada %	Poco %	Mucho %
1. Trabaja con reglas gramaticales	23,86	28,27	47,85
2.Trabaja en clase con traducción	6,21	32,12	61,65
3. Usa la lengua materna en el aula y poco el idioma español	28,75	39,87	31,37
Trabaja con ejercicios por escrito	21,34	39,65	38,99
5. Trabaja el vocabulario por medio de listas de palabras	20,90	8,95	70,12

La mayoría de los alumnos (61,65%) señala que trabaja con traducción, el 32,12% trabaja poco y el 23,86 % no trabaja con traducción. El 47,85% trabaja con reglas gramaticales, el 28,27% trabaja poco con ellas y el 23,86% no trabaja. Respecto a si usan la lengua materna en el aula, vemos que el 39,87% contesta que la usa poco, el 31,37% la usa mucho y el 28,75% no usa la lengua materna en el aula. Por lo que respecta al trabajo con el vocabulario por medio de listas de palabras, el 70,12% de los alumnos dice que lo trabaja, el 20,90% no lo trabaja y el 8,95% dice que lo trabaja poco. Los alumnos anotan que los profesores trabajan fundamentalmente con listas de palabras para aprender el vocabulario y con trabajos de traducción.

Gráfico 6 - Método Tradicional

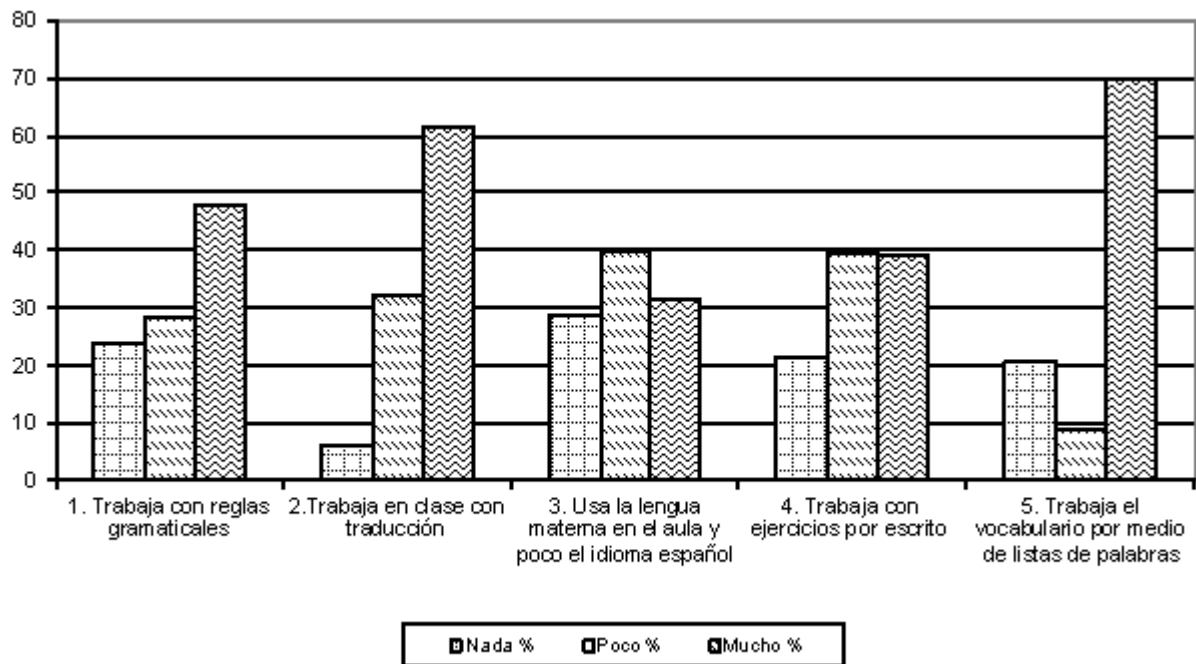
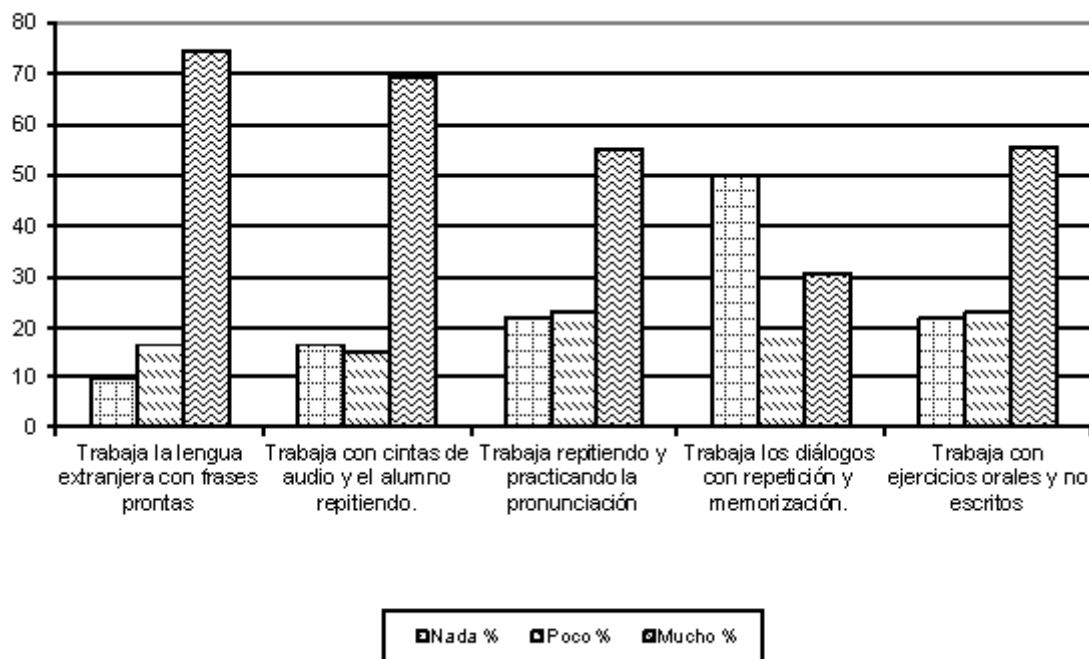


Tabla 18 - Método Audio-oral

Preguntas/Respuestas	Nada %	Poco %	Mucho %
Trabaja la lengua extranjera con frases preparadas	9,34	16,31	74,34
Trabaja con cintas de audio y el alumno repitiendo.	16,01	14,73	69,24
Trabaja repitiendo y practicando la pronunciación	21,85	23,03	55,10
Trabaja los diálogos con repetición y memorización.	49,93	19,81	30,24
Trabaja con ejercicios orales y no escritos	21,80	22,84	55,34

En el método audio-oral, el 69,24% de los alumnos afirma que trabaja con cintas de audio a partir de las cuales realizan repeticiones; el 55,34% afirma que trabaja con ejercicios orales. El 49,93% dice que no trabaja los diálogos con repetición y memorización, el 55,10% trabaja repitiendo y practicando la pronunciación y el 74,34% trabaja con frases preparadas.

Gráfico 7 - Método Audio-oral



En el gráfico 7 se observa que los alumnos perciben que en el aula se trabaja especialmente más con frases “preparadas”, con cintas de audio y con repetición: repiten y practican la pronunciación y trabajan con ejercicios orales.

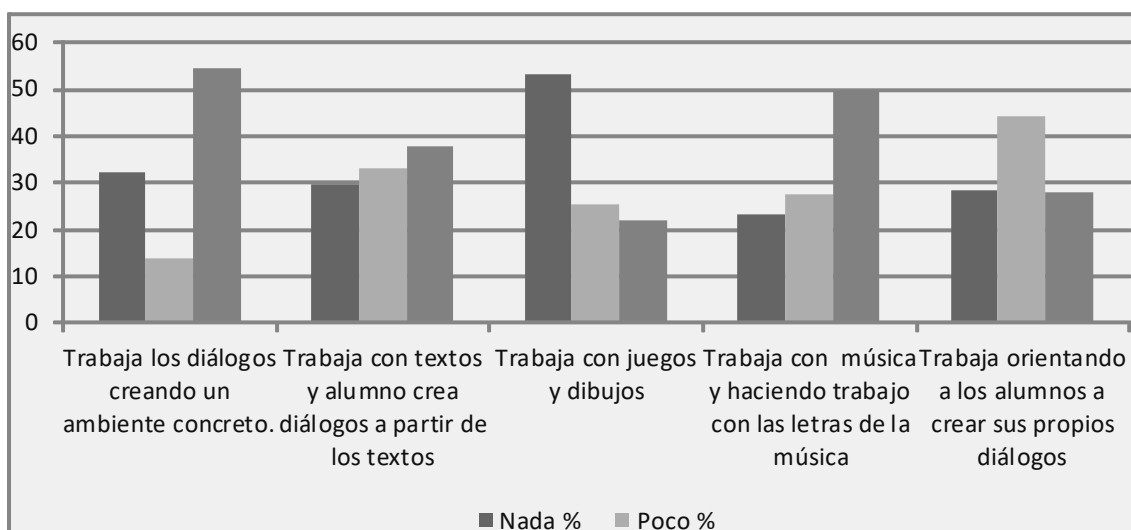
Tabla 19 - Enfoque Comunicativo

Preguntas/Respuestas	Nada %	Poco %	Mucho %
Trabaja los diálogos creando un ambiente concreto.	31,89	13,61	54,46
Trabaja con textos y alumno crea diálogos a partir de los textos	29,33	32,97	37,67
Trabaja con juegos y dibujos	52,98	25,19	21,81
Trabaja con música y haciendo trabajo con las letras de la música	22,99	27,38	49,61
Trabaja orientando a los alumnos a crear sus propios diálogos	28,34	44,10	27,55

Dentro del Método Comunicativo, el 54,46% de los alumnos afirma que trabaja los diálogos en un ambiente concreto, el 31,89% considera que no y el 13,61% considera que trabaja poco de este modo.

Con respecto a los textos, el 37,67% dice que trabaja con textos, el 32,97% dice que trabaja poco y el 29,33% afirma no trabajar con textos. El 52,98% dice que no trabaja con juegos y dibujos, el 25,19% considera que trabaja poco y ya el 21,81% concluye que trabaja con ellos.

Gráfico 8 - Enfoque Comunicativo



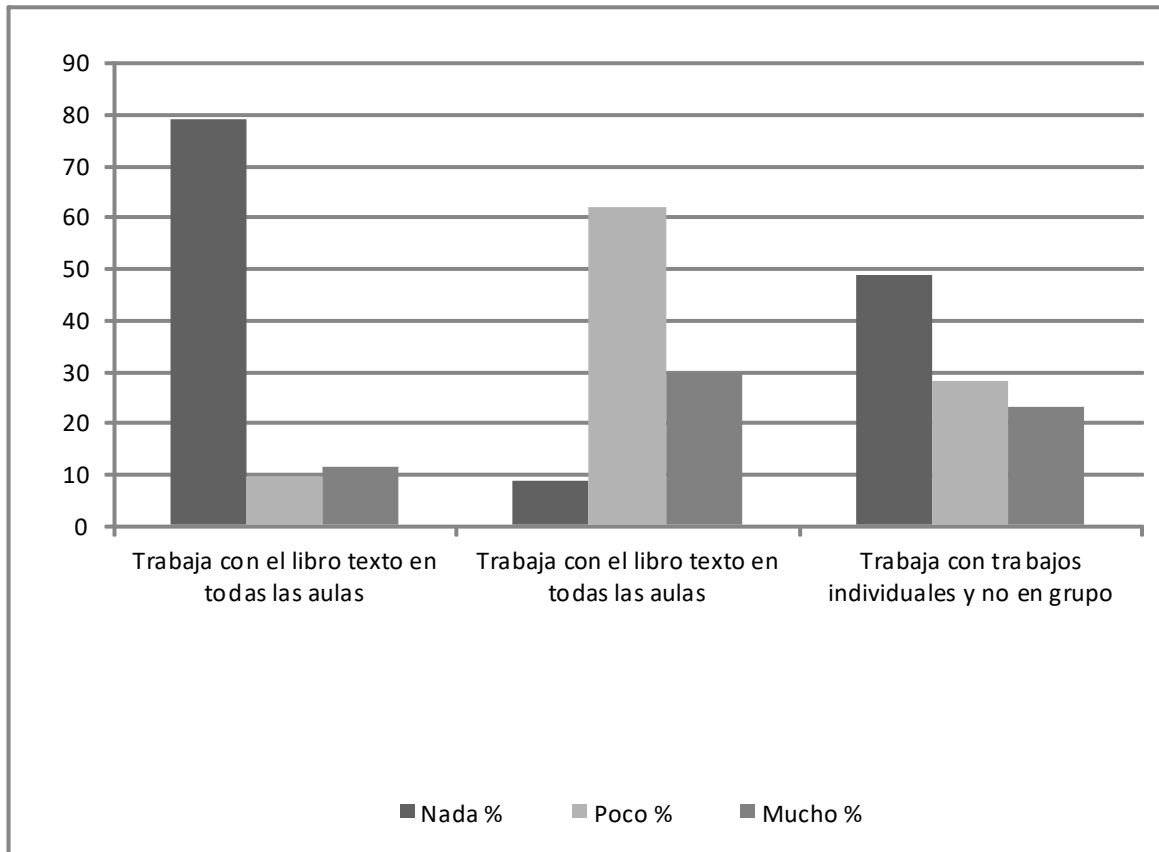
Sobre los Trabajos con música, el 49,61% manifiesta que trabaja con las músicas y las letras, el 27,38% especifica que poco y el 22,99% explica que no recurre a estos materiales. El 44,10% percibe que son escasamente orientados hacia la construcción de sus propios diálogos, el 28,33% percibe que no se potencia este aspecto y el 27,55% afirma se favorece la elaboración de diálogos propios

Tabla 20 - Estrategias

Preguntas/ Respuestas	Nada %	Poco %	Mucho %
Trabaja con el libro texto en todas las aulas	78,97	9,60	11,41
Trabaja con trabajos de grupos	8,63	62,11	29,83
Trabaja con trabajos individuales y no en grupo	48,75	28,22	23

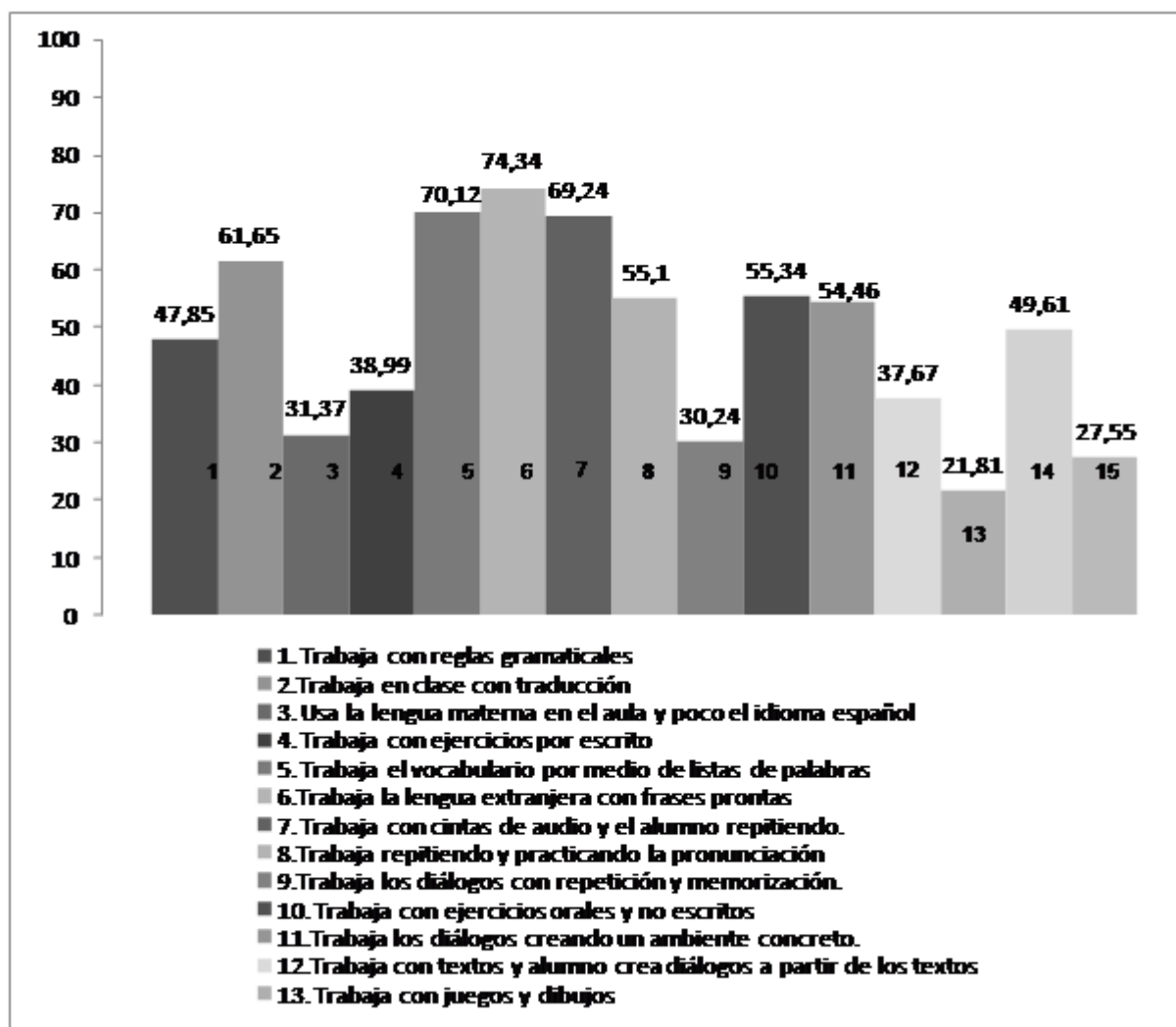
En las estrategias que el alumno observa en el aula, el 62,11% considera que trabaja poco en grupo, el 29,83% afirma que se trabaja habitualmente de esta forma y el 8,63% que no. Observamos que la mayoría, el 78,97%, afirma que no trabaja con el libro texto, el 11,41% dice usarlo y el 9,60% estima que trabaja poco con él. El 48,75% no realizan trabajos individuales, el 28,22% considera que los realizan en pocas ocasiones y el 23%, que trabaja de forma individual.

Gráfico 9 - Estrategias



En resumen, si reunimos en un gráfico los resultados acerca de los métodos que los alumnos perciben como los más utilizados en clase, obtendremos una visión general sobre lo que los profesores están haciendo realmente en el aula (tal como se puede observar en el Gráfico 10). Según las apreciaciones de los alumnos, las actividades que predominan proceden del Método Audio-oral y del Método Tradicional, a diferencia de lo observado en el pilar “a” (gráfico 5), donde los profesores manifiestan una tendencia hacia el método Comunicativo y Audio-oral.

Gráfico 10 - Actividades más utilizadas según los alumnos (%)



9.4 ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS CERRADAS DE LOS PROFESORES Y DE LOS ALUMNOS. (PILAR “C”)

En este apartado realizamos un estudio sobre el tipo de enseñanza que reciben los alumnos y sobre la labor del profesorado. Hacemos la prueba de χ^2 para observar si las opiniones de los alumnos y de los profesores son semejantes. Si apreciamos diferencias, interpretaremos éstas para observar hacia dónde se inclinan las tendencias observadas.

La prueba de χ^2 se utiliza cuando se quiere establecer una correlación entre dos variables cuyos valores son nominales, partiendo de la comparación de las frecuencias absolutas, con los valores de las frecuencias esperadas de forma teórica.

En el estudio de estos contamos con 778 estudiantes y 18 profesores de 30 escuelas públicas. Lo que se desea descubrir es la existencia de una correlación entre las respuestas de los profesores y las de los alumnos sobre lo que aquellos piensan que están haciendo y lo que estos observan y detectan en el aula.

Para medir la correlación procedemos a calcular el valor de la χ^2 . El valor de la χ^2 es igual a:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(f_e - f_o)^2}{f_e}$$

f_e = frecuencia esperada
 f_o = frecuencia observada

Esto es la suma de los cuadrados de la diferencia entre la frecuencia esperada menos la frecuencia observada entre la frecuencia esperada. Tomamos como referencia las actitudes de los profesores y comparamos esos datos con los de los alumnos, estableciendo un margen de error del 5 %.

Para aceptar una diferencia estadísticamente significativa, con un nivel de significación de 5%, el valor de χ^2 tiene que ser superior a 3,84, en las tablas de 2X2. El valor del χ^2 corregido se calcula a través de la siguiente fórmula:

$$\chi^2_c = \sum \frac{(|f_o - f_e| - \frac{1}{2})^2}{f_e}$$

En los casos en que uno de los valores absolutos de la tabla, fue inferior a 5, se aplicó la corrección de continuidad de Yates (χ^2 corregido) (VÉASE SPIEGEL, MURRAY R., PROBABILITÉS ET STATISTIQUE, MCGRAW-HILL. PARIS, 1981). Para aumentar el poder de la fórmula, se optó por reagrupar las respuestas “poco” y “nada”, ya que el grupo de profesores contaba con pocos efectivos. La Información obtenida se presentará en tablas simples y de doble entrada, empleándose los valores absolutos, los porcentajes y el valor calculado del χ^2 y del χ^2_c cuando es necesario.

10 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

10.1 MÉTODO TRADICIONAL

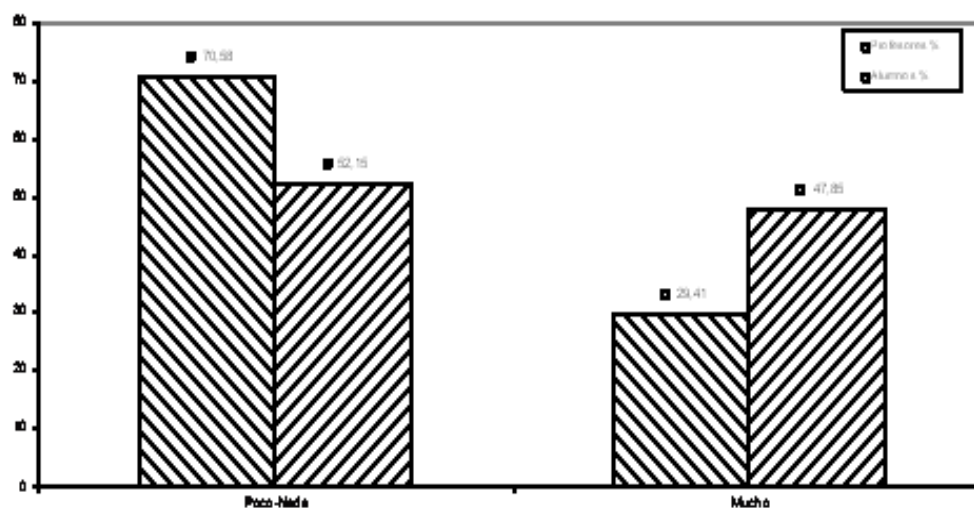
Para la primera pregunta: ¿trabaja con reglas gramaticales?, observamos que el 70,58% de los profesores afirma usar raramente las reglas gramaticales como instrumento de enseñanza/aprendizaje. El 47,85% de los alumnos, en cambio afirman que trabajan con este recurso.

Aunque existe una diferencia en la percepción de este método entre alumnos y profesores, ésta no es estadísticamente significativa $X^2 < 3,84$.

Tabla 21 - Trabaja con reglas gramaticales $X^2 = 2,31$

1. Trabaja con reglas gramaticales					
Respuesta	Profesores		Alumnos		X^2
	Nº	%	Nº	%	
Nada-Poco	12	70,58	406	52,15	2,31
Mucho	5	29,41	372	47,85	

Gráfico 11 - Trabaja con reglas gramaticales



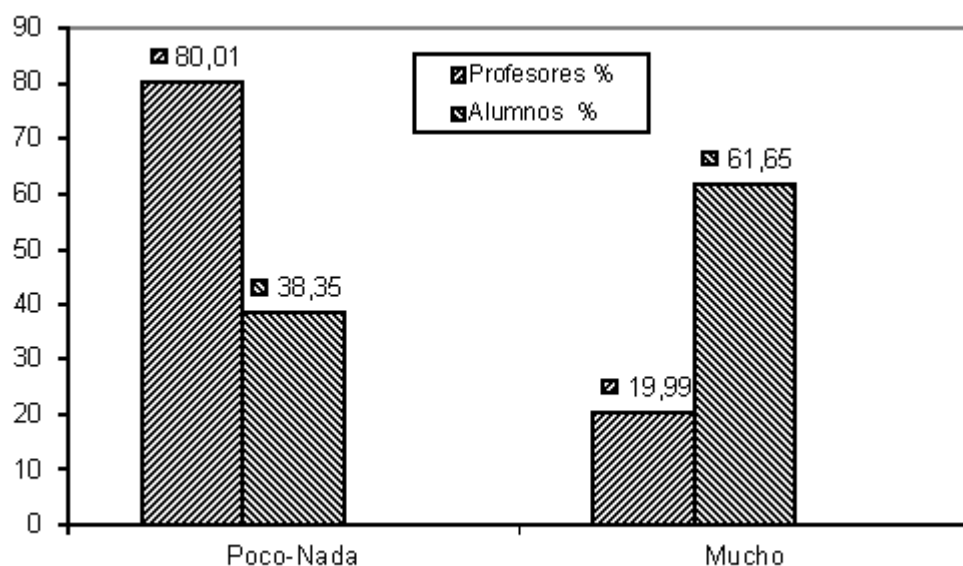
Para la segunda pregunta: ¿trabaja en clase con traducción?, el 80,01% de los profesores afirman que poco o nada, mientras que el 61,65% de los alumnos consideran que trabajan mucho con traducción (Tabla 22).

Podemos ver, en la Tabla 22, que no existe la misma percepción entre el profesor y el alumno, siendo el χ^2 estadísticamente significativo (Gráfico 12). Un porcentaje significativo de alumnos afirma usar este método de trabajo mientras que la mayoría de los profesores estima lo contrario.

Tabla 22 - Trabaja en clase con traducción. $\chi^2 = 13,52$.

2. Trabaja en clase con traducción					
Respuesta	Profesores		Alumnos		χ^2
	Nº	%	Nº	%	
Poco- Nada	14	80,01	778	38,35	13,52
Mucho	3	19,99	480	61,65	

Gráfico 12 - Trabaja en clase con traducción



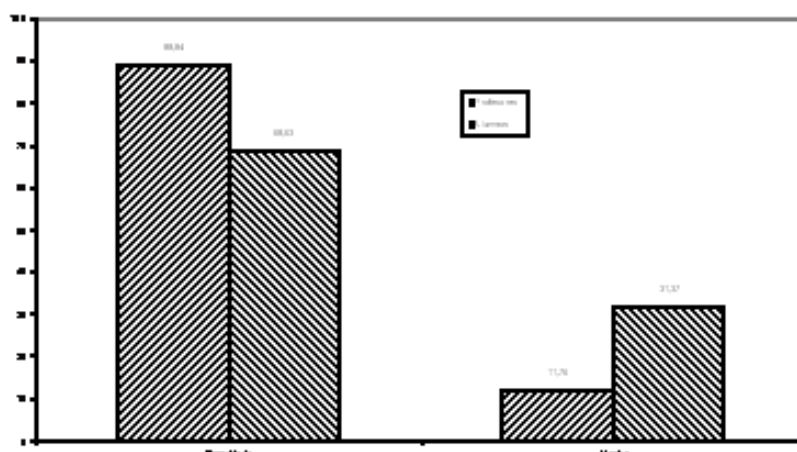
Para pregunta tercera: ¿Usa la lengua materna en el aula y poco el idioma español?, el 88,84% de los profesores manifestaron que poco o nada; el 68,67% de los alumnos afirman que usan poco o nada la lengua materna (tabla 23).

Como se observa en la tabla, aquí coinciden las percepciones de los profesores y de los alumnos (Gráfico 13).

Tabla 23 - Usa la lengua materna en el aula y poco el idioma español. $X^2_c = 2,14$.

3. Usa la lengua materna en el aula y poco el idioma español					
Respuesta	Profesores		Alumnos		X^2
	Nº	%	Nº	%	
Poco-Nada	15	88,84	534	68,63	2,99 $X^2_c = 2,14$
Mucho	2	11,76	244	31,37	

Gráfico 13 - Usa la lengua materna en el aula y poco el idioma español



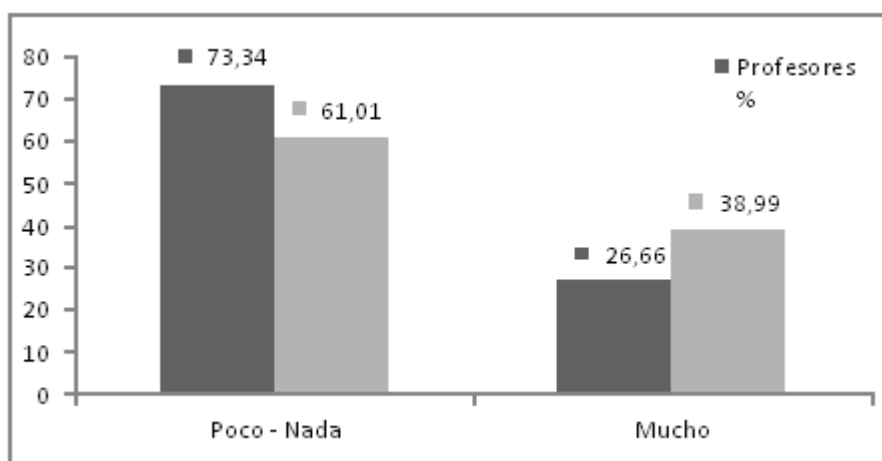
Para la pregunta cuarta: ¿Trabaja con ejercicios por escrito y no orales?; el 38,99% de los alumnos consideraron que realizan muchos más trabajos de tipo escrito que orales; en cambio solamente el 26,66% de los profesores reconocen que en sus clases se realizan muchos trabajo por escrito (Gráfico 14).

En esta pregunta no coinciden las opiniones de profesores y de alumnos: el $X^2 > 3,84$ y el $X^2_c = 4,15$ (Tabla 24), existiendo un porcentaje destacable de alumnos que afirma trabajar con este método. Aun observando una diferencia estadística significativa, se debe señalar que la gran mayoría de los alumnos y profesores trabaja poco con este método.

Tabla 24 - Trabaja con ejercicios por escrito y no orales. $X^2c > 3,84$

4. Trabaja con ejercicios por escrito y no orales					
Respuesta	Profesores		Alumnos		X^2
	Nº	%	Nº	%	
Poco-Nada	15	73,34	474	61,01	5,24 $X^2c = 4,15$
Mucho	3	26,66	304	38,99	

Gráfico 14 - Trabaja con ejercicios por escrito y no orales



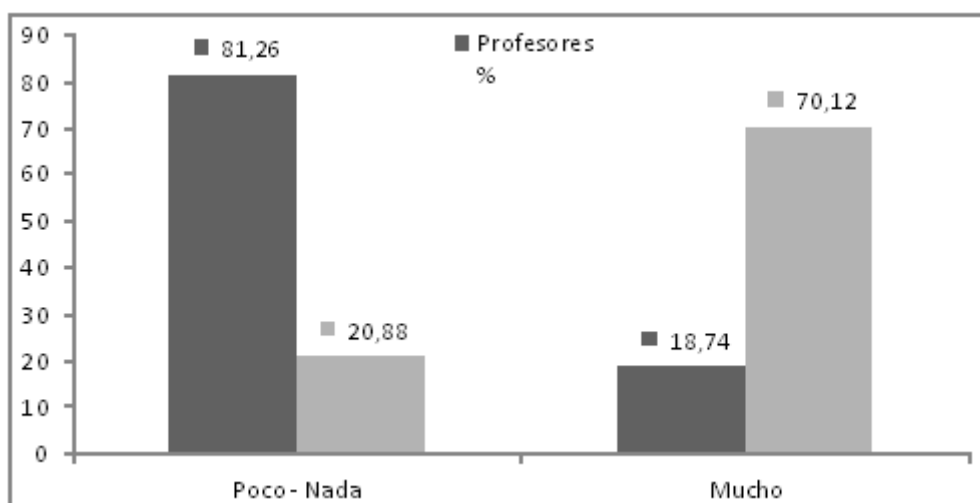
Para la quinta pregunta: ¿Trabaja el vocabulario por medio de listas de palabras?, el 70,12% de los alumnos manifiestan que trabaja de esta forma, frente al 81,26% de los profesores que afirma no trabajar de esa manera el vocabulario (Gráfico 15). En este aspecto del proceso enseñanza/ aprendizaje, no coinciden nuevamente las valorizaciones de alumnos y de profesores, evidenciado por el $X^2c > 3,84$.

Las respuestas de alumnos y profesores sobre este método de trabajo son bastante discordantes.

Tabla 25 - Trabaja el vocabulario por medio de listas de palabras. $X^2_c = 20,95$.

5. Trabaja el vocabulario por medio de listas de palabras					
	Profesores		Alumnos		
	N°	%	N°	%	X^2
Poco-Nada	15	81,26	233	20,88	23,35 $X^2_c = 20,95$
Mucho	3	18,74	545	70,12	

Gráfico 15 - Trabaja el vocabulario por medio de listas de palabras



Observamos, en las preguntas referidas al método tradicional y a las opiniones expresadas por los profesores y por los alumnos, que existen divergencias en la percepción del proceso enseñanza/aprendizaje, primordialmente, en lo que respecta a la realización de ejercicios escritos, al trabajo con vocabulario por listas de palabras y al trabajo con traducción. Los alumnos afirman que realizan con frecuencia estas actividades mientras que los profesores comentan que las proponen pocas veces o nunca.

2.2 MÉTODO AUDIO-ORAL

Para la sexta pregunta: ¿Trabaja la lengua extranjera con frases preparadas?, el 74,34% de los alumnos manifiesta que trabaja con este método, mientras que los profesores (86,67%) dicen utilizarlo poco o nada (Tabla 26).

Se observa para esta pregunta una divergencia estadísticamente significativa en la percepción de la utilización de este instrumento entre alumnos y profesores (Gráfico 16).

Tabla 26 - Trabaja la lengua extranjera con frases prontas. $X^2_c = 24,82$

6. Trabaja la lengua extranjera con frases prontas					
Respuesta	Profesores		Alumnos		X^2
	Nº	%	Nº	%	
Poco - Nada	13	86,67	200	25,66	27,84 $X^2_c = 24,82$
Mucho	2	13,33	578	74,34	

Gráfico 16 - Trabaja la lengua extranjera con frases prontas

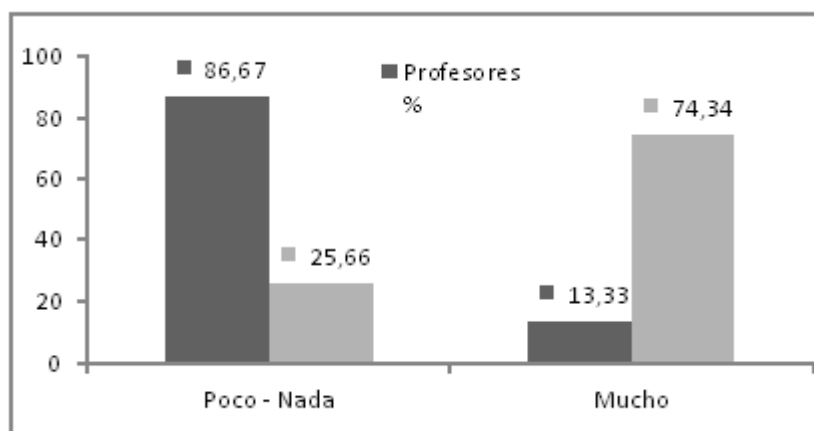
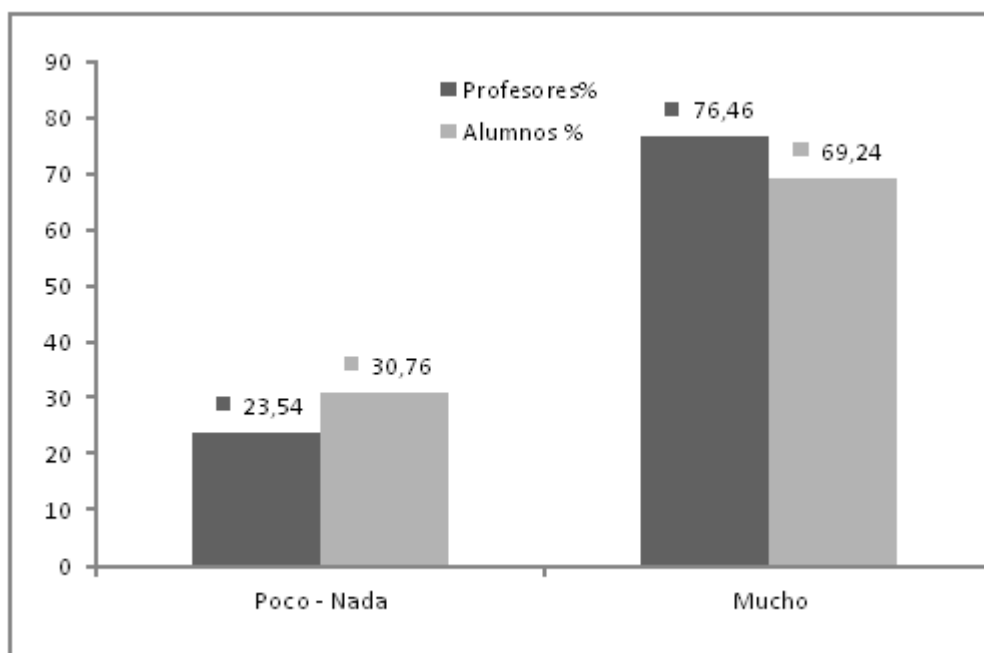


Tabla 27 - Trabaja con cintas de audio y el alumno repitiendo. $X^2_c = 0,14$

7. Trabaja con cintas de audio y el alumno repitiendo					
	Profesores		Alumnos		
	Nº	%	Nº	%	X^2
Poco-Nada	4	25,54	239	30,76	0,41 $X^2_c = 0,14$
Mucho	13	76,46	539	69,24	

Gráfico 17 - Trabaja con cintas de audio y el alumno repitiendo



Para la pregunta séptima: ¿si trabaja con cintas de audio y el alumno repitiendo?, el 76,47% de los profesores y el 69,24% de los alumnos manifiesta que trabaja con esta técnica. Se observa, pues, una semejanza en la valorización de los

alumnos y de los profesores en cuanto a la utilización de este recurso. No se pone de manifiesto una diferencia estadísticamente significativa, $X^2_c = 0,14$ (inferior a 3,84).

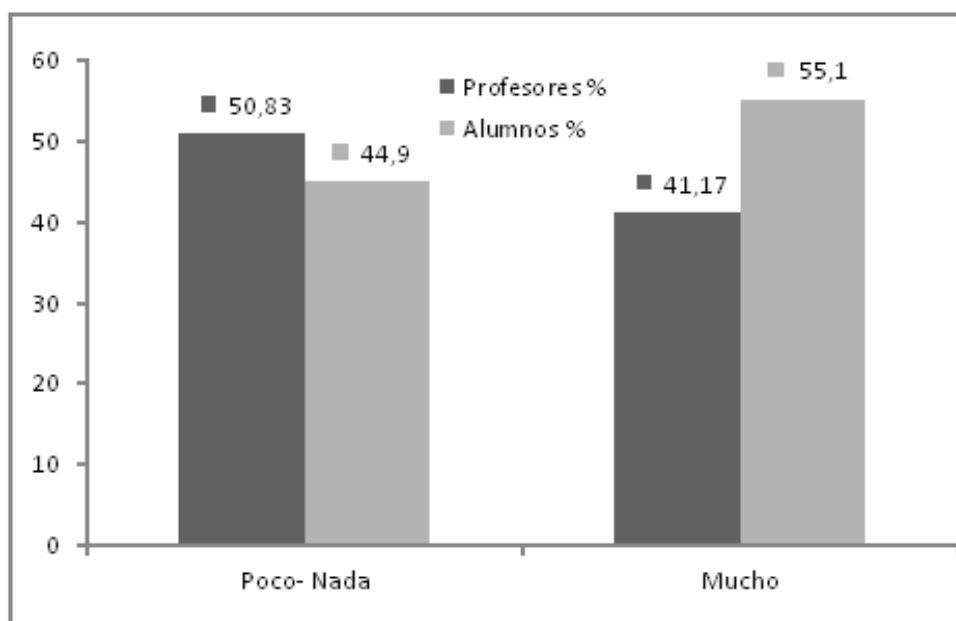
Para la pregunta octava: ¿trabaja repitiendo y practicando la pronunciación?, el 41,17% de los profesores y el 55,10% de los alumnos afirmaron que trabajan repitiendo y practicando la pronunciación. Existe una aproximación entre lo que propone el profesor y lo que observa el alumno (Tabla 28).

Tabla 28 - Trabaja repitiendo y practicando la pronunciación, $X^2 = 1,31$

8. Trabaja repitiendo y practicando la pronunciación					
Respuesta	Profesores		Alumnos		X^2
	Nº	%	Nº	%	
Poco – Nada	10	50,83	349	44.9	1,31
Mucho	7	41,17	429	55,1	

De acuerdo con el teste x^2 no existe una diferencia estadísticamente significativa entre los profesores y los alumnos (Gráfico 18).

Gráfico 18 - Trabaja repitiendo y practicando la pronunciación

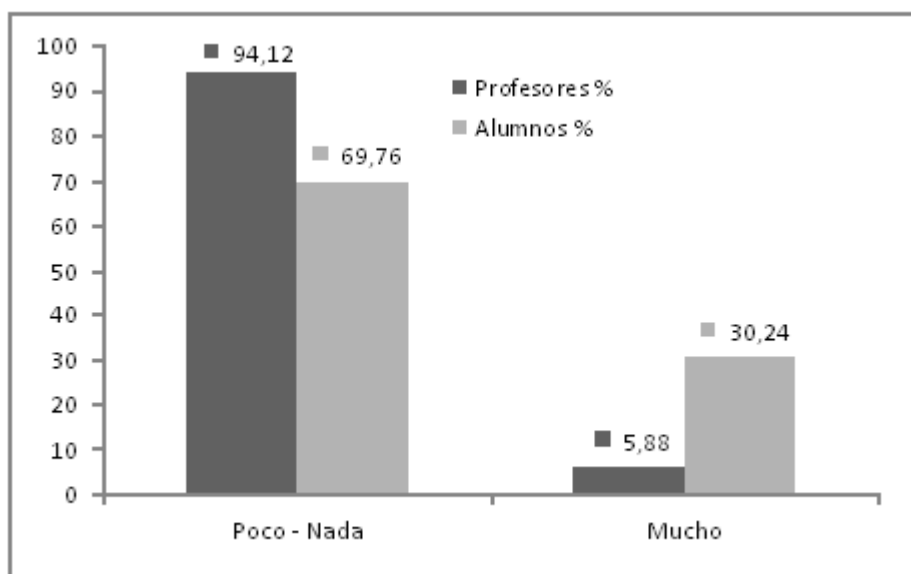


Para la pregunta novena: ¿trabaja los diálogos con repetición y memorización?, el 94,12% de los profesores afirma que trabaja poco o nada; el 69,76% de los alumnos afirma también que trabaja poco o nada con ese recurso (Tabla 29). El análisis estadístico no evidenció una diferencia significativa. Se puede afirmar que existe concordancia entre unos y otros en la percepción de este recuso (Gráfico 19).

Tabla 29 - Trabaja los diálogos con repetición y memorización. $X^2_c = 3,62$

9. Trabaja los diálogos con repetición y memorización					
	Profesores		Alumnos		
	Nº	%	Nº	%	X^2
Poco-Nada	16	94,12	543	69,76	4,72 $X^2_c = 3,62$
Mucho	1	5,88	235	30,24	

Gráfico 19 - Trabaja los diálogos con repetición y memorización.

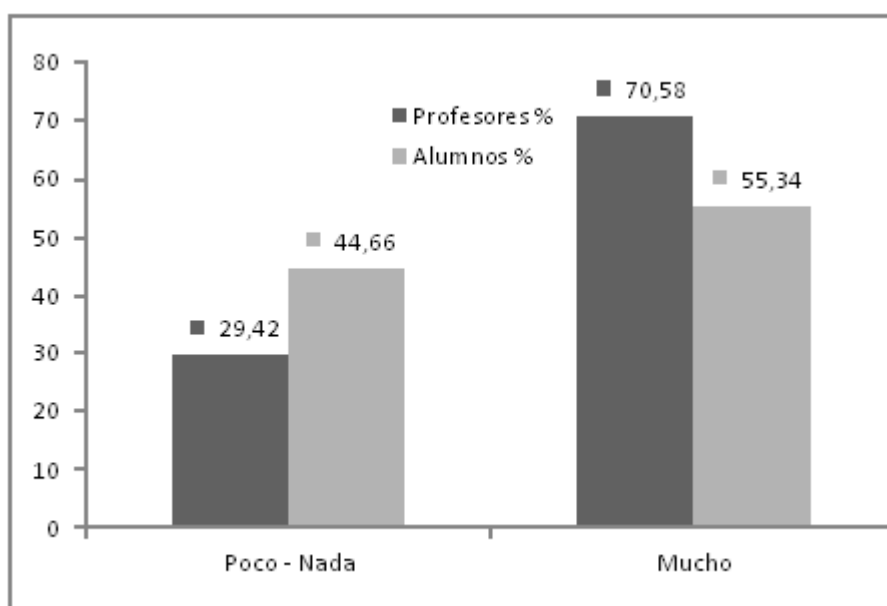


Para la décima pregunta: ¿Trabaja con ejercicios orales y no escritos?, el 70,58% de los profesores y el 55,34% de los alumnos dicen trabajar mucho con ejercicios orales y no escritos (Tabla 30). El análisis estadístico no puso de relieve una diferencia significativa. Se puede afirmar que existe concordancia entre ambos en la percepción de este recurso (Gráfico 20).

Tabla 30 - Trabaja con ejercicios orales y no escritos. $\chi^2 = 1,56$.

10. Trabaja con ejercicios orales y no escritos					
	Profesores		Alumnos		
	N°	%	N°	%	χ^2
Poco- Nada	5	29,42	347	44,66	1,56
Mucho	12	70,58	431	55,34	

Gráfico 20 - Trabaja con ejercicios orales y no escritos.



10.3 MÉTODO COMUNICATIVO

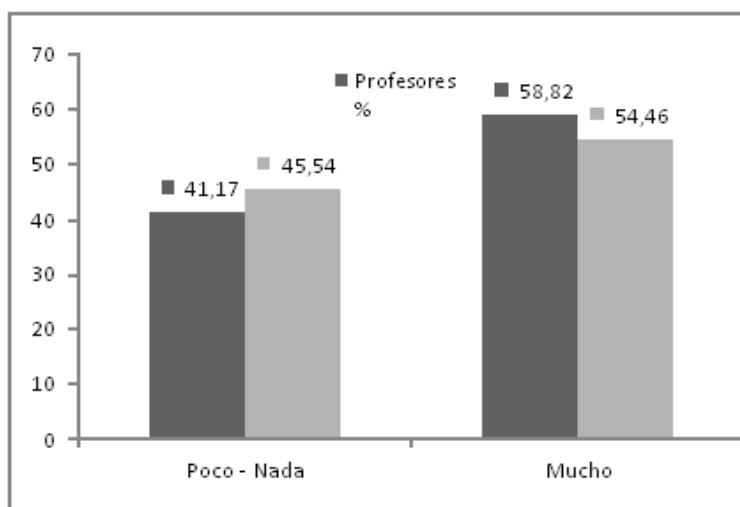
Para la undécima pregunta: ¿Trabaja los diálogos creando un ambiente concreto?, el 58,82% de los profesores y el 54,46% de los alumnos afirmaron que trabajan los diálogos creando un ambiente concreto (Tabla 31).

Conforme a la prueba χ^2 aquí coinciden las opiniones y percepciones de los profesores y los alumnos (Gráfico 21).

Tabla 31 - Trabaja los diálogos creando un ambiente concreto. $\chi^2 = 0,13$

11. Trabaja los diálogos creando un ambiente concreto					
	Profesores		Alumnos		
	Nº	%	Nº	%	χ^2
Poco- Nada	7	41,17	354	45,54	0,13
Mucho	10	58,82	424	54,46	

Gráfico 21 - Trabaja los diálogos creando un ambiente concreto



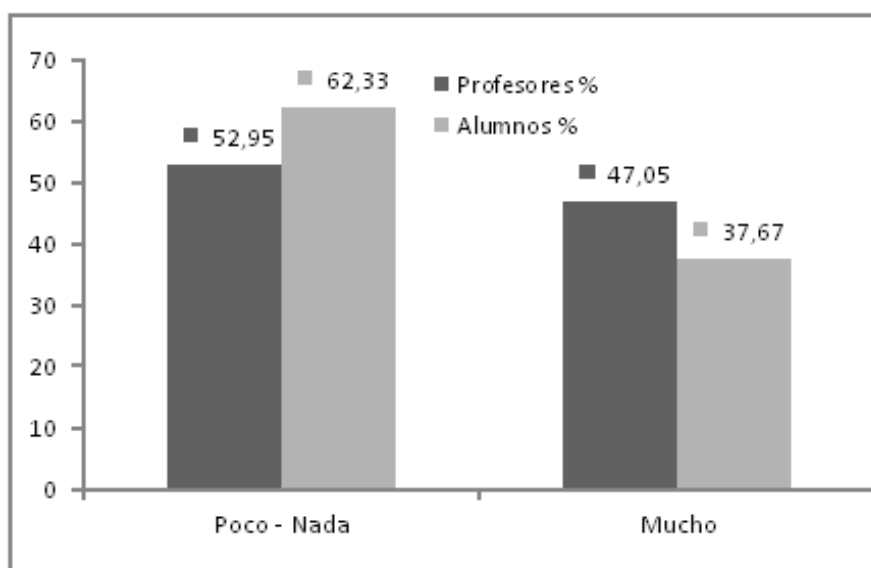
Para la pregunta duodécima: ¿trabajan con textos y los alumnos crean diálogos a partir de esos textos?, el 47,05% de los profesores y el 37,67% de los alumnos afirman que así lo hacen (Tabla 32), frente al 52,95% de los profesores y el 62,33% de los alumnos que dicen trabajar poco con este recurso o no lo usan.

Se observa aquí que tanto los alumnos como los profesores perciben este recuso de la misma forma, $X^2 = 0,34$. (Gráfico 22).

Tabla 32 - Trabaja con textos y los alumnos crean diálogos a partir de los textos. $X^2 = 0,34$

12. Trabaja con textos y los alumnos crea diálogos a partir de los textos					
	Profesores		Alumnos		
	N°	%	N°	%	X^2
Poco- Nada	10	52,95	485	62,33	0,34
Mucho	8	47,05	293	37,67	

Gráfico 22 - Trabaja con textos y los alumnos crean diálogos a partir de los textos



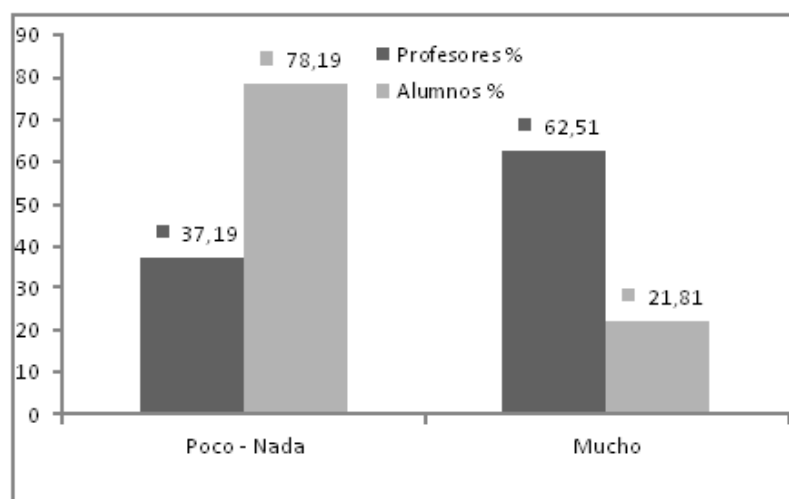
Para la pregunta decimotercera: ¿trabajan con juegos y dibujos?, el 62,51% de los profesores manifiesta que usa este recurso (Tabla 33). Sin embargo, solamente el 21,81% de los alumnos dice que lo utiliza. El 78,19% de los alumnos y el 37,19% de los profesores manifiestan que no lo hacen o lo utilizan poco.

En esta pregunta existe una diferencia significativa entre las opiniones de los alumnos y las de los profesores con respecto a la utilización de recursos lúdicos, $X^2 = 14,78$ Existe, pues, una gran divergencia entre las respuestas de ambos grupos (Gráfico 23).

Tabla 33 - Trabajan con juegos y dibujos. $X^2 = 14,78$

13. Trabajan con juegos y dibujos					
	Profesores		Alumnos		
	Nº	%	Nº	%	X^2
Poco- Nada	6	37,19	608	78,19	14,78
Mucho	10	62,51	170	21,81	

Gráfico 23 - Trabajan con juegos y dibujos



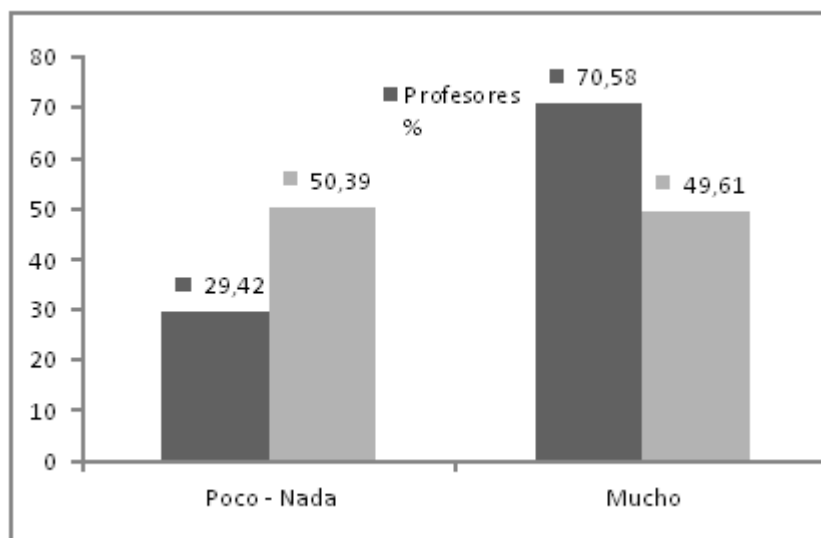
Para la pregunta decimocuarta: **trabajan con música y hacen trabajos con letras de músicas**, el 70,58% de los profesores y el 49,61% de los alumnos afirman que lo utilizan (Tabla 34).

A pesar de que el 29,42 % de los profesores y que el 50,39% de los alumnos no utilizan o usan poco este recurso, no se puso en evidencia una diferencia estadísticamente significativa entre profesores y alumnos, puesto que el X^2 es inferior a 3,84 (Gráfico 24).

Tabla 34 - Trabajan con música y haciendo trabajos con las letras de la música, $X^2 = 2,93$.

14. Trabajan con música y haciendo trabajos con las letras de la música					
	Profesores		Alumnos		
	N°	%	N°	%	X^2
Poco- Nada	5	29,42	392	50,39	2,93
Mucho	12	70,58	386	49,61	

Gráfico 24 - Trabajan con música y haciendo trabajos con las letras de la música.



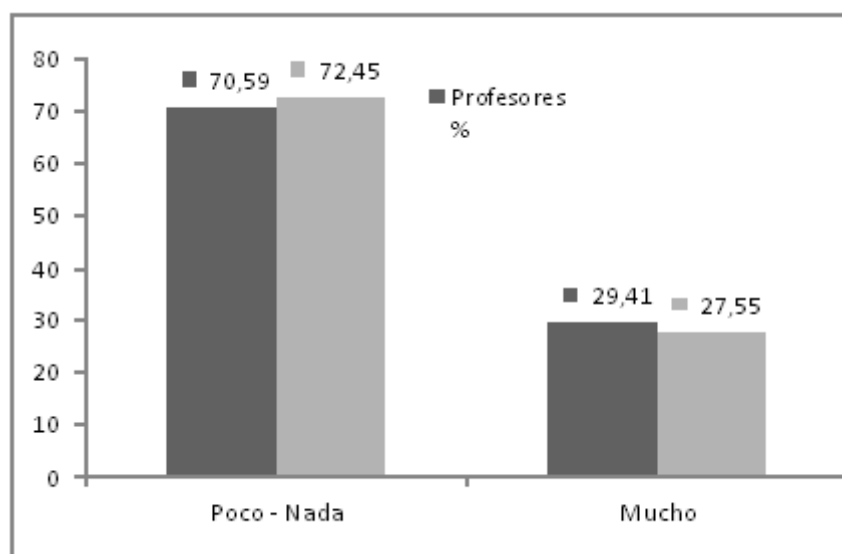
Para la pregunta decimoquinta: ¿trabaja orientando a los alumnos a crear sus propios diálogos?, el 70,59% de los profesores y el 72,45% de los alumnos afirman que usan poco o nada este recurso. El 27,55% de los alumnos consideran que los profesores los orientan con este fin y el 29,4% de los profesores dice que facilita a sus alumnos la posibilidad de crear diálogos propios. (Tabla 35).

En esta pregunta existe coherencia entre las respuestas de los profesores y las de los alumnos, el teste X^2 tiene un valor inferior a 3,84 (Gráfico 25).

Tabla 35 - Trabaja orientando a los alumnos a crear sus propios diálogos, $X^2 = 0,03$.

15. Trabaja orientando a los alumnos a crear sus propios diálogos.					
	Profesores		Alumnos		
	Nº	%	Nº	%	X^2
Poco- Nada	12	70,59	564	72,45	0,03
Mucho	5	29,41	214	27,55	

Gráfico 24 - Trabaja orientando a los alumnos a crear sus propios diálogos.



En relación con el Método Comunicativo, más de la mitad de los profesores y alumnos afirman trabajar en un ambiente concreto. Sobre los otros recursos de este método, se observa que son poco utilizados o que, cuando el profesor afirma utilizarlos, el alumno no lo percibe de igual forma.

10.4 ESTRATEGIAS

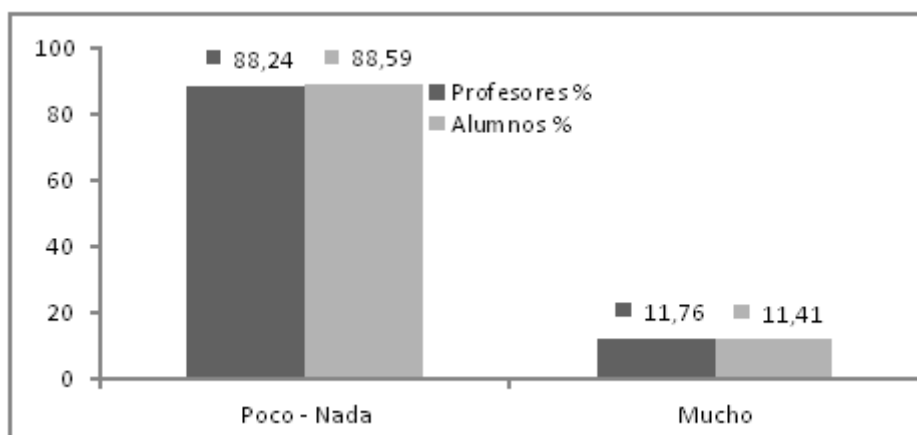
Para la pregunta decimosexta, ¿trabajan con el libro de texto en todas las aulas?, el 88,24% de los profesores y el 88,59% de los alumnos manifiestan que no trabajan o trabajan poco con esta estrategia. El 11,76% de los profesores y el 11,41 de los alumnos afirman que usan el libro de texto (Tabla 36).

Tal como observamos en el gráfico y en la tabla, las respuestas de los alumnos y de los profesores son concordantes, no existiendo diferencia estadística, $X^2 = 0,1$.

Tabla 36 - Trabaja con el libro texto en todas las aulas, $X^2 = 0,1$.

16. Trabaja con el libro texto en todas las aulas					
Respuesta	Profesores		Alumnos		X^2
	Nº	%	Nº	%	
Poco- Nada	15	88,24	689	88,59	0,01 $X^2 c = 0,12$
Mucho	2	11,76	89	11,41	

Gráfico 25- Trabaja con el libro texto en todas las aulas.



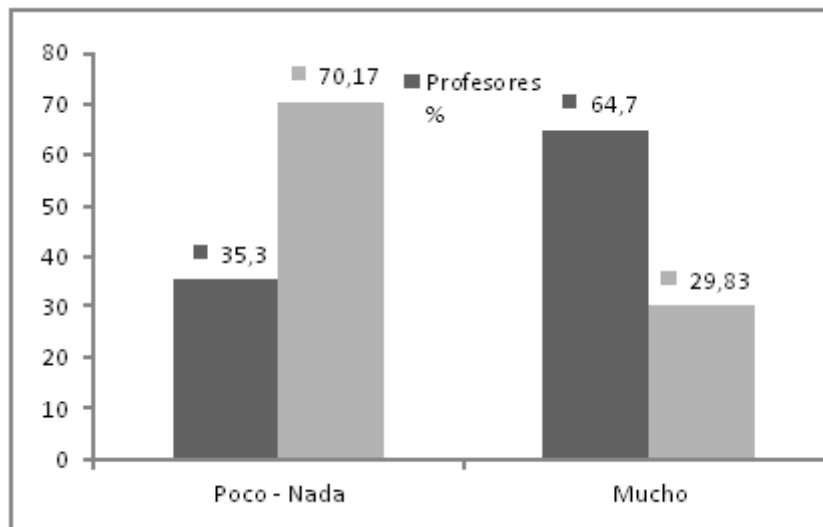
Para la pregunta decimoséptima, ¿trabaja con trabajos de grupo?, el 64,7% de los profesores afirma que así lo hace, y el 70,17% de los alumnos dice que realiza pocos trabajos de grupo o no realiza este tipo de trabajo (Tabla 37).

Se observa para esta pregunta una diferencia estadísticamente significativa entre lo que los alumnos dicen que hacen y lo que los profesores hacen, lo cual pone en evidencia una percepción diferente por parte de profesores y alumnos en este tipo de actividad (Gráfico 27).

Tabla 37 - Trabaja con trabajos de grupo, $X^2 = 9,54$

17. Trabaja con trabajos de grupo					
Respuesta	Profesores		Alumnos		X^2
	Nº	%	Nº	%	
Poco- Nada	6	35,30	546	70,17	9,54
Mucho	11	64,70	232	29,83	

Gráfico 26 - Trabaja con trabajos de grupo

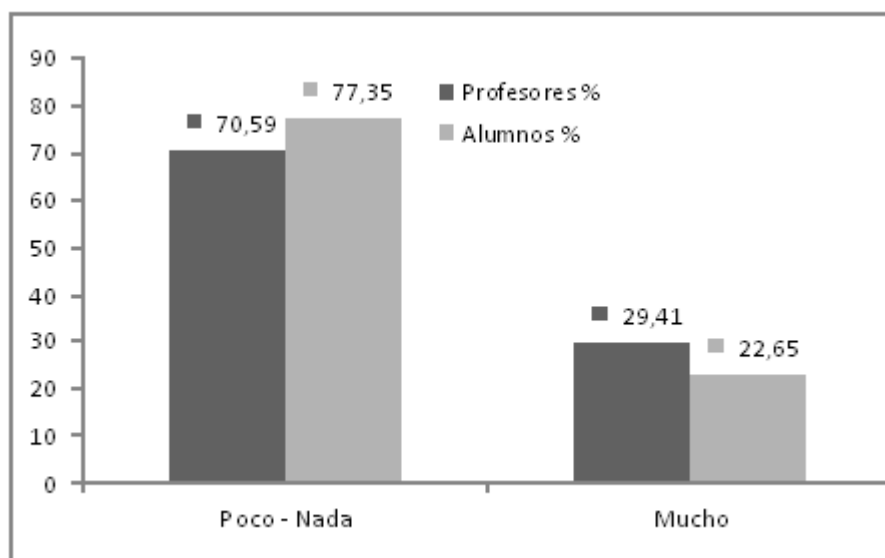


Para la decimoctava pregunta, ¿trabaja con trabajos individuales y no en grupo?, el 70,59% de los profesores y el 77,35% de los alumnos afirman que no trabajan con trabajos individuales o trabajan poco. El 29,41% de los profesores y el 22,65% de los alumnos dicen que se trabaja individualmente en las clases (Tabla 38). En esta pregunta existe concordancia entre las opiniones de los profesores y de los alumnos, $X^2 = 0,44$ (Gráfico 28).

Tabla 38 - Trabaja con trabajos individuales y no en grupo, $X^2 = 0,44$.

18. Trabaja con trabajos individuales y no en grupo					
	Profesores		Alumnos		
	Nº	%	Nº	%	X^2
Poco- Nada	12	70,59	602	77,35	0,44
Mucho	5	29,41	176	22,65	

Gráfico 27 - Trabaja con trabajos individuales y no en grupo



10.5 CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

Existe una concordancia en las opiniones de alumnos y profesores en los siguientes casos:

Método Tradicional:

- Se trabaja poco con reglas gramaticales.
- Usan poco o nada la lengua materna en aula.

Método Audio-oral:

- Se trabaja mucho con cintas de audio.
- Se trabaja poco la repetición y la práctica de la pronunciación.
- Se trabajan poco o nada los diálogos de repetición y memorización.
- Se trabaja mucho con ejercicios orales.

Método Comunicativo:

- Se trabaja mucho con diálogos, previa creación de un contexto concreto.
- Se trabaja poco o nada con textos para que el alumno elabore diálogos a partir de los textos.

▣ Se trabaja con música y letras de música.

▣ No se orienta lo suficiente a los alumnos para que creen sus propios diálogos.

Estrategias

▣ No se trabaja con el libro de texto en todas las aulas.

▣ No se observa una preferencia por el trabajo individual frente al trabajo en grupo.

De acuerdo a los resultados apreciamos las siguientes diferencias en las respuestas de los profesores y de los alumnos:

Método tradicional:

▣ Los alumnos manifiestan a que trabajan mucho con traducción, con ejercicios escritos y con el vocabulario por medio de listas de palabras. Los profesores no perciben estos hechos de la misma manera.

Método Audio-oral:

▣ Los alumnos cometen que aprenden la lengua extranjera por medio de frases preparadas, mientras que los profesores dicen que utilizan poco o nada este método.

Método Comunicativo:

▣ Los alumnos sostienen que emplean escasamente actividades con juegos y dibujos, en tanto que los profesores subrayan que trabajan mucho con esta técnica.

Estrategias:

▣ Los alumnos consideran que realizan pocos o ningún trabajo en grupo. Por su parte, los profesores valoran positivamente este tipo de actividad.

El hecho de no observar concordancia en los resultados, debe interpretarse de la siguiente manera:

▣ O bien el alumno no comprende qué tipo de trabajo se le está pidiendo que realice, qué tipo de estructura de frase debe introducir, etc.

▣ O bien el profesor interpreta como realizado lo que en realidad tendría haber sido ejecutado, sin que esto se concrete en hechos.

Por tanto, existe una falta de coherencia entre lo que percibe el profesor como trabajo realizado en clase, ambiente y objetivos en la misma y lo que los alumnos declaran como trabajo hecho. Hay, pues, un abismo entre las apreciaciones del alumnado y las actuaciones del profesor. Esto se debe, bien a una falta de comunicación previa por parte del profesor al realizar las actividades, bien a diferentes creencias sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, o a que el profesor realiza un trabajo automático, sin una verdadera reflexión sobre los métodos y estrategias.

Otro punto interesante, que es preciso destacar, es el hecho de que el alumno se inclina especialmente hacia el Método Comunicativo, es decir, se interesa por el trabajo con recursos más innovadores.

11 ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DE LOS ALUMNOS – QUÉ DESEAN LOS ALUMNOS. (PILAR “D”)

Este estudio comprende el análisis de las estrategias de aprendizaje del idioma español, acerca de lo que prefieren los alumnos para mejorar su proceso de enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera.

Según Willians & Burden (1999) la investigación de las estrategias de aprendizaje surgió en los años sesenta y a partir de entonces se ha llevado a cabo un considerable trabajo en este campo.

11.1 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En los estudios de Oxford (1990), Cohen (1998) y Rubin (1987 *apud* WILLIAMS & BURDEN, 1999), se observa que los estudiantes, generalmente, hacen uso de estrategias para aprender la Lengua Extranjera en un contexto de enseñanza tradicional.

Rubin (1987 *apud* WILLIAMS & BURDEN, 1999) señala que son tres los tipos de estrategias que utilizan los alumnos y que pueden contribuir directa o indirectamente al aprendizaje de idiomas.

El primer grupo está constituido por las **estrategias de aprendizaje o estrategias cognitivas**, subdividido en seis partes:

- 1) Clarificación/verificación: son las estrategias que los alumnos utilizan para comprobar si es correcto su conocimiento en la lengua meta.
- 2) La conjetura/inferencia inductiva: se refiere a ciertas estrategias de elaboración de hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua.
- 3) El razonamiento deductivo: es una estrategia en la que el alumno utiliza su conocimiento de las reglas generales para producir o comprender la lengua.
- 4) Práctica: se refiere a las estrategias que contribuyen al almacenamiento de informaciones.
- 5) La Memorización: incluye estrategias de repetición y ensayo.

- 6) La supervisión: se refiere a las estrategias por medio de las cuales que los alumnos comprueban y corrigen sus errores, al tiempo que observan la forma en que se recibe un mensaje.

El segundo grupo corresponde a las **estrategias de comunicación** que el alumno utiliza para promover la comunicación con los demás, permitiendo un contacto más cercano con la lengua meta.

El tercer grupo es el de las **estrategias sociales**. Se refiere a los ejercicios de interacción, trabajos de grupos, actividades lúdicas, etc... Son actividades que el alumno utiliza para poder aumentar el tiempo de contacto con el idioma.

Añadimos un cuarto grupo, destacado por Oxford (Williams & Burden 1999), el de las **estrategias afectivas**, relacionadas con los aspectos emocionales del alumno, tales como seguridad, autoconfianza, etc.

Según Williams & Burden, el concepto de estrategia de aprendizaje de idiomas es bien amplio y “va más allá de los procesos cognitivos para incluir estrategias sociales y comunicativas” (1999, p. 162). Gardner y MacIntyre llegaron a la conclusión de que la ansiedad envuelve una alteración emocional que afecta al desarrollo de los procesos de aprendizaje y adquisición lingüística. Se ha demostrado, a través del empleo de estrategias cognitivas por parte del alumno, que éstas pueden estar determinadas por la ansiedad (MACINTYRE & GARDNER, 1992, *apud* WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 162). Ciertamente, la influencia de nuestros sentimientos parece repercutir en el empleo que hacemos de tales procesos cognitivos (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 1664).

Nussbaum & Bernaus destacan que existen estudios realizados en Europa y América que entienden la adquisición como un proceso intersubjetivo más que como una actividad cognitiva:

Su objetivo es mostrar, de manera socialmente contextualizada, los procesos cognitivos que permiten apropiarse de una lengua. (2001, p. 148)
Los estudios realizados intentan explorar la relación entre la interacción y la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera (GAJO Y MONDADA, 2000 VÉASE *apud* NUSSBAUM & BERNAUS, 2001).

Las autoras señalan, que al observar las clases de lengua extranjera es importante analizar las relaciones entre las estrategias que usan los alumnos y las que usa el profesor para hacerse entender.

A través de esta entrevista percibiremos cuáles son las preferencias de los alumnos con respecto a sus propias estrategias de aprendizaje y cuál es su interés por la lengua española. Los instrumentos empleados para la recolección de los datos en esta etapa son las cuatro preguntas, adaptadas de acuerdo al estudio de Rubin (1987 véase *apud* Williams & Burden 1999).

11.2 LAS CATEGORÍAS EXPRESADAS POR LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL – PILAR “D” QUÉ DESEAN

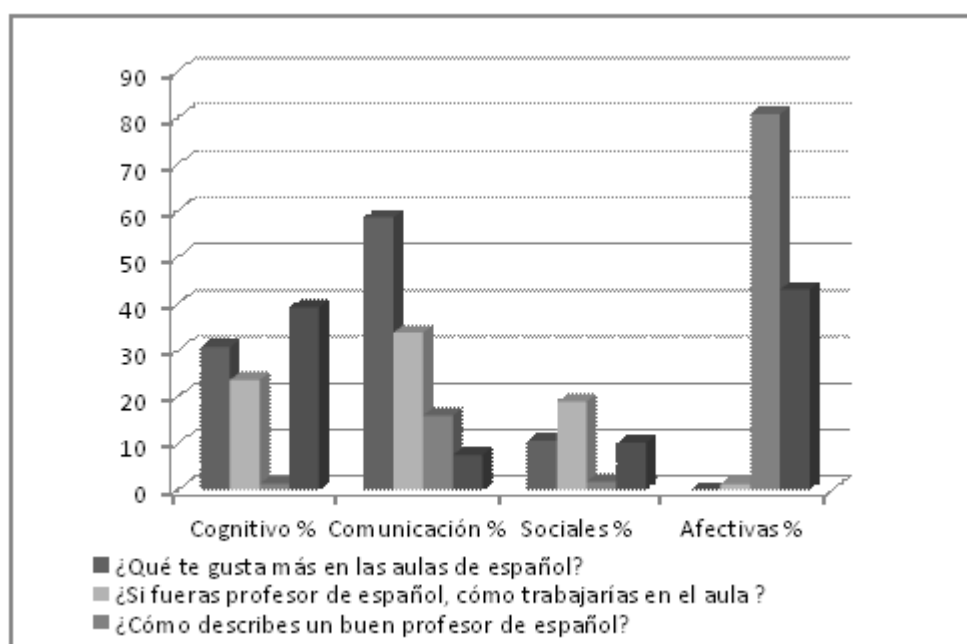
Las preguntas se aplicaron a un total de 778 alumnos de 30 escuelas públicas que imparten español como lengua extranjera.

En este pilar, el alumnado de todas las escuelas entrevistadas muestra una clara preferencia por la categoría que corresponde a las estrategias afectivas (80,7%). Le siguen por orden de preferencia las estrategias de comunicación (58,5%), las cognitivas (39,2%) y las sociales (19%).

Tabla 39 - Qué desean los alumnos

PREGUNTAS	ESTRATEGIAS			
	Cognitivo %	Comunicación %	Sociales %	Afectivas %
¿Qué es lo que más te gusta de las clases de español?	30,7	58,5	10,6	0
¿Si fueras profesor de español, cómo trabajarías en el aula?	23,6	33,8	19	1,2
¿Cómo describes un buen profesor de español?	1,3	16	1,8	80,7
¿Qué es necesario para que los estudiantes aprendan mejor el español?	39,2	7,5	10,1	43

Gráfico 28 - Respuesta de los alumnos



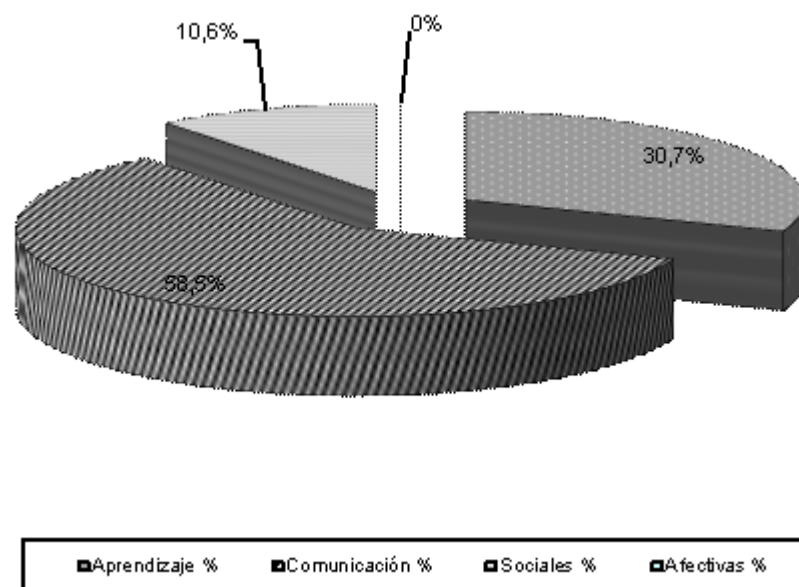
En la **Pregunta 1: ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de español?**, como se ve en la Tabla 40, el 58,5% de los alumnos prefiere las *estrategias de comunicación*, es decir, los alumnos desean trabajar con actividades que exijan su participación, como crear diálogos, escribir, realizar lecturas, etc.

- *escrever (Alumno de 5º)*
- *dos diálogos (Alumno de 5º)*
- *quando ela dá música (Alumno de 5º)*
- *Quando trabalhamos com música e jogos (Alumno de 5º)*
- *Tudo: o diálogo entre os professores e os alunos (Alumno de 5º)*
- *Os trabalhos orais com fitas de áudio (alumno de 5º)*
- *Os diálogos e as fitas de áudio (alumno de 6º)*
- *Atividades na rua (alumno de 7º)*
- *Quando passam vídeos (alumno de 7º)*
- *Gosto quando trabalhamos com o microcomputador. (alumno de 8º)*

Tabla 40 - ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de español?

PREGUNTAS	ESTRATEGIAS			
	Aprendizaje %	Comunicación %	Sociales %	Afectivas %
¿Qué es lo que más te gusta de las clases de español?	30,7	58,5	10,6	0

Gráfico 29 - ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de español?



En los últimos años han aparecido diversas contribuciones que han cambiado de forma substancial los planteamientos relacionados con la enseñanza de lengua extranjera, como hemos visto en los capítulos anteriores. Estos trabajos son propuestas innovadoras y no proceden sólo de la teoría sino también de la práctica del aula.

Los alumnos expresan un interés primordial por las clases en las que se desarrollan las cuatro habilidades. Saben que para comunicarse en la lengua extranjera es necesario tener un buen conocimiento del vocabulario, de la gramática y de la pronunciación, como expresan las estrategias cognitivas (30,7%).

- *Gosto quando a professora escreve no quadro negro. (alumno de 5º)*
- ➤ *Trabalhar com a gramática (alumno de 5º).*
- *Quando a professora explica (alumno de 7º)*
- *Utilizar o dicionário para resolver o vocabulário (alumno de 8º).*
- *Praticar as frases com os colegas (alumno de 8º).*

Sin embargo, estos conocimientos no garantizan que una persona pueda comunicarse de forma eficaz. Necesita adquirir también las habilidades comunicativas para usar estos conocimientos de la manera más adecuada. Nuestros alumnos demuestran un interés mayor por esta línea de trabajo y les gusta que el profesor trabaje

con ella. Es importante que el profesor conozca las opiniones de sus alumnos respecto de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. Si ellos consideran que las estrategias de comunicación son las más importantes para desarrollar las habilidades comunicativas, es necesario que en el aula se favorezca el desarrollo de tales habilidades. Los procesos de comprensión y expresión oral y escrita presentan similitudes y diferencias, pero, en ambos casos, es necesario presentar propuestas de contextos naturales, ricos y definidos. El profesor puede ofrecer actividades comunicativas con textos (tanto orales como escritos) auténticos tomados de la vida diaria. Así, se ayudará al alumno a interpretar correctamente los mensajes que recibe y a proporcionar una respuesta más adecuada. Por ejemplo, muchos de los alumnos, en las estrategias de comunicación, mostraron interés por el trabajo de lectura. Personalmente considero que, para trabajar en el aula, ésta es una de las funciones que resulta más eficaz dentro de la enseñanza / aprendizaje.

- *ler e responder (alumno de 8º).*
- *texto de interpretação (alumno de 8º).*

Hoy, en Brasil, a través de la formación favorecida por MERCOSUR, estamos interactuando con el significado de textos escritos en español que encontramos también en las etiquetas de productos de consumo habitual: para la casa, de alimentos, juguetes, música en la radio, etc. Unos de los métodos que centra la atención en el texto o discurso es el enfoque Comunicativo o Por Tarea.

"E te aprendizaje es, sobre todo, un proceso inductivo que se desarrolla a partir del uso verbal. La reflexión sobre las formas y sobre la comunicación puede ser útil para activar dicho proceso". (NUSSBAUM, 2001, p. 145).

Como ya citamos en el Capítulo III, en el apartado del Método Comunicativo, la enseñanza se debe realizar dentro de una realidad comunicativa y una aproximación a la lengua meta, para que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea lo más real posible. Por ello se defiende el uso, en el aula, de textos reales, la creación de diálogos y discusiones basadas en cuestiones cotidianas. Todo esto va a ser el punto de partida de una clase activa. Enseñar un idioma va más allá de escribir en la pizarra la lista de todos los verbos irregulares: se pretende que el proceso sea algo mucho más vivo, más dinámico y más activo. En los últimos estudios realizados sobre la enseñanza de idiomas se señala lo

importante que es el enfoque comunicativo dentro del aprendizaje. Si en épocas precedentes, lo esencial era enseñar gramática, sintaxis o morfología, ahora se pretende desarrollar la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita.

Por último, se incluyen algunos ejemplos representativos de los alumnos que han expresado su interés por las *estrategias sociales* (10,6%). Con respecto a la *estrategia afectiva*, no se observa un claro predominio o relevancia de la misma.

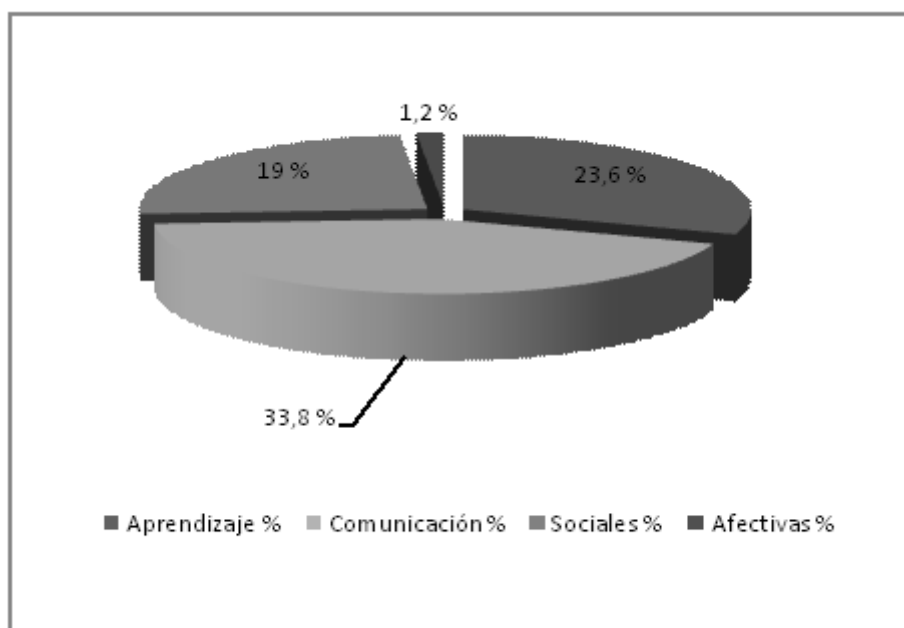
En la **Pregunta 2: ¿Si fueras profesor de español, cómo trabajarías en el aula?**, los alumnos dejan traslucir nuevamente su preferencia por las *estrategias de comunicación* (33,8%), así como por las *cognitivas* (23,8%). Pero se observa también un creciente interés hacia la *estrategia social* (19%); es decir, los alumnos son partidarios de la interacción entre alumnos y profesores y del desarrollo de los aspectos *afectivos* (1,2%).

- *Trabalharia com frases e músicas (alumno de 5º).*
- *Eu faria sempre aulas práticas, pois, o aluno aprende melhor. (alumno de 6º).*
- *Faria bastante trabalhos de grupos (alumno de 6º).*
- *Trabalharia com diálogos e praticaria com os colegas. (alumno de 7º).*
- *Trabalharia com filmes (alumno de 7º).*
- *Eu iria dar bastante jogos educativos de espanhol (alumno de 8º).*
- *Trabalharia com gravuras e desenhos (alumno de 8º).*
- *Trabalharia com pesquisas (alumno de 8º.)*
- *Trabalharia bastante com a gramática e ensinando (alumno de 5º).*
- *Escrevendo no quadro e fazendo atividades (alumno de 5º).*
- *Trabalharia com livros (alumno de 5º).*
- *Daria textos para traduzir para o espanhol ou português (alumno de 6º).*
- *Daria ditados em espanhol (alumno de 6º).*
- *Seria igual a meu professor (alumno de 8º).*
- *Ajudaria a meus alunos a entender o espanhol, ao final não sabem a língua (alumno de 8º).*

Tabla 41 - ¿Si fueras profesor de español, cómo trabajarías en el aula?

PREGUNTAS	ESTRATEGIAS			
	Aprendizaje %	Comunicación %	Sociales %	Afectivas %
¿Si fueras profesor de español, cómo trabajarías en el aula ?	23,6	33,8	19	1,2

Gráfico 30 - ¿Si fueras profesor de español cómo trabajarías en el aula?



Sin embargo, las estrategias de comunicación sólo se podrán desarrollar si el alumno encuentra oportunidades para la interacción en el aula. Cuando existe esa interacción se podrán desarrollar las estrategias sociales, cognitivas y afectivas. Aunque los alumnos expresan estas preferencias, la interacción está limitada al contexto institucional y el profesor debe elegir cuidadosamente las tareas que favorezcan esa interacción. Se pueden desarrollar las habilidades comunicativas potenciando la

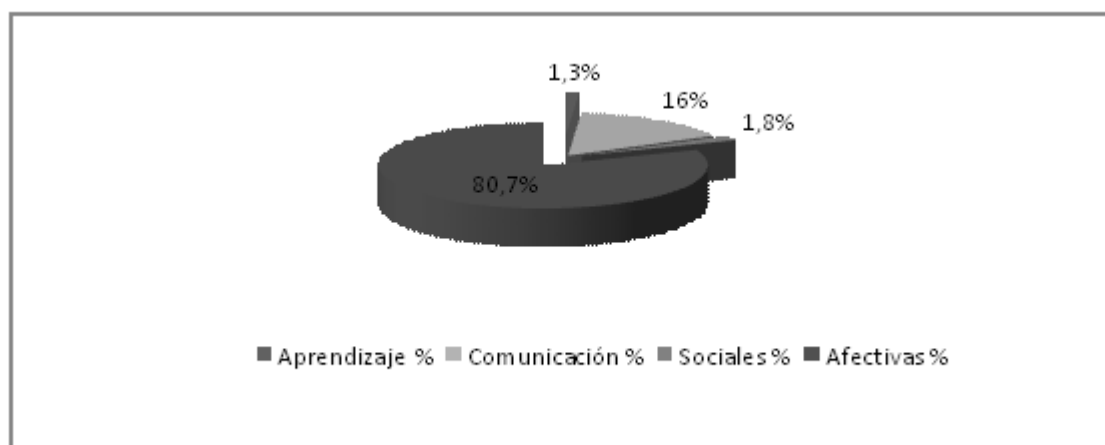
interacción en casa, viendo películas, escuchando canciones, leyendo en el autobús, en la biblioteca, en el supermercado, etc.

La **Pregunta 3: ¿cómo describes a un buen profesor de español?**, el 80,7% de los alumnos prefiere que el profesor trabaje con *estrategias afectivas* y con *estrategias de comunicación* (16%). Al trabajar con las estrategias afectivas, como señalan Krashen y las teorías constructivistas y humanísticas (véase Capítulo III), se va a potenciar la motivación y la seguridad de los alumnos.

Tabla 42 - ¿Cómo describes a un buen profesor de español?

PREGUNTAS	ESTRATEGIAS			
	Aprendizaje %	Comunicación %	Sociales %	Afectivas %
¿Cómo describes un buen profesor de español?	1,3	16	1,8	80,7

Gráfico 31 - ¿Cómo describes a un buen profesor de español?



Los alumnos consideran que un buen profesor es aquel que es amigo y se preocupa por su proceso educativo. Es importante crear con este fin un ambiente favorable en el aula en el que se desarrollen las relaciones sociales y afectivas, invitando a los alumnos a aprender y a usar la lengua meta en contextos reales.

- *A alegria contagiante da professora (Alumno de 7 º)*
- *Pela simpatia e por sua delicadeza (Alumno de 7 º)*
- *Que seja legal e amigo do aluno (Alumno de 6 º)*
- *Alegre, conversar com os alunos quando entra na sala. (Alumno de 6º)*
- *Simpático e bom como nós que somos crianças. (Alumno de 5º)*
- *Um professor dedicado. (Alumno de 7 º)*
- *Que se interessa pelos alunos (Alumno de 8º)*
- *É aquele que é amigo do aluno (Alumno de 6º)*

Los alumnos además consideran que un buen profesor debe ser buen profesional:

- *Que explica a matéria e depois dar exercícios. (Alumno de 5º)*
- *Explicando bem a matéria e que corrija e explica corretamente. (Alumno de 6º)*
- *Que dê a matéria e depois faça um dialogo entre os alunos. (Alumno de 6º)*
- *Um professor bem preparado. (Alumno de 6º)*
- *Saber falar espanhol. (Alumno de 7º)*
- *Aquele que aplica aulas diversificadas. (Alumno de 7º)*

En definitiva, un buen profesor es aquel que atiende a las necesidades individuales y colectivas de los alumnos, creando un ambiente que favorezca la autonomía. Entre todas las manifestaciones, hay que destacar la motivación, las creencias y las actitudes del profesor.

En la **pregunta 4: ¿Qué es necesario para que los estudiantes aprendan mejor el español?**, para los alumnos, consideran que para aprender la lengua meta es necesario desarrollar las *estrategias afectivas* (43%)

- *Um professor tem que ser descontraído trazendo bastante dialogo, música, conversação, etc. (Alumno de 6 º)*
- *Simpático, não gritão, mais explicação e mais musica (Alumno de 5º)*

- *Bem educado, legal e acima de tudo bom professor (Alumno de 5º)*
- *Eu divido em três partes: 1º Alegre 2º Um bela pronunção da língua 3º que saiba fazer uma boa aula. (Alumno de 8º)*
- *Um bom ambiente onde tanto o professor quanto os alunos estejam interessados na aula.*
- *Que o professor seja calmo, saiba ensinar direito. (Alumno de 6º)*
- *É necessário que o professor converse com os alunos. (Alumno de 6º)*
- *Dando atenção e conversando mais com os alunos (Alumno de 5º)*

Pero al mismo tiempo manifiestan que es importante el uso de estrategias cognitivas:

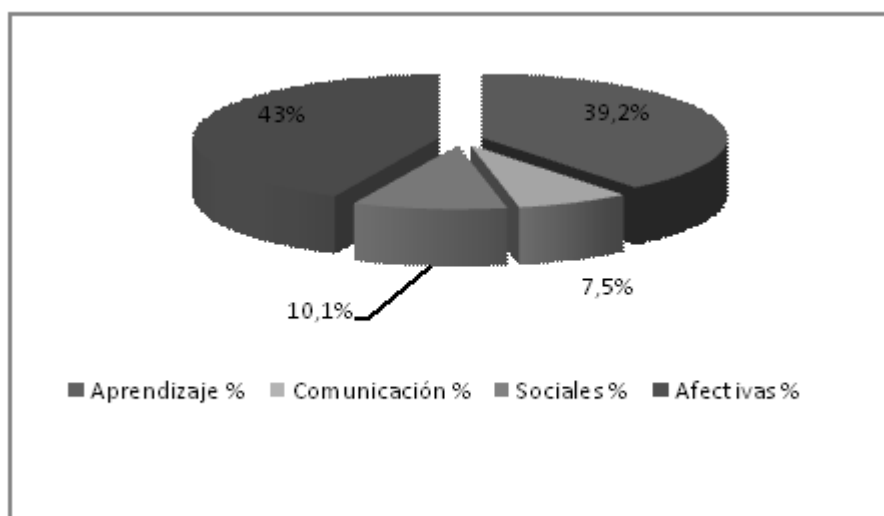
- *O professor deve dar as regras de gramática (Alumno de 5º)*
- *Aprender a pronunção e o vocabulário (Alumno de 5º)*

No sólo desean un profesor afectuoso, sino que van más allá: prefieren un profesor competente, que integre lo afectuoso y lo profesional. La eficacia del proceso depende exclusivamente de la relación que se establezca entre el profesor y el alumno. Es decir, los alumnos optan por el método comunicativo, según lo manifestado en las tres primeras preguntas pero, si atendemos a la última, se percibe que, para aprender español, también consideran importante la participación activa del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje con sus creencias sobre los alumnos y sobre el aprendizaje.

Tabla 43 - ¿Qué es necesario para que los estudiantes aprendan mejor el español?

PREGUNTAS	ESTRATEGIAS			
	Aprendizaje %	Comunicación %	Sociales %	Afectivas %
¿Qué es necesario para que los estudiantes aprendan mejor el español?	39,2	7,5	10,1	43

Gráfico 32 - ¿Qué es necesario para que los estudiantes aprendan mejor el español?



11.3 CONCLUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

Se observa que los alumnos desean que en las clases se utilicen estrategias de comunicación, afectivas, cognitivas y sociales. Rubin establece dos tipos de estrategias (1987, p. 57): las que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje.

Los alumnos, según este estudio, prefieren las estrategias que contribuyan de manera indirecta al aprendizaje de la LE. Es decir, aquellas que facilitan un contacto más cercano con la lengua meta o que permiten ensayar el idioma con otras personas, son en definitiva. Estrategias comunicativas, afectivas y sociales. Al utilizar las estrategias de comunicación, el alumno aprende por sus propios medios y con actividades que le resultan interesantes, en las cuales él es el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, desarrollando su propia autonomía. En la afectiva percibimos, a través de las respuestas, los alumnos valoran especialmente a los factores emocionales como la motivación y la seguridad. Dentro de las estrategias sociales desean un aumento de la interacción, es decir, la realización de más trabajos en grupo, el aumento de contacto entre alumnos y profesores y trabajos o tareas más activas.

Entre las estrategias directas, se encuentra la estrategia cognitiva por medio de la cual el alumno busca almacenar sus conocimientos, las reglas gramaticales, repetir y practicar los ejercicios de pronunciación o de frases, etc.

Los resultados que obtuvimos, no están de acuerdo con la afirmación de Salzberger-Winttenberg: “Muchos niños y niñas vienen a la escuela con la idea de que el profesor debería tener una mente enciclopédica que vierte información y datos”. (*apud* JANE ARNOLD, 2000, p. 123). Los alumnos encuestados tienen la idea de que el profesor debe ayudarlos a aprender y desarrollar las diversas formas de aprendizaje (como se ve en el análisis). Ellos sienten la necesidad de ser los participantes en su propio proceso educativo y de que el profesor abra las puertas para que las clases sean más activas. Para eso es necesario aplicar métodos que alienten el progreso académico de los alumnos, a través del trabajo en pequeños grupos y con estrategias más personalizadas. La participación activa fomenta el aprendizaje significativo, es decir, la integración paulatinamente y activa del alumno en su proceso de aprendizaje.

Es necesario realizar actividades con proyectos complejos y con desafíos, que, en cierta medida, provoquen en los alumnos la reactivación de sus conocimientos y, así, el interés por su propio proceso de aprendizaje/enseñanza. Es de gran importancia reflexionar sobre cuáles pueden ser los métodos más eficaces y prácticos que realmente conduzcan a los alumnos a utilizar, en su propia realidad, los contenidos presentados en el aula dados en clase, desarrollando de esta forma su propia autonomía. Según Nussbaum & Bernaus

“los estudiantes deben asumir el control de su propio aprendizaje y aprender a aprender de una manera autónoma” (2001, p. 104).

Debemos adoptar recursos como actividades lúdicas, cintas de audio y video, publicaciones de divulgación popular y científica, libros de consulta y de lectura, etc. Entre los recursos tecnológicos se podrían utilizar aparatos de video, grabadoras-reproductoras de audio y ordenadores. También es posible trabajar en talleres y trabajos en grupo, creando así un ambiente más provocador y sugerente, donde existan actividades comunicativas que permitan aprender en situaciones cercanas a las reales.

Del presente estudio cuantitativo y cualitativo concluimos que el profesor de español como lengua extranjera debe tener conciencia de su papel como educador.

Trabajar con los alumnos a través de métodos antiguos, basados en el discurso, hojas con ejercicios o con el libro didáctico o trabajar sin seguir ningún método, según su propia intuición, es no dar importancia a la formación y conocimiento de los alumnos. Todos los recursos deben estar disponibles para atender a las necesidades que se puedan presentar. El no usar recursos motivadores, nuevos, puede retardar el conocimiento de los alumnos y ocasionar una falta de interés por la enseñanza/aprendizaje del idioma como lengua extranjera.

Es necesario despertar el interés del alumno y aplicar el Método Comunicativo, atendiendo así a las preferencias de los alumnos recogidas, en esta investigación. Para eso es necesario que el profesor, como veremos en el capítulo V, adopte una actitud de profesor reflexivo y que evalúe continuamente su aula, para descubrir de este modo las necesidades de los alumnos y para que estos puedan desarrollar su propio proceso de enseñanza / aprendizaje.

12 EL PROFESOR Y EL ALUMNO COMO AGENTES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

En la primera parte, hemos visto algunos aspectos teóricos sobre la enseñanza / aprendizaje de idiomas. Hemos revisado la evolución del idioma español como lengua extranjera y los métodos más importantes que se han venido utilizando en su enseñanza. También hemos estudiado varios enfoques psicológicos del aprendizaje. Todo ello lo retornamos en este capítulo, como base teórica para la investigación sobre:

- El paradigma del profesor.
- Las expectativas del alumno.
- La interacción y la autonomía en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera.

El profesor, comprometido con la formación de sus alumnos como “personas”, debe desarrollar la conciencia social de sus estudiantes y lo hará a través de la enseñanza de los conocimientos que son socialmente importantes. Para obtener esto, es necesario que tome conciencia y se apropie de las nuevas tecnologías, realizando al mismo tiempo estudios e investigaciones sobre estos temas, para incorporarlos, posteriormente, a su quehacer pedagógico. Este papel atribuido al profesor, actualmente, sólo puede ser desempeñado si el docente no se limita únicamente a transmitir conocimientos ya establecidos. Se concibe al profesor como un profesional con autonomía para producir conocimientos propios y buscar permanentemente su desarrollo profesional.

12.1 PARADIGMA³⁹ DEL PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA

En los Capítulos II y III, hemos visto que uno de los problemas cruciales en relación con el papel del profesor de lengua extranjera es el concepto que se tiene de la enseñanza ya que de aquí deriva la idea de cómo debe ser y cómo debe actuar el profesor. En la historia de la enseñanza de lengua extranjera, varias teorías didácticas han proporcionado concepciones diferentes sobre cómo es y/o cómo debe ser una clase. Clark (1987 *apud*)⁴⁰ adopta el marco de Skilbeck (1982 *apud*)⁴¹ e identifica tres corrientes diferentes:

El **Humanismo Clásico** se caracteriza por el deseo de ampliar capacidades intelectuales como la memorización y capacidad de análisis, la clasificación y reconstrucción de elementos de conocimiento. El conocimiento se concibe como un conjunto de verdades que deben ser estudiadas, memorizadas y transmitidas de una generación a otra. El ejemplo más famoso de este movimiento es el método de gramática y traducción.

El **Reconstruccionismo** confía en la posibilidad de cambiar el sistema educativo y de ahí, efectuar cambios sociales. Esta tradición está caracterizada por la planificación de metas y el control de los resultados conseguidos en el proceso educativos. Además, es un paradigma muy relacionado con el conductismo. Este tipo de modelo se suele llamar "tecnológico" porque intenta hacer el proceso de enseñanza/aprendizaje más técnico, haciéndolo más objetivo y racional. Una de sus características más importantes es la importancia que pone en alcanzar altos estándares académicos. En la enseñanza de lenguas extranjeras, este movimiento está identificado con programas de estudios centrados en el profesor.

El **Progresivismo** es un paradigma que concibe la enseñanza como medio de proporcionar a los alumnos experiencias que faciliten su aprendizaje. Es un movimiento que no se caracteriza por ser regulador. Los modelos didácticos que se derivan de esta tradición enfatizan la necesidad de enseñar a los alumnos a aprender de manera responsable. Uno de sus objetivos es el desarrollo de los alumnos como personas en el sentido más amplio de la palabra. Algunos de sus aspectos metodológicos son la enseñanza centrada en el alumno, la enseñanza a través de experiencias, diversidad, y autonomía del aprendizaje (*apud*)⁴²

³⁹ Paradigma: matriz de creencias y principios acerca de la naturaleza y objetivos de la escuela y de la formación, que origina formas específicas de formación de profesores. Los programas de formación que se integran en un paradigma dado, son soportados por un conjunto de presupuesto comunes que diferencian los objetivos proseguídos en función de cada paradigma.

⁴⁰ www.stir.ac.uk

⁴¹ Idem.

⁴² Idem.

Independientemente del paradigma utilizado por el profesor en el aula, lo que pretendo analizar en este apartado son las funciones del profesor, a partir de un enfoque basado en la propia experiencia del profesorado, así como en sus propios principios y creencias sobre la enseñanza efectiva.

Uno de los puntos más críticos sobre los que se viene discutiendo, en torno al sistema educativo en Brasil (ver capítulo I), es la formación del profesor de lengua extranjera dentro de una línea reflexiva. Es decir, existe una necesidad de “formar” a los profesores tanto en una línea práctica como de investigación. El objetivo de la aplicación de este enfoque es plasmear una propuesta de enseñanza/ aprendizaje en la que el alumno sea el sujeto del proceso.

Para poder realizar este tipo de trabajo es necesario que el profesor elabore, describa y conozca lo que se va a hacer, en otras palabras, deberá crear determinadas estrategias para obtener el resultado pretendido: el desarrollo del método comunicativo en el aula. Después habrá de ejecutar esas estrategias y realizar una reflexión sobre los resultados. Una vez identificadas las diferencias entre los objetivos iniciales y los obtenidos, es necesario que depure su trabajo anterior y lo reelabore para una nueva aplicación (SCHÖN, 1992, p. 48-81).

Podemos decir, entonces, que el profesor es el orientador, el asesor que está junto al educando guiándolo y ayudándolo a crecer dentro del proceso educativo. El profesor debe ser flexible, tener la capacidad de percibir el mundo del alumno, debe conocer la materia, acompañar al alumno progresivamente. Por tanto, la dinámica de trabajo en el aula y la relación alumno-profesor han de ser necesariamente interactivas.

En el **modelo tradicional** (ver capítulo III), el profesor mantiene una función de jerarquía: es el centro del aula. La enseñanza con este método se centra, básicamente, en la asimilación de las reglas de gramática. Ésta es una metodología bastante limitada, cuyo principal objetivo es que el alumno sea capaz de llegar a leer y comprender obras de literatura en la lengua extranjera.

El profesor es autoritario y el alumno asume un papel pasivo. Según Aquilino Sánchez:

son las autoridades educativas las que deciden qué se ha de enseñar e incluso a veces cómo se ha de llevar a cabo el proceso. Los profesores son los encargados de esta tarea, los alumnos tienen la obligación de adquirir el cúmulo de conocimientos que les son ofrecidos [...] (1993, p. 22)

En el **Enfoque Comunicativo** (EC) (ver capítulo III), el profesor va cambiando de actitud con respecto al papel tradicional, de profesor que enseña pasa a ser el profesor que ayuda, restringiendo su papel de transmisor del conocimiento, transformándose en un asesor del alumno.

Así afirma Nunan

O papel do professor é de “tomador” de decisões informando, e um dos principais objetivos da educação do professor é “dar” meios aos professores de explorar suas salas de aula de modo que eles se tornem conscientes do que contribuem para o ensino e aprendizado efetivos e como o ensino da língua estrangeira pode contribuir para o processo educacional como um todo. (1995, p. 02-03)

Como afirma Saviani (1982): *"O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos"*. De acuerdo con Paulo Freire (1994, p. 107), la función del educador es la de formar educandos que observen la realidad en la cual viven y que la analicen con una conciencia crítica.

El alumno debe aprender a pensar por sí mismo, para poder apoyarse tanto en el profesor como en sus propios conocimientos. El educador debe tratar de despertar la conciencia del alumno y facilitar el desarrollo del proceso enseñanza/aprendizaje por medio de clases flexibles, en las que el alumno tenga un papel activo y actúe según sus conocimientos, sean estos formales o informales.

Con el uso del método comunicativo en el aula, el alumno puede depurar su propia acción –pensamiento, como lo describe Valente (1993), que explica este **método** de aprendizaje a través del ciclo: “descripción–reflexión y depuración” que se establece en la interacción durante el **proceso educativo** (como se ve en la Figura 1).

Esta dinámica permite:

- Poner en acción los nuevos conocimientos, las nuevas estrategias para resolver el problema (es el hacer).

- Analizar los conceptos y las estrategias que usan para alcanzar la solución que les satisface (es el comprender).

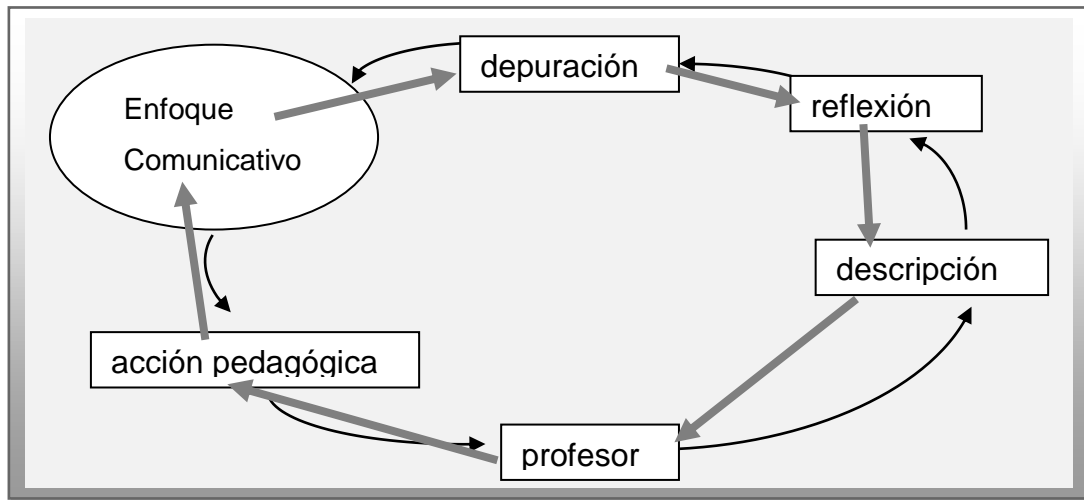


Figura 5 - Reflexión y depuración de la interacción durante el proceso educativo

Es un movimiento continuo entre el hacer y el comprender con la intervención del profesor. El papel de éste es fundamental para que se produzca la reflexión y la depuración en el proceso de enseñanza/ aprendizaje, en el que se integran “alumno/ enfoque comunicativo/ profesor”.

En las modernas teorías pedagógicas se considera que lo importante no es sólo aprender, sino el hecho de “aprender a aprender”. Este aprendizaje resulta, indudablemente, mucho más complejo que el de tipo meramente informativo, ya que es necesario que el alumno quiera realmente aprender: ningún profesor consigue enseñar nada cuando el alumno no quiere aprender. Por eso consideramos tan importante que el profesor sepa motivar a sus alumnos utilizando una variedad de recursos, métodos y procedimientos que puedan crear una situación favorable para que este aprendizaje se produzca y sea efectivo. Para cumplir con esto, es necesario que el educador conozca bien los intereses de sus alumnos, para orientarlos y mantenerlos interesados. De esta forma conseguirá que el alumno desarrolle una actividad que le permita alcanzar los objetivos propuestos.

Determinar correctamente los objetivos debe ser el primer paso (ya que esto es decisivo en el proceso enseñanza/ aprendizaje). Es fundamental que el profesor fije desde

el comienzo, los resultados que espera obtener de sus alumnos al final del curso. Si el profesor no tiene los objetivos bien definidos, corre el riesgo de no poder evaluar de modo preciso el trabajo desarrollado y encontrará, además, muchas dificultades en el momento de decidir qué procedimientos serán los más adecuados para la consecución de esos objetivos. En general, los profesionales de la educación determinan sus objetivos teniendo en cuenta una lista de programas desarrollados en el transcurso de una clase, un semestre o durante el año lectivo. Esa actitud indica características generalmente atribuidas a la escuela de tipo tradicional, en la que los planes deben adaptarse a una lista de pautas, que, generalmente, no se ajustan al tiempo del que se dispone para su total desarrollo.

Las nuevas conquistas científicas en el campo de la educación indican que lo más importante no es ofrecer al aprendiz un enorme volumen de informaciones, sino promover el desarrollo integral y armónico del alumno, en las áreas cognitivas, afectivas y psicomotoras. De este modo, será el propio alumno quien desarrolle su autonomía, transformándose en agente del proceso enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, no estamos defendiendo la idea de que el contenido no interesa, al contrario, éste continúa siendo importante, porque el aprendizaje se produce cuando se asocia a un contenido determinado, es decir, cuando aprende, realmente aprende alguna cosa.

Debe tenerse en cuenta, por tanto, el contenido, es decir, qué asuntos son más importantes para el conocimiento del alumno. Es a través de lo que se enseña a los alumnos, como se pueden conocer los resultados de todo el trabajo realizado durante un determinado período, como se constata en la afirmación de Snyders.

para se perceber a significação de uma pedagogia, é necessário remontar até o seu elemento dominante: o saber ensinado. Que se diz e que se oculta aos alunos? Como lhes apresentam o mundo em que vivemos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios, as atitudes implícitas e explícitas do mestre? Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas nas quais tantas forças contribuem para manter (1977, p. 310).

Creemos que el énfasis debe ponerse sobre los objetivos que deben alcanzarse y no sobre el contenido del programa. Son los objetivos los que deben determinar el

contenido y, de esta forma, éstos dejan de ser un fin en sí mismos para transformarse en medios que permitan obtener resultados efectivos en el proceso de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso activo, que el propio alumno realiza: él mismo debe ser el centro de su propia enseñanza y aprendizaje. Por eso, la pregunta clave no es “¿cómo enseñar?” sino “¿para qué?” y “¿por qué enseñar?”, de forma que puedan extraerse aplicaciones para una enseñanza para la vida. Para lograr esto, es necesario que, tanto el papel del profesor, como el del alumno se modifiquen. Es imprescindible, así, que el profesor tenga una formación académica y profesional sólida, que reflexione de forma continua sobre la práctica educativa y el trabajo colectivo. Esto capacita al profesor para adaptar su quehacer docente a los progresos del conocimiento científico, pedagógico y técnico en el aula. Por ejemplo, a través de los diferentes métodos que han llegado hasta nuestros días, se puede observar que no es posible detenerse radicalmente en uno específico sino que debe buscarse el mejor para que el alumno consiga desarrollar su propia autonomía de aprendizaje. Si buscamos una integración y una formación completa para el alumno, debemos trabajar con las dos habilidades – oral y escrita - para acercarnos, cada vez más, a la lengua meta.

Afirman Williams & Burden “[...] si los profesores quieren ser eficaces con cualquier enfoque que decidan adoptar, parece razonable esperar que actúen siempre de acuerdo con sus creencias expresadas” (1999, p. 62).

Esto, no es lo que sucede habitualmente, porque existen discrepancias entre el pensamiento y la forma de actuar. Conociendo esta discrepancia, algunos teóricos de la educación intentan despertar en el profesor un espíritu de reflexión crítica (BOND, KEOGH Y WALKER 1985 *apud* Williams & Burden 1999, p. 63).

13 EL PERFIL DEL PROFESOR

Podemos preguntarnos cuántas experiencias hemos tenido en la comunicación, cuántas veces nos hemos sentidos motivados por un profesor abierto, que facilita el diálogo, o cuántas veces nos hemos sentido frustrados por el autoritarismo, la falta de comunicación y de relación entre los alumnos y los profesores. Todas estas situaciones se propician en el aula por ser un espacio de relaciones interpersonales y grupales, donde el profesor puede promover, desorientar o crear conflictos en la relación del grupo.

Un profesor de LE, trabajando con el Enfoque Comunicativo (EC), debe aceptar al alumno como un todo, como un ser pensante, activo, social y curioso, un individuo que vaya desarrollando su conciencia crítica.

Dumitrescu sostiene que:

Los profesores deben diseñar actividades cognitivas estimulantes que empujen a los alumnos a formular hipótesis, a hacer predicciones, a tomar riesgos, a cometer errores y a auto-corregirse, convirtiéndolos en pensadores activos que cooperan en la actividad de aprendizaje lingüístico con el profesor o con sus compañeros en clase [...] (1993, p. 11).

El profesor tiene que orientar los conocimientos y saber seleccionar los temas para poder despertar el interés de sus alumnos. Éstos, por su parte, deberán desarrollar su autoaprendizaje, lo que respecta a expresión y comprensión, tanto oral como escrita. Para esto, es necesario que el profesor seleccione textos de lectura junto con otros materiales a través de los cuales el alumno pueda aproximarse a la lengua meta. Sánchez resalta que [...] no deberíamos enseñar una lengua para comunicarnos, sino que más bien tendríamos que sugerir a los alumnos que se comunicaran para aprender una lengua (1993, p. 40).

Debemos desarrollar la responsabilidad del alumno asociada a una participación activa en las tareas de la clase, y proporcionarle la independencia suficiente para que organice su aprendizaje dentro y fuera del aula. De esta forma, se puede y debe alcanzar el dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua (de acuerdo a sus capacidades):

escuchar, hablar, leer y escribir. Desarrollar la capacidad lingüística dependerá en gran medida del intercambio comunicativo con los compañeros / as, y con el profesor/ a en el aula. El uso de la lengua es por tanto, un "camino didáctico": construimos una representación del mundo socialmente compartida y comunicativa, favoreciendo así con ella la integración social y cultural del alumno. Se trata de enriquecer la lengua oral que el alumno ya usa al comienzo de esta etapa y de propiciarle la utilización de la lengua escrita. Se desea obtener una reflexión sistemática sobre las producciones lingüísticas que puedan contribuir al desarrollo de las destrezas discursivas, puesto que la lengua se concibe como un instrumento para:

- Representar y comunicar sentimientos, recursos, expectativas, emociones, etc.
- Obtener y ofrecer informaciones.
- Promover o realizar una determinada acción o conjunto de acciones.

De este modo, el profesor debe orientar los trabajos en grupo, incentivando el respeto mutuo, el esfuerzo del alumno y el interés por la investigación. Los alumnos van a sentirse respetados, valorados, creerán en sus propias capacidades. Al mismo tiempo, el profesor deberá saber compartir su trabajo con los alumnos para dar espacio a su actuación.

Gattegno (*apud* RICHARDS & RODGERS, 1998, p. 106) comenta que el profesor debe cambiar la percepción de su propio papel, transformándose en un observador, mejorando sus técnicas y buscando nuevos conocimientos. La autoevaluación constante es muy importante en el papel del profesor. En ella analizarán siempre los métodos, la actuación, lo cual permite un cambio de actitud con respecto al papel tradicional del profesor. El profesor debe organizar las actividades de clase, asegurándose de que el alumno ponga en práctica el idioma meta. Muchas veces iniciamos nuestras clases con una introducción muy extensa dejando un corto espacio de tiempo para que el alumno actúe. Debería reducirse la exposición y conceder más oportunidades al aprendiz, para que él mismo realice sus actividades de forma eficaz. La responsabilidad del profesor es la de ayudar a resolver los problemas a través de su orientación y procurar que el alumno se sienta importante en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Es posible afirmar que el perfil del profesor del Enfoque Comunicativo es el de un docente abierto a los cambios, el de un asesor que motiva y conduce a reflexionar a los

alumnos sobre sus propios errores, reprimiendo su deseo de hablar y dejándoles espacio para que consigan comprender o expresarse tanto de forma oral como escrita. Todo ello permitirá al alumno buscar sus propias estrategias para aprender la lengua extranjera.

13.1 LAS CREENCIAS DEL PROFESOR EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LA LENGUA EXTRANJERA

13.1.1 Las creencias del profesor respecto a sí mismo

Para ser un profesor abierto a los cambios, que ayude al alumno a reflexionar y construir su propia formación, debe desarrollar sus propios conocimientos, teniendo como referencia sus creencias y valores y, también, el punto de vista de los alumnos. Es decir, tiene que construir una identidad para el tipo de profesor que quiere ser y aplicarla en sus actividades diarias.

En este apartado, se discutirán las creencias de los profesores con relación a sí mismos, al aprendizaje y a los alumnos. La definición de las creencias es compleja y, a través de estudios, se ha comprobado que estas influyen más que los conocimientos que tienen de cómo planificar una clase o la forma de organizar y definir tareas, resolver problemas...

Para David Hume,

La creencia es un acto de la mente que representa a la realidad, o lo que es tomado por realidad presente en nosotros en grado mayor que las ficciones y hace que pese más sobre el conocimiento y que tenga una influencia superior sobre las emociones y sobre la imaginación

Por otro lado, para Ortega y Gasset, las creencias son ideas básicas, que no surgen - ni se llega a ellas - por procesos o actos particulares del pensar, reflexionar. no son, en suma, pensamientos que tenemos, tampoco son ocurrencias o ideas a las que se llega por medio de una perfección lógica o de riguroso razonamiento. De acuerdo con Ortega y Gasset "Las creencias constituyen el continente de nuestra vida, y por ello, no

tienen el carácter de contenidos particulares dentro de ésta, cabe decir que no son ideas que tenemos, sino ideas que somos”.⁴³

Las creencias, desde esta perspectiva, son los sustratos que funcionan como base de todo cuanto hacemos o pensamos.

Según Willians & Bruden

Se van acumulando testimonios que indican que los profesores se dejan influir enormemente por sus creencias, que a su vez están íntimamente unidas a sus valores, a su visión del mundo y al concepto que tienen de su posición en el mismo (2000, p. 65).

El sistema de creencias es un conjunto estructurado de visiones, concepciones, valores o ideologías que posee un profesor frente a los diversos elementos que forman parte de su práctica docente. De la misma manera, el sistema de creencias es dinámico, ya que se va reajustando a medida que el profesor confronta sus opiniones con la práctica. Los cambios ocurren lentamente.

Las creencias que poseen los profesores son sólidas opiniones que se forman a partir de su experiencia previa, su formación inicial y sus teorías personales sobre la enseñanza y el aprendizaje:

“Las creencias tienden a estar limitadas culturalmente, a formarse en una época temprana de nuestra vida y a ser resistentes al cambio”. (WILLIANS & BRUDEN, 2000, p. 65)

Es un hecho constatado que las creencias guían y dirigen nuestras acciones como profesores. Es decir, actuamos como pensamos. Las creencias se nos presentan como grandes verdades que no solamente guían gran parte de nuestra conducta docente sino que son difícilmente modificadas. Además, en muchas ocasiones, son el principal obstáculo para mejorar la enseñanza o interactuar con los alumnos. Las creencias que tenemos afectan a la idea de lo que significa ser "buen profesor". Es decir, para que en los profesores no se genere una idea falsa o errónea de lo que significa ser "buen profesor", estos han de revisar sus creencias.

⁴³ Disponível em: (Internet, 20/04/99)

El proceso de enseñanza/aprendizaje puede incidir en la forma como el profesor se percibe como persona y como interactúa con sus alumnos.

Según Pine y Boy

El aprendizaje eficaz crea atmósfera de aprendizaje que se expande de manera cognitiva y afectiva; ambientes de aprendiz que permiten al alumno llegar a ser una persona más adecuada y mejor informada (*apud* WILLIAMS & BRUDEN, 2000, p. 71).

Es decir, el profesor, por un lado, debe identificar las necesidades y deficiencias de índole comportamental y afectivo-emocional. Por otro, ha de predecir e interpretar las actitudes y conductas del alumno, para orientarlo y fomentar la adquisición de la lengua extranjera. Estos factores, en definitiva, van a influir en las actividades del docente y van a repercutir en la adquisición de la LE por parte de los alumnos.

13.1.2 Las creencias del profesor respecto a la enseñanza/aprendizaje

Como comentan Willians & Bruden

“la idea que tiene el profesor respecto a la enseñanza refleja la idea que tiene de sí mismo, y su comportamiento como profesor refleja su esencia como persona”. (2000, p. 72)

Las creencias del profesor ejercen una influencia en el modo en que estos docentes estructuran y organizan su actividad profesional. Están constantemente influyendo en un proceso de enseñanza y de cambio que dura toda la vida.

Otro punto que considero importante destacar es lo que afirman Pine y Boy: “los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de que sientan el impacto del contenido intelectual que ofrece el profesor” (*apud* WILLIAMS & BRUDEN, 2000, p. 71). Según Santos Guerra (1992, p. 12-20), el profesor de idiomas aprende a serlo por varios dogmas que va adquiriendo en su formación y esto constituye la adquisición de conocimientos, actitudes y las estrategias correctas que deben ser aplicadas. Este autor considera como *dogmas didácticos* (los llamaremos de creencias) los que repercuten en la formación del profesional que enseña una lengua extranjera.

Kindsvatter, Willen y Ishler (*apud* RICHARDS & LOCKHART, 1998, p. 35) afirman que las creencias de los profesores proceden de diferentes orígenes. Así, tenemos:

a. La Creencia de que se aprende a ser profesor por el modo en que se ha sido alumno durante muchos años:

“Todos los profesores han sido antes alumnos y sus creencias sobre la enseñanza son a menudo un reflejo de la forma en que a ellos mismos se les enseñó”. (RICHARDS & LOCKHART, 1998, p. 35)

Esto no es una verdad completa. El hecho de tener experiencia como alumno no implica que seamos verdaderos docentes, podemos tener como ejemplo a algún profesor que nos marcó positiva o negativamente y que, por ello, ha tenido una mayor influencia en nuestra formación docente.

b. La creencia de que para enseñar hace falta tener buena voluntad.

Es cierto que debemos tener buena voluntad, pero no es sólo eso, también debemos ser accesibles, mantener relaciones de apertura, estar atento a las necesidades de los alumnos y usar un buen criterio para la evaluación de la enseñanza impartida. Todo esto nos lleva a la interacción con el alumno, los contenidos, etc.

c. La creencia de que para enseñar correctamente se debe saber bien la asignatura.

Es lógico que se deba tener un buen dominio de la asignatura, conocer a la perfección la lengua meta y estar apasionado por la profesión. Son estos los requisitos básicos para iniciar un buen proceso de enseñanza. Pero también es fundamental saber transmitir esos conocimientos, de tal forma que el alumno pueda comprenderlos y assimilarlos adecuadamente.

d. La creencia de que la enseñanza causa el aprendizaje.

Si lo que enseña el profesor está bien articulado, es lógico que el aprendizaje se articulará. El docente no es ya el centro de la enseñanza, sino que este rol le corresponde al alumno. Éste se motivará para su proceso enseñanza/ aprendizaje, utilizando los conocimientos previos de que dispone los aspectos emocionales, sociales etc. Así desarrollará su autonomía.

A través de estas afirmaciones, corroboramos, que las creencias de los profesores se van construyendo en el tiempo de manera gradual. Se basan en su formación, su experiencia docente o, incluso, su experiencia como alumnos de lengua extranjera.

Brindley (*apud* Richards & Lockhart), a partir de sus estudios señaló que los profesores que usan un aprendizaje centrado en el alumno trabajan con métodos actuales como:

El profesor es un facilitador que proporciona el instrumento (la lengua) para que el alumno trabaje.

La lengua extranjera se puede encontrar en todas partes: en la comunidad y en los medios, además de estar en los libros de texto.

La función del profesor es ayudar a los alumnos a autorregular su aprendizaje proporcionándoles acceso a datos lingüísticos, a través de actividades como la comprensión oral activa, el juego de roles y el contacto con hablantes nativos. (1998, p. 38)

Pero también hay profesores que se centran solamente en las reglas, en las destrezas o en sí mismo, de lo que Johnson (*apud* Richards & Lockhart) dedujo que "los profesores [...] enseñan de acuerdo con sus creencias teóricas" (1998, p. 41).

Es decir, si el profesor enseña los contenidos a los alumnos para que superen el curso, esto repercutirá en la forma de enseñar y los alumnos aprenderán únicamente lo necesario para aprobar el examen. En cambio, si el profesor enseña la LE entendiendo que es un proceso que va más allá del aula, para que los alumnos puedan aplicarlo en la sociedad, desarrollará en el estudiante el interés y la creatividad en su aprendizaje aumentando su autonomía.

13.1.3 Las creencias del profesor con respecto a los alumnos

Aprender indica la existencia de una relación dinámica entre profesores y alumnos. Los comportamientos y creencias de unos y otros pueden facilitar o dificultar la efectividad de la enseñanza de lengua extranjera. Otros factores que también pueden obstaculizar o aumentar la enseñanza/aprendizaje son: el ambiente de la clase, la dinámica de las relaciones sociales entre los estudiantes, el ambiente de la escuela, los hechos importantes que ocurren fuera de la clase, etc.

Las representaciones y expectativas del profesor sobre sus alumnos también pueden modificar su actividad en el aula, su comportamiento y su actitud en la relación con los escolares. Esta modificación en la relación alumno-profesor influye de una manera

muy significativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que repercute en el comportamiento y lo condiciona indirectamente. Esto influye, además, en el esfuerzo y en el rendimiento del alumno.

En ciertas ocasiones, los profesores forman juicios de sus alumnos según sus creencias, observando diversos aspectos en su apariencia física, en su comportamiento, su actuación en el aula, etc. En los estudios del sociólogo Roland Meighan, citado por Willians & Burden (1998), se sugiere que los profesores tienen al menos siete formas distintas de percibir a sus alumnos lo que se refleja y repercute en el aula:

- Alumno reacio: consideran a los alumnos personas que no quieren aprender y que estudian sólo por obligación.
- Alumno receptáculo: los profesores piensan que hay que llenar de conocimiento a los alumnos.
- Alumno de materia prima: los profesores moldean al alumno como obra de arte e influyen sobre ellos.
- Alumno cliente: el alumno sabe qué quiere aprender, en cuánto tiempo y el profesor tiene que satisfacer esas necesidades.
- Alumno compañero: el profesor reconoce que también él es alumno, demostrando un respeto mutuo que permite el crecimiento y desarrollo de sus discípulos
- Alumno explorador individual: el profesor es el facilitador, ofrece el material apropiado, que sea comprensible, y los alumnos responden a su manera.
- Alumno democrático: el propio alumno establece su programa, sabe decidir cuáles son sus objetivos y las formas preferidas de trabajo.

El profesor tiene la creencia de “alumno ideal” y a él atribuye sus expectativas positivas. Algunas características de este alumno ideal son: el respeto a las normas establecidas, el esfuerzo, la constancia en el trabajo y el aspecto físico. Otros tiene la creencia del enfoque constructivista social que se encaja en el último objetivo de Meighan. Al explicitar las creencias relativas a los alumnos, los profesores *“deberían ser capaces de definir las contradicciones y las frustraciones de su labor para así poder disminuir las distancias inevitables que existen entre las teorías que adoptan y las que llevan a la práctica”*. (WILLIANS & BURDEN, 1998, p. 69)

Es decir, en algunas ocasiones, podemos encontrarnos con docentes que atribuyen las dificultades de “los buenos alumnos” a factores que dependen de la situación en que se encuentran y las dificultades de “los malos alumnos” a su falta de competencia y constancia en su trabajo. Esto puede provocar en el profesor una doble actuación, que sería, en el primer caso, de mayor esfuerzo y motivación para ayudarlos y, en el segundo caso, de desinterés hacia ellos.

Los profesores deben tratar por igual a sus alumnos, atendiendo a sus diferencias individuales, y fomentando una enseñanza capaz de proporcionar una respuesta ajustada a la gran variedad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. Un profesor que considere a los alumnos como agentes de su propio proceso educativo tenderá a facilitar la autonomía y la creatividad, centrando el proceso de enseñanza/aprendizaje en el alumno y no en sí mismo. De esta manera el alumno aumentará su autoestima y será más responsable de su aprendizaje.

En este apartado hemos aportado argumentos sobre las creencias del profesor sobre sí mismo, sobre el aprendizaje y sobre el alumno. Proponemos que los profesores sean investigadores en su aula y conozcan las características auténticas, el estilo de aprendizaje de sus estudiantes y los temas que más les interesan, para motivarlos a participar en tareas en las que puedan aprender nuevas destrezas, actitudes y conocimientos. Además, sería interesante que conociera las dudas y problemas que afectan a los escolares y descubriera las posibles causas del bajo rendimiento de un determinado alumno para ayudarlo y mostrarle más apoyo. De esta forma, el profesor promoverá el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos, que van a tratar de trabajar con más autonomía.

La relación del profesor con la producción del alumno es importante porque contribuirá tanto a la formación del estudiante como a la construcción de su propia autonomía.

13.2 EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

Inicio este apartado con la siguiente parábola que, según mi punto de vista, está muy relacionada con el desarrollo de la autonomía y también con la actuación del profesor.

<p>Un hombre en su paseo por el bosque encontró un capullo de mariposa y decidió llevarlo consigo. Un día apareció una pequeña abertura en el capullo. El se sentó a observar por varias horas como la mariposa luchaba por sacar su cuerpo a través del pequeño agujero.</p> <p>Entonces pareció detenerse. Parecía haber llegado tan lejos como pudo, y no podía avanzar más.</p> <p>Al verla, el hombre decidió ayudar a la mariposa. Tomó un par de tijeras y procedió a cortar lo que quedaba del capullo.</p>	<p>La mariposa entonces pudo salir fácilmente.</p> <p>Pero tenía el cuerpo hinchado y las alas pequeñas y partidas.</p> <p>El hombre continuó observando la mariposa porque él esperaba que, en cualquier momento, las alas crecerían y lograrían expandirse para soportar el cuerpo, el cual se contraería con el tiempo.</p> <p>De hecho nada ocurrió, la mariposa pasó el resto de su vida arrastrando su cuerpo hinchado con sus pequeñas alas partidas, nunca fue capaz de volar.</p> <p>(autor desconocido)</p>
--	---

Muchas veces actuamos como el hombre: los profesores no permitimos que nuestros alumnos - la mariposa - desarrollen su proceso de enseñanza/aprendizaje. Trabajamos con un **aprendizaje dirigido**. Cuando pretendemos facilitar dicho proceso, determinar los objetivos y deslindar lo que es más importante de lo que es secundario, se corre el riesgo de que el alumno no se forme como realmente debe y que se vaya a arrastrar durante toda su formación (como sucedió con la mariposa). Si dejamos, en cambio, que él mismo defina sus objetivos y decida lo que es útil o secundario, su formación será más consistente. Pero, si el profesor está presente, acompañándolo, observándolo y orientándolo para que el propio alumno consiga resolver sus problemas, trabajamos con un **aprendizaje autodirigido**.

Analizaremos estos dos tipos de aprendizaje:

- Aprendizaje dirigido:** los objetivos están determinados por una institución o por el profesor: a partir de un análisis del código lingüístico, de una dimensión cultural. La institución y el profesor definen estos objetivos en función de sus propias estimaciones sobre lo que son conocimientos indispensables. Los objetivos son así establecidos de una vez: para un año, un semestre, una sesión intensiva, etc.
- Aprendizaje autodirigido:** el aprendiz define sus objetivos, lo cual introduce una dimensión personal específica del aprendiz. Él será quien decida lo que es

indispensable o lo que es secundario o inútil. Por otro lado, los objetivos no son necesariamente determinados en bloque como en el dirigido: el alumno podrá reexaminarlos a lo largo del curso y modificarlos. Las modificaciones pueden ser debidas a situaciones externas (profesionales, sociales, materiales) o a cambios internos (nivel de conocimiento o simplemente cambio de opinión) (Pilar García⁴⁴).

Se puede observar que son procesos completamente diferentes. En el **aprendizaje dirigido** es el propio profesor quien dirige, por ser él el “que sabe”, mientras que en el **aprendizaje autodirigido** es el alumno quien determina su propia autonomía, decide los objetivos, establece las estrategias, y los temas se eligen por motivación propia y no por la subjetividad del profesor.

Con frecuencia necesitamos conocer o precisar el significado o concepto de “autonomía”. Pues bien, podemos considerar que hay autonomía cuando los alumnos tienen un grado de control sobre el contenido y sobre el método de aprendizaje, en el contexto de la clase para el conocimiento de las lenguas. Actualmente se habla profusamente sobre el concepto de autonomía y existe una vasta bibliografía a ese respecto.

Esto se debe a que en los últimos años los principales campos de estudio fueron el aprendizaje de la lengua y la teoría e implementación de la autonomía. Por ese motivo, existe una literatura muy rica en relación con este tema y sobre su aplicación en el aprendizaje, en la educación en general. Tomar el control del aprendizaje significa también que los estudiantes tienen o van a desarrollar la capacidad de aprender, independientemente del contexto institucional. Se ha planteado, así, que todo aprendizaje es autónomo, en el sentido de que va a depender del esfuerzo que realicen los propios alumnos. Esto permite a los estudiantes una mayor libertad para realizar su aprendizaje, y los ayuda a ser más conscientes de la capacidad de autonomía, con lo que pueden mejorar su motivación y la calidad de su aprendizaje. Autonomía no es sinónimo de “aprender por sí mismo” o “estudiar solo”. Aunque en los primeros años de la década de 1980 la autonomía se asoció al concepto de individualización, actualmente, muchos investigadores prefieren enfatizar la interdependencia como una dimensión del aprendizaje autónomo. El término *dirección propia* o *propia dirección* del aprendizaje se

⁴⁴ Curso realizado en Alcalá de Henares “La autonomía de aprendizaje en el aula de español como segunda lengua” en el año 1998 Ponencia de Pilar García

usa de forma frecuente, conectado con el de la autonomía. Esto significa que existen algunos alumnos que estudian bajo su propia dirección, en lugar de estudiar bajo la dirección de otras personas, generalmente su profesor.

No debemos tener la idea falsa de que autoaprendizaje es aprender sin un profesor. La enseñanza a distancia o programada tiene algún punto en común con lo que aquí planteo: en ella la presencia de un profesor no es necesaria y es la autonomía el principio que permite el desarrollo de esta técnica.

Señalamos los siguientes puntos (HENRI HOLEC *apud* GARCÍA, 1998):

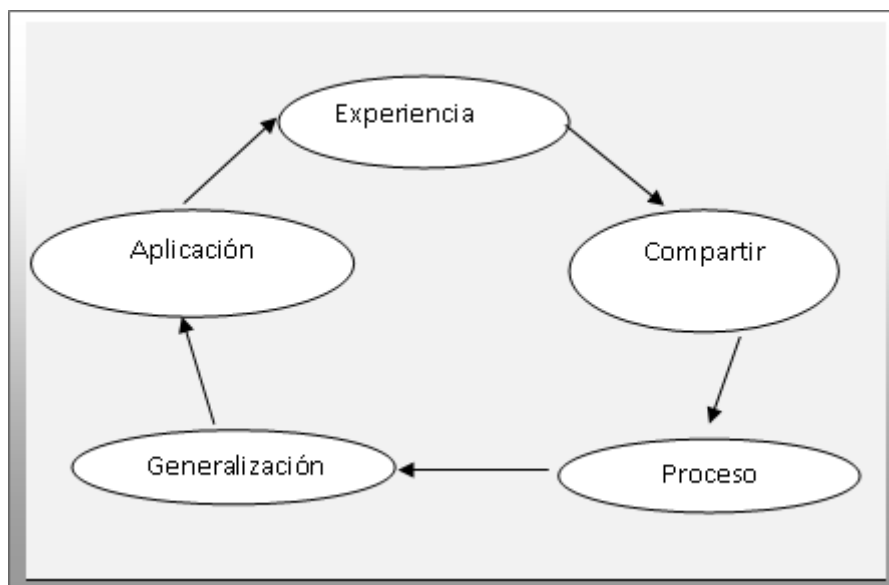
- Ser autónomo no significa que el profesor abandone toda iniciativa y control.
- No es una nueva metodología.
- La negociación forma parte de la autonomía

El autoaprendizaje no implica, necesariamente, que el estudio se desarrolle sin la presencia del profesor, pero en el autoaprendizaje con profesor, éste se convierte en algo más que un ayudante o consejero: su función será la de un orientador, un motivador. El profesor, de este modo, tiene un papel importante en la construcción de la autonomía de sus alumnos. Para ello, debe crear un ambiente agradable, proponer trabajos que interesen y crear situaciones en las cuales el propio alumno pueda pensar por sí mismo. Lo que el alumno comprenda dependerá ya de los modelos empleados, de la calidad de las interacciones y del contexto en el que vive, porque también el ambiente en el que se relaciona y se comunica determinará la afirmación de esa autonomía.

Martiniano Román Pérez afirma que

los aprendices aprenden sólo cuando encuentran sentido a lo que aprenden. De lo contrario no sólo no aprenden, sino que además molestan y se convierten en deprivados socioculturales, porque carecen de las herramientas para acceder a su propia cultura. [...] Partir de la experiencia previa. Esto supone que la arquitectura del conocimiento se apoya en el suelo, y el suelo de lo que se aprende tiene dos supuestos: lo que el alumno sabe y lo que sabe hacer con lo que sabe, su propia experiencia. (Novedades Educativas Nº 104)

El alumno tiene su propia experiencia y busca compartirla en clase. Lo representamos de la siguiente manera:

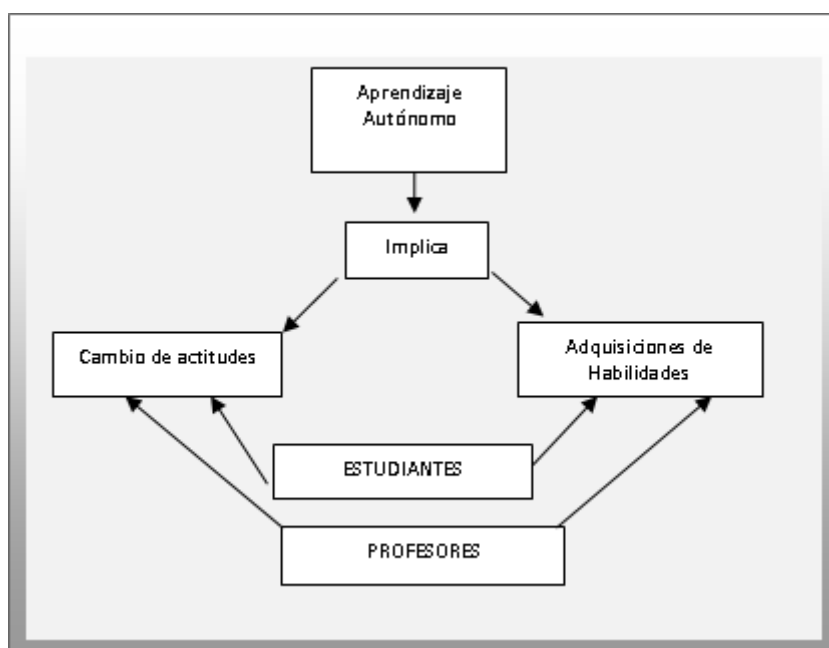


Es posible, no obstante, observar aulas donde todo el trabajo desarrollado se resume en dar respuestas a algunos estímulos, por entenderse que, de esta forma, se despertará la atención del alumno (aunque éste presente un papel de receptor pasivo). Según Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção” (1998, p. 52-105). El profesor que ‘castra’ la curiosidad del alumno, a través de la memorización de contenidos, estará cortando la libertad del educando. Freire insiste en la “especificidade humana” de la enseñanza y en la competencia profesional sin autoritarismo ni arrogancia. De esta forma podrá existir un respeto mutuo entre “a autoridade docente e as liberdades dos alunos, [...] reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia [...]”. Consecuentemente “não se poderá separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”.

En otras palabras, se busca que el alumno conozca por sí mismo los diferentes pasos y etapas del proceso de enseñar y aprender el idioma meta. De esta manera, la dependencia que el alumno presentaba hasta ahora con respecto al profesor irá disminuyendo hasta que adquiera la capacidad de ser él mismo el sujeto de ese proceso. Por tanto, la enseñanza exige del docente un compromiso real y es ahí donde deberá nacer la auténtica solidaridad entre el educador y el educando. Enseñar es una forma de intervenir en el mundo, de tomar una decisión y de adoptar una posición. Cuando Paulo Freire habla de “educação como intervenção” se está refiriendo a los cambios reales de la

sociedad en los campos de la educación, de la economía, de las relaciones humanas, del derecho al trabajo, etc. Para aprender un idioma, debemos tener todo esto presente, porque aprender una lengua implica aprender el conocimiento y la práctica del idioma. Esto se concreta en una comprensión teórica de lo que es la lengua, tanto desde el punto de vista del conocimiento necesario para usarla, como desde el del uso que se hace de ese conocimiento para construir significados que sean útiles en el mundo social.

Cuando la enseñanza de lengua española está focalizada en el educando (como el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje), se produce la construcción de la propia autonomía. De esta forma podremos decir que se está contribuyendo al proceso educacional de forma integral, total. El desarrollo de las habilidades para entender y decir lo que personas de diferentes ámbitos culturales dirían en determinadas situaciones lleva a una comprensión cultural, tanto del país cuya lengua se está aprendiendo como de su propia lengua materna, una vez aceptados los diferentes modos de expresión y de comportamiento de los individuos.



Para esto es necesario que el alumno tome una decisión con respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje sobre: qué, cómo, cuándo y dónde se va a aprender.

El profesor, al planificar los objetivos, ayudará al alumno a identificar las necesidades de leer, escribir, hablar, etc. Después, entre alumnos y profesor definirán los contenidos y progresiones. Al seleccionar los métodos y técnicas, se busca que el alumno vaya adquiriendo mayor responsabilidad en ese proceso de enseñanza/aprendizaje.

Es lo que sugiere Mora Sánchez(1996:219), cuando dice “que debemos negociar los objetivos, los contenidos, la autoevaluación, las técnicas y estrategias para el aprendizaje y la comunicación con los alumnos”.

Mora Sánchez destaca en su artículo los trabajos de: E. Martín Peris y de H. Holec, quienes establecen los perfiles de los profesores en el proceso de enseñanza/aprendizaje autónomo. A continuación, destacaré las dos posiciones de estos autores (1996, p. 221-214).

Para E. Martín Peris, el rol del profesor debe estar unido al rol del alumno; para ello destaca los siguientes pasos:

La negociación: se da en relación con los objetivos, los contenidos y los procedimientos.

La autoevaluación : el profesor deja de ser evaluador para ser un asesor que cree en el alumno, en su capacidad de producción y en la eficacia de su propio proceso de enseñanza/aprendizaje.

El desarrollo de técnicas y estrategias de aprendizaje y de comunicación.
Cada alumno va a desarrollar sus propios mecanismos de acuerdo a la experiencia que tiene del mundo. Cabe al profesor conocer y respetar esas estrategias:

“[...] los objetivos no sólo van a estar centrados en el conocimiento y uso de la nueva lengua, sino también en la mejoría y perfeccionamiento de la técnica y de los medios por los cuales se aprende” (MARTÍN PERIS; *apud* MORA SÁNCHEZ, 1996, p. 222)

Para H. Holec, el profesor debe ser un apoyo para el aprendiz: a) apoyo técnico, b) apoyo psico-social.

a) apoyo técnico: es el que ayuda a analizar su decisión con relación al programa de aprendizaje.

b) apoyo psico-social es el que lo va a ayudar en sus motivaciones, en la situación emocional, familiar, etc.

Podemos ver que E. Martín Peris en su propuesta busca realmente unir los dos roles (el del alumno y el del profesor) para poder llegar a un acuerdo en relación con los trabajos que se realizarán en clase. La propuesta de Holec es fundamentalmente de apoyo al educando.

Y ¿por qué promover la autonomía? Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, es imprescindible que, desde el inicio del aprendizaje de lengua extranjera - en nuestro caso la enseñanza del idioma español -, el profesor desarrolle, junto con los alumnos, un trabajo que les permita confiar en su propia capacidad de aprender. Es decir, que el aprendizaje ha de realizarse en torno a temas que sean de interés y que, al mismo tiempo, les permita interactuar con sus compañeros. Las actividades en grupo, por ejemplo, pueden contribuir mucho al desarrollo de este trabajo, en la medida en que los alumnos aprendan a comprender y respetar las actitudes, opiniones, conocimientos y ritmo de aprendizaje de sus compañeros. De esta manera, estaremos estimulándolos para que puedan construir su propia autonomía e identificar tanto sus posibilidades como sus dificultades en el proceso de aprendizaje.

Se promueve la autonomía al ayudar al alumno a que encuentre su estilo de aprendizaje y a que tome conciencia de los recursos y estrategias que pueden estar bloqueadas por experiencias negativas anteriores.

Para poder realizar estos cambios (que deben ser muy profundos), la enseñanza de lengua extranjera debe conducir al alumno hacia el desarrollo de capacidades compatibles con sus propios intereses y con las necesidades actuales de la sociedad. Pero no es suficiente trabajar con una serie de métodos o materiales sofisticados, etc. El profesor debe ser capaz de actuar y de crear ambientes de aprendizaje adecuados. Es decir, formar profesores críticos, reflexivos, autónomos, creativos que sean capaces de saber buscar medios de innovación y de comprensión para poder orientar a los alumnos en su proceso educativo.

Y ¿cómo ser un profesor reflexivo? Realizando preguntas constantes y contrastando las teorías con la propia experiencia y con las reflexiones que hacen otros. Para eso, el profesor tiene que estar abierto a todos esos cambios y dejar de ser “Maestro” para ser un orientador, un asesor de todas las actividades que se llevan a cabo en la clase, proporcionando información y solucionando las dudas y dificultades. Este tipo de profesor debe estar siempre abierto a las necesidades e intereses de los estudiantes, seleccionando el “input”⁴⁵ más adecuado en cada momento. Esto debe realizarlo sin llegar

⁴⁵ Una de las Hipótesis de Krashen: La Hipótesis del Inducto (input) – es un recurso necesario para que el aprendiz pase de un estado a otro en el proceso de adquisición. Eso es posible en la medida en que,

a provocar ningún tipo de ansiedad en sus discípulos. El profesor se transforma, así, en el representante de la cultura de la lengua meta. La forma de enseñar, la interacción con los alumnos va a ser el punto central para poder desarrollar la motivación y el interés de estos hacia la nueva cultura.

El profesor reflexivo necesita un tipo de tecnología educativa que suponga algo más que la extensión de su capacidad de administrar ejercicios y práctica. Lo que más le puede interesar es una tecnología educativa que ayude a los alumnos a ser conscientes de su comprensión intuitiva, a caer en una confusión cognitiva con la que explorar nuevas direcciones de comprensión y de acción. (*apud* WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 63)

Como ya he señalado, en las lenguas extranjeras, el profesor va a investigar y analizar su propia función como educador. Afirma Cunha,

Unir ensino e pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo estudantes e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida. (1999, p. 32)

Debe reflexionar sobre su propia acción educativa de manera que se establezca un puente entre la teoría y la práctica, esto es, entre la investigación y lo que sucede en el aula. El profesor debe ser consciente de sus creencias y debe confrontar estas con la realidad del aula. Ha de mirar hacia “dentro” y hacia “fuera”. Generalmente no es esto lo que sucede, ya que el profesor no analiza lo que ocurre en su clase, y esto no es lo más adecuado, ya que las experiencias vividas en su clase pueden abrir caminos muy valiosos para una reflexión crítica. Es a través de la investigación como los profesores pueden buscar nuevas estrategias de enseñanza y autoevaluarse, tratando de cambiar los métodos y su actuación de acuerdo con las necesidades del alumno, para proporcionarles así, una enseñanza completa y de calidad.

Es necesario actuar en la investigación y, de esta forma, ser conscientes de cómo se produce la interacción entre el profesor, el aprendizaje y las tareas del aula. El profesor

juntamente con la informaciones lingüísticas que el aprendiz ya conoce, se presentan otras nuevas ($i + 1$). El mensaje debe ser accesible auxiliando la comprensibilidad del input.

debe tener la habilidad de recoger las informaciones necesarias para poder analizar sus clases de acuerdo con estas. Así, afirma Hadad:

“[...] refletir sobre as práticas significa buscar formas significativas de ensinar, e, para isto, é necessário investigar qual é o melhor caminho. Uma investigação necessita de observações, levantamento de perguntas e formulação de hipótesis”. (1994, p. 47)

El profesor investigador/reflexivo sabrá cómo relacionarse con su propia área de conocimiento, con su percepción y con la producción del conocimiento. El profesor será consciente de los objetivos de sus prácticas de enseñanza. Y será capaz de crear actividades significativas y desafiantes que lleven al alumno a producir nuevos conocimientos que puedan poner en práctica junto con las experiencias previas de su vida cotidiana. El profesor, además de ser un investigador, debe valorar los conocimientos previos de sus alumnos, ya que estos últimos tienen una representación propia del mundo, de acuerdo con sus intereses y motivaciones, algo que deriva de un continuo intercambio de experiencias en ese proceso de enseñanza/ aprendizaje. Los nuevos paradigmas educativos muestran un perfil de profesor reflexivo, capaz de interesarse por la dinámica existente entre la reflexión y la acción, entre la teoría y la práctica. La siguiente ilustración refleja lo que acabamos de decir:



Para que esto suceda, es necesario replantarse el papel del profesor en el enfoque reflexivo de la práctica pedagógica. Como afirma Giovannini, se trata de una toma de conciencia: el profesor debe “tomar conciencia frente a cada alumno de sus propios recursos y estrategias de aprendizaje subyacentes e intrínsecos que por lo general están dormidos o muchas veces bloqueados por experiencias anteriores, muchas veces negativas, durante el período escolar” (1994, p. 110). Por eso es necesario que el profesor sea un buen observador, que conozca la realidad, las actuaciones de sus alumnos y cómo va a guiar su proceso de enseñanza/aprendizaje. Por tanto, va a ayudar al aprendiz a planificar sus tareas, aconsejándolo, reflexionando en relación con su proceso de enseñanza /aprendizaje.

14 EXPECTATIVAS DEL ALUMNO

Acabamos de ver cuáles son las creencias del profesor que influyen en la enseñanza / aprendizaje, pero las creencias de los alumnos también son determinantes en este proceso educativo. Las creencias van a influir en su motivación para aprender, en las expectativas de la enseñanza/aprendizaje, en la preparación de lo que es fácil o difícil para aprender y en las estrategias que va usar o que prefiere utilizar.

14.1 LAS CREENCIAS DE LOS ALUMNOS

Se advierte actualmente una tendencia a alejarse de los cursos centrados en el profesor, para dirigirse a los centrados en el alumno, porque estos resultan más efectivos. Los alumnos deben querer aprender, deben sentir que el aprendizaje es significativo y valioso. Cuando el alumno aprende una lengua siempre llega al aula con una serie de opiniones o experiencias previas sobre las actividades y métodos que pueden ser utilizados. Al tener esto en cuenta, los docentes van a crear un contexto muy rico para el aprendizaje. Fruto de una negociación, el ajuste entre lo que los docentes quieren que los alumnos sepan y lo que los alumnos quieren aprender, dará lugar al objetivo básico del proceso de enseñanza/aprendizaje. Para eso, debemos crear un ambiente que aumente

las oportunidades del aprendizaje, un ambiente abierto en el que las personas se puedan mostrar como son y donde los alumnos aprendan a asumir las responsabilidades del aprendizaje y de su propio desarrollo.

Es necesario que, como profesores, nos hagamos las siguientes preguntas: ¿cómo piensan nuestros alumnos?, ¿cómo o cuáles son sus creencias?.

Las creencias (positivas o negativas) actúan como filtros muy fuertes en nuestra realidad. Las creencias positivas influyen en el éxito del aprendizaje de los alumnos. Las creencias negativas modifican las expectativas de los alumnos y reducen la motivación de los mismos, conduciéndolos al fracaso.

De acuerdo Williams & Burden

Todos los alumnos se dejan influir por los sentimientos personales que les producen sus profesores y, por tanto, la percepción que tienen de sus profesores y de las interacciones que ocurren entre ellos y sus profesores afectarán sin duda a su motivación para aprender. (1999, p. 141)

Los alumnos observan al profesor, comparan los actos comunicativos del profesor con los suyos propios y con los de sus compañeros, se dan cuenta de que cada uno tiene creencias diferentes.

Richards & Lockhart confirman esta idea, en su estudio donde dicen que:

“Las diferencias entre las creencias de profesores y alumnos pueden producir a veces interferencias entre sus presuposiciones acerca de la utilidad de una clase”. (1998, p. 55)

Es decir, con frecuencia, el profesor tiene un tipo de creencia no compatible con las de sus alumnos. Por ejemplo:

Un profesor puede enseñar técnicas de lectura con el propósito de mejorar la lectura extensiva de los alumnos, pero éstos pueden considerar estas actividades como simples ejercicios de lectura intensiva para aumentar su vocabulario y frases hechas. (1998, p. 55)

Puede suceder que por estas diferencias en las creencias, el alumno desarrolle actitudes que valoren poco o nada algunas de las actividades introducidas por el profesor

en el aula. De este modo pueden perder completamente el interés por aprender la lengua extranjera, en nuestro caso el español.

14.2 LA MOTIVACIÓN EN EL ROL DEL ALUMNO

La motivación es el motor de nuestras conductas y de todo cuanto hacemos. También es un proceso por el que la intensidad de nuestra conducta va cambiando. Debemos tener en cuenta las diferencias individuales que determinen las motivaciones que rigen las acciones de las personas.

Cuando el alumno no está centrado en la tarea que tiene que realizar, no hay bases sobre las cuales facilitar la retención y la recuperación de lo aprendido. Hay evidencias experimentales de que el sujeto que mejor aprende es aquel que no sólo está en estado de alerta, sino también aquel que es capaz de mantener una atención sostenida en la actividad. La participación activa de los alumnos significa que el profesor les ofrece un clima propicio para que ellos participen en la toma de decisiones respecto a la selección de los contenidos, determinación de los horarios de estudio, tipo de actividades, etc. Obviamente, el hecho de proporcionar un espacio para el ejercicio de la autonomía por parte de los alumnos lleva a adoptar una disciplina de trabajo para que esta autonomía pueda ejercerse en forma responsable.

Un profesor que escribe formulas en la pizarra y un conjunto de alumnos que las copian no es, evidentemente, un buen ejemplo de participación activa. El profesor debe ofrecer oportunidades para practicar y aplicar sus enseñanzas relacionándolas con su propia experiencia y ceder la palabra a los alumnos; permitirles reflexionar, tomar decisiones y actuar de manera autónoma.

En general, se reconocen dos tipos de motivaciones: la extrínseca y la intrínseca (ver en BESTARD MONROIG & PÉREZ MARTÍN, 1992, WILLIAMS & BURDEN, 1999, ALONSO TAPIA & CATURLA FITA, 1999, ARNOLD, 2000, NUSSBAUM & BERNAUS, 2001). La motivación intrínseca tiene que ver con factores de tipo fisiológico o cognitivos y la motivación extrínseca está relacionada con factores de tipo social. Normalmente estas dos motivaciones no son excluyentes: pueden darse simultáneamente.

“Estamos extrínsecamente motivados para involucrarnos en una actividad cuando reconocemos que si lo hacemos probablemente experimentaremos lo que percibimos como consecuencia positiva o deseable”. (SPAULDING, 1994, p. 218).

Se habla de una motivación extrínseca cuando el motivo que impulsa la realización de una actividad no se encuentra en la misma actividad y sí en una compensación externa a la misma. Por ejemplo, cuando el alumno está siempre pendiente de la aprobación de los demás o cuando se centra en obtener una recompensa porque realizó una tarea correctamente. Se establece, aquí, tres conceptos: recompensa, castigo e incentivo. Los tres van a funcionar de acuerdo a la experiencia personal de cada individuo.

La recompensa: será un objeto ambiental agradable o gratificante que se entrega después de haber realizado una acción satisfactoriamente y que determina que se aumente la probabilidad de repetir la acción.

El castigo: es un objeto ambiental desagradable que se propicia después de realizar una acción y que provoca que la probabilidad de que se repita ésta disminuya.

El incentivo: es un objeto ambiental agradable pero se procura antes de que la acción se realice. Es un incitador a la acción, algo que invita a ella en virtud de las propiedades atractivas que tiene para el sujeto. De algún modo, podríamos decir que un incentivo es un motivo visto desde fuera.

La motivación **intrínseca** es definida como una conducta agradable por sí misma, determinada por el placer que proporciona al permitir el aprendizaje, por los sentimientos de éxito que produce (ver en NUSSBAUM & BERNAUS, 2001, p. 102). En otras palabras, se trata de una motivación centrada en la satisfacción personal, sin buscar ningún otro beneficio externo.

En el Capítulo III, citamos a Maslow, quien considera que cuando el ser humano satisface sus necesidades primarias (biológicas, seguridad, propiedad) y secundarias (reconocimiento, estima) puede alcanzar la autorrealización. Es decir, las personas con mayor motivación intrínseca funcionan por la búsqueda de la autorrealización. El impulso en este caso procede del interior de las personas y no del exterior.

Como comentan Willians & Burden, “La motivación de un individuo es también objeto de influencias sociales y contextuales. Éstas comprenden el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social” (1999, p. 128).

Nussbaum & Bernaus (2001, p. 103) presentan un resumen donde señalan las diferencias entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca.

Relación entre la motivación, las expectativas y el aprendizaje (CLARIANA, 1994)

	INTRÍNSECA	EXTRÍNSECA
Interés	En relación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ con la tarea ▪ conmigo mismo ▪ Metas de aprendizaje ▪ Mejorar la propia competencia. 	En relación: <ul style="list-style-type: none"> ▪ con los demás ▪ con una recompensa ▪ Metas de ejecución. ▪ Quedar bien delante de los demás.
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativa de autoeficacia. ▪ Expectativa según la cual el éxito y el fracaso dependen de una causa inestable pero interna y controlable como, por ejemplo, el esfuerzo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativa del resultado. ▪ Expectativa según la cual el éxito y el fracaso dependen de una causa inestable pero externa e incontrolable como, por ejemplo, la suerte.
Aprendizaje significativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Más probable. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Menos probable.

Según la noción de motivación, dentro de las teorías cognitivistas y constructivistas del aprendizaje, la motivación corresponde a un conjunto de variables que activan la conducta y / o la orientan en un sentido determinado hacia la obtención de un objetivo. Se sostiene que son las experiencias con éxito que realiza el alumno las que activarían el interés de éste por las tareas escolares.

Según Nussbaum & Bernaus “Cuando se habla de motivar a los alumnos se entiende como la posibilidad de cambiar sus prioridades, es decir, intentar que se interesen por cosas por las cuales no mostraban ningún interés anteriormente”. (2001, p. 99)

Por esta razón se plantea la necesidad de ofrecer a los alumnos tareas capaces de provocar experiencias de aprendizaje positivas y que permitan enfrentarse a las tareas dentro del aula con expectativas de éxito.

La motivación ha preocupado a diferentes investigadores educacionales, especialmente en los últimos tiempos. En particular, ha sido tema de trabajos en el campo

de la enseñanza de lenguas extranjeras. Gardner (1985)⁴⁶ ha dividido la motivación en dos aspectos: a) la motivación integrativa y b) la motivación instrumental.

➤ **La motivación integrativa:** es la actitud positiva hacia los miembros de la comunidad que habla la lengua objeto y el deseo de integrarse con esa comunidad y/o de interactuar con sus miembros.

➤ **La motivación instrumental:** es la práctica, utilitaria, vinculada a la comprensión de una literatura especializada, una mejora en el trabajo, en las calificaciones académicas y en el aprendizaje con un fin específico.

Se considera la motivación integrativa la más importante para la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera por el hecho de que el alumno quiere identificarse con la nueva comunidad lingüística. Para ello, es necesario que se utilicen una serie de técnicas, como el uso de fotografías, murales, deportes, músicas, etc. relacionadas con el país cuya lengua se enseña para estimular el interés de los alumnos.

En resumen, el profesor juega un rol importante en la motivación del alumno. Consideramos que los profesores de lengua extranjera tienen que estimular el interés del alumno para que estos vayan desarrollando el sentimiento de dominio, sus propias metas y para que evalúen los resultados de su proceso educativo.

La motivación tiene un papel importante tanto para el profesor como para los alumnos, porque existe una vinculación entre los elementos intelectivos y afectivos que se dan en todo el proceso de enseñanza/ aprendizaje. Los profesores esperan motivar a sus alumnos, para que estos mejoren su aprendizaje, pero profesionalmente, debemos ser bien claros, para que estos estudiantes, no sean manipulados en el proceso.

14.3 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Hasta ahora hemos visto cómo influyen de forma significativa las creencias y la motivación de los alumnos en la enseñanza / aprendizaje. Se entiende como aprendizaje

⁴⁶ Presento el modelo socioeducativo para el aprendizaje de idiomas. "Este modelo incluye las creencias culturales del alumno, sus actitudes hacia la situación de aprendizaje, su capacidad integradora y su motivación. Gardner destaca que el factor principal del modelo es la motivación" (Williams & Burden 1999:123-124)

la forma que cada alumno tiene de aprender una lengua extranjera, esto es reseñado por Almeida Filho (1993) quien explica que el alumno trae consigo sus creencias y ciertas concepciones sobre cómo se debe aprender.

Es fundamental tener bien claro qué se entiende por estrategia de aprendizaje. Definimos las estrategias como las conductas y pensamientos que el alumno va a emplear durante su aprendizaje, para contribuir al desarrollo del sistema del lenguaje construido por el propio alumno y que va a afectar directamente al aprendizaje (ver en RICHARDS & LOCHART, 1998, WILLIAMS & BURDEN, 1999; ARNOLD, 2000).

Oxford define las estrategias de aprendizaje como: “Acciones específicas emprendidas por el alumno para lograr que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más auto-regulado y más transferible a situaciones nuevas”. (1990, p. 8 *apud* RICHARDS & LOCHART, 1998, p. 63)

Es decir “Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas de aprendizaje concretas” (RICHARDS & LOCHART, 1998, p. 63)

Estas estrategias pueden facilitar la internalización, almacenamiento, recuperación o uso de una nueva lengua. Son herramientas que se utilizan para que ellos mismos desarrollen su habilidad comunicativa. De esta manera, el alumno va a desarrollar su autonomía, comenzando a manejarse por sí mismo.

Es importante que el profesor estudie el sentido que da a la enseñanza, prestando más atención a sus alumnos, a sus materiales y a su propio método de enseñanza. Por eso, lo ideal sería que el educador tuviera algún conocimiento previo sobre sus alumnos, sus intereses, sus motivaciones, sus estilos de aprendizaje. Esto se puede conseguir observando la conducta en clase, descubriendo qué estrategias usan los alumnos, ya que frecuentemente ellos, solicitan aclarar alguna explicación, verificar o corregir sus trabajos o ayudar a sus compañeros (ver en RICHARDS & LOCKHART, 1998, p. 63).

Otra forma de tener este conocimiento es preparar un pequeño cuestionario que los alumnos pueden cubrir al comienzo del curso, describiéndose a sí mismos, con el lenguaje aprendido en clase. Por ejemplo: En esta clase yo deseo... / no deseo... / Mis actividades favoritas... / las actividades menos favoritas de la clase son... / Yo estudio español porque... /. También es posible conversar con ellos informalmente, antes o

después de la clase, así se podrán obtener muchas informaciones, sobre sus éxitos, sus motivaciones y las estrategias que utilizan.

Además de poder conocer a los alumnos, es también importante tener en cuenta los materiales utilizados y la práctica de la enseñanza de Lengua Extranjera. Debemos examinar los libros de texto, los trabajos auditivos y visuales, para saber si en ellos realmente se incluyen la Enseñanza de Lengua Extranjera o la práctica de las Enseñanzas de Lenguas Extranjeras.

Los profesores deben analizar, revisando los planes de clase, sus propios métodos de enseñanza y todos los estilos que emplean en sus clases. Los profesores deben incorporar diferentes formas de enseñanza de la lengua, modelándola y practicándola, para que los alumnos puedan aprender el idioma recurriendo, de esta forma, estrategias o estilos de aprendizaje variados.

Después de estudiar el contexto en que se realiza la enseñanza, es interesante que el profesor la relacione con la implementación de la Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE) y que reflexione sobre su trabajo y estimule a sus alumnos a ser más independientes en el aprendizaje del idioma.

Dentro de la realidad de la ciudad de Pelotas, aproximadamente a 300 Km de la frontera con los países de habla hispánica, vemos que los alumnos van a poder monitorizar y evaluar las estrategias que utilizan constantemente, en el desarrollo de una conversación, lectura, escritura o alguna otra actividad, en el momento de entrar en contacto con la lengua meta que se habla en esas zonas. Un enfoque organizado e informativo sobre la enseñanza de lengua extranjera (ELE) y su práctica, va a ayudar a los alumnos en su aprendizaje y va a proporcionarles la oportunidad de ser ellos mismos quienes tomen la responsabilidad de su aprendizaje. Los educadores no sólo ayudan a los alumnos a aprender, sino también a que reflexionen sobre su aprendizaje, e incluyan en él estrategias únicas, individuales, que pueden ser: cognitivas, sociales y/o afectivas.

El desarrollo de la competencia en la lengua extranjera se producirá cuando el alumno, además de ser estimulado por un interés o necesidad personal, se responsabilice de sí mismo, adquiriendo conciencia de sus habilidades y de sus limitaciones y desarrollando una estrategia con la cual pueda sacar ventaja de las primeras y al mismo tiempo compensar las limitaciones que puedan existir.

El alumno, con la orientación del profesor, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y a identificar cuál de estos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje para obtener los mejores resultados.

Los alumnos aprenden de forma más efectiva cuando se les enseña a partir de sus estilos de aprendizaje predominantes. Es decir, que los profesores debemos conocer cuáles son las estrategias de cada uno de los alumnos y del grupo en general para que, a partir de ello, se puedan desarrollar sesiones de enseñanza eficaces y que conduzcan a que el discípulo consiga aprender y a asimilar lo expuesto en el aula.

Santos Gargallo nos afirma:

[...] que existen unas estrategias universales que todo aquel que aprende algo pone en marcha con el fin de asegurar el proceso; sin embargo, también es cierto que cada individuo – conforme a su personalidad, su experiencia previa, su conocimiento del mundo y su procedencia cultural, entre otros – manifiesta preferencias entre unas estrategias frente a otras (1999, p. 38).

Por esa razón podemos hablar de distintas estrategias de aprendizaje, pues cada alumno adoptará una que será totalmente diferente a la de sus compañeros de aula.

Aquí señalamos algunas respuestas de los alumnos de la Universidad Federal de Pelotas del Instituto de Letras y Artes -5º semestre de español- donde se formuló la siguiente pregunta: **¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje utilizadas dentro de la lengua extranjera?**

- *Los medios que yo uso para estudiar son los siguientes:
En primer lugar hago una evaluación del contenido dispuesto en clase, si fue suficiente para mi comprensión o no. Segundo recorro a una gramática, cuando es necesario... (C.A.C.T.)*
- *Bueno... no tengo muchas estrategias, entonces siempre que puedo hago una “apostila” con todo los contenidos, estructuras gramaticales, curiosidades de la cultura (hispanica) y el vocabulario que aprendí en las clases o fuera de ellas. Hago esto muchas veces, siempre escribiendo, que es para conseguir grabar. (V.d.S.H.)*
- *Para adquirir conocimientos sobre la lengua español en primer lugar, yo estudio todos los materiales que son dados por los profesores. Una cosa que yo pienso*

ser muy importante es estudiar siempre las cosas que fueron vistas un tiempo atrás, pues como no es la lengua materna tengo la preocupación de intentar no olvidarme de ciertas cosas. Además leer revistas, periódicos y libros lo que nos ayuda a desarrollar nuestro vocabulario... (L.V.G.)

- *Siempre consideré que una de las mejores formas de aprender una lengua es la observación. Tengo ganas de hablar y escribir perfectamente el español, con la misma intensidad que hablo y escribo la lengua portuguesa.(F.G.)*

Estas son algunas de las muchas estrategias que utilizan los alumnos para aprender el idioma. Las estrategias de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores, relativamente estables, de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden en sus ambientes de aprendizaje.

Los alumnos, conforme avanzan en su proceso de aprendizaje, descubren mejores formas o modos de aprender. Por tanto, van a variar su estilo, aunque esto va a depender también de las circunstancias, de los contextos y del tiempo de aprendizaje que tengan que enfrentar, como se puede observar en las transcripciones de los alumnos que hemos destacado.

En suma, quien aprende una lengua extranjera usa una serie de estrategias que permiten que el proceso de aprendizaje sea más eficaz y el profesor que llega a conocer estas estrategias debe tenerlas en cuenta, porque esas distintas estrategias de aprendizaje requieren distintos modos de enseñar. Debemos ser conscientes de que cada uno de nuestros alumnos aprende de un modo diferente y que esta diferencia es mayor aún entre los alumnos si pertenecen a distintas culturas o clases sociales.

Knowles recuerda uno de los principales objetivos de la educación

Ayudar a los individuos a que desarrollen la actitud de que el aprendizaje es un proceso de toda la vida y a que adquieran las destrezas del aprendizaje independientemente. (1976, p. 23 *apud* WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 155)

Si nuestro objetivo es lograr que el alumno APRENDA A APRENDER, entonces debemos ayudarlo a descubrir, conocer y mejorar sus estrategias de aprendizaje, porque, de esta forma, estamos fomentando la autonomía en el aprendizaje, que, como afirma Santos Gragallo, son *“paradigmas actuales de la Psicología y de la Didáctica de lenguas extranjeras, que se han integrado en el planteamiento general del enfoque comunicativo.”* (1999, p. 38)

Wenden y Rubin afirman “Una de las principales metas educativas de la investigación sobre estrategias es el aprendizaje autónomo de un idioma por parte del alumno” (1987, p. 8 *apud* WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 155)

Según Williams & Burden

actualmente se ha despertado el interés por el “entrenamiento del alumno en la enseñanza de lenguas extranjeras” lo que está relacionado con la manera de enseñar y de cómo y cuándo se deben utilizar las estrategias que les permitan llegar a ser autónomos (1999, p. 156).

En los estudios de Oxford (1990), Cohen (1998) y Rubin (1987 *apud* WILLIAMS & BURDEN, p. 1999) se detecta que los estudiantes, de un modo general, usan estrategias para aprender la Lengua Extranjera en un contexto de enseñanza tradicional. El estudio que se realizó en el Capítulo IV enfoca la estrategia que prefieren nuestros alumnos, en función de un contexto tradicional o de uno más innovador.

Rubin (1987) divide las estrategias de aprendizaje en grupos y las define como **estrategias cognitivas**, que, a su vez, se subdividen en seis partes:

- ❑ Clarificación/Verificación: son las estrategias que los alumnos utilizan para comprobar si es correcto o no su conocimiento en la lengua meta.
- ❑ La Conjetura / Inferencia Inductiva: se refiere a varias estrategias relativas a la elaboración de hipótesis con relación al funcionamiento de la lengua.
- ❑ El Razonamiento Deductivo: es una estrategia en la que el alumno utiliza su conocimiento de las reglas generales para producir o comprender la lengua.
- ❑ Práctica: se refiere a estrategias que contribuyen al almacenamiento de informaciones.
- ❑ La Memorización: incluye la estrategia de repetición y ensayo.
- ❑ La Supervisión: se refiere a la estrategia en que los alumnos comprueban y corrigen sus errores y observan la forma en que se recibe un mensaje.

Rubin (1987) menciona las **estrategias metacognitivas**, que se utilizan para supervisar y regular el aprendizaje de idiomas; las **estrategias comunicativas**, que ocurren en el momento en que los alumnos están comunicándose a través de la

conversación y, por último, la **estrategia social**, que influye en la práctica y en la exposición del conocimiento adquirido por el alumno.

Oxford (1990 *apud* WILLIAMS & BURDEN, 1999) divide en dos grupos las estrategias de aprendizaje: a) las **Estrategias Directas** y b) las **Estrategias Indirectas**. Los dos grupos se subdividen a su vez en tres subgrupos.

Las Estrategias Directas se dividen en: a) Estrategias de Memoria; b) Estrategias Cognitivas; c) Estrategias de Compensación.

Las Estrategias Indirectas se subdividen en: a) Estrategias Metacognitivas; b) Estrategias Afectivas; c) Estrategias Sociales.

Es importante mencionar que estas estrategias de aprendizaje son flexibles y tienen la característica de ser de carácter individual, es decir, cada alumno desarrolla sus estrategias de acuerdo con su estilo de aprender.

14.3.1 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Las Estrategias Directas son las que abarcan directamente la lengua meta. Y las Estrategias Indirectas son aquellas que dan soporte y coordinan el aprendizaje sin una relación directa con la lengua meta. Para entender mejor esto, la autora define cada subcategoría para poder percibir cuál es la estrategia que prefieren los alumnos.

En las Estrategias Directas, la Memoria recuerda y retiene las informaciones nuevas que se dieron en la clase. La Estrategia Cognitiva se utiliza para comprender y producir la lengua meta, por medio de resúmenes o deducciones racionales hechos por el propio aprendiz. La Estrategia de Compensación ayuda a los alumnos a superar las lagunas en los conocimientos para poder continuar la comunicación.

En las Estrategias Indirectas, la Metacognitiva permite ayudar al alumno a regular su propio aprendizaje, planificar y evaluar su progreso. La Estrategia Afectiva desarrolla la autoconfianza, la habilidad de regular sus emociones, motivaciones y actitudes. La última Estrategia definida por Oxford (1990) corresponde a la Estrategia Social, que aumenta la interacción entre los alumnos. Los aprendices comprenden y aprenden mediante la interacción que existe entre ellos.

Para alcanzar el objetivo de nuestra investigación, comprobar si es el enfoque comunicativo el método más solicitado por los alumnos de español como lengua extranjera, es necesario partir de las clasificaciones de las estrategias.

Detallaremos mejor la clasificación de Oxford (1990) a través de las siguientes ilustraciones:

Diagrama del sistema de Estrategias Indirecta

I. Estrategias de Memoria	A. Crear lazos mentales
	B. Aplicar imágenes y sonidos
	C. Revisar bien
	D. Emplear la acción
II . Estrategias Cognitivas	A. Practicar
	B. Recibir y enviar mensajes
	C. Analizar, razonar
	D. Crear una estructura para el material de entrada y otra para el de salida
III. Estrategias de Compensación	A. Adivinar con inteligencia
	B. Vencer limitaciones al hablar y al escribir

I.Estrategias Metacognitivas	A. Centrar tu aprendizaje
	B. Organizar y planificar tu aprendizaje
	C. Evaluar tu aprendizaje
II. Estrategias Afectivas	A. Disminuir tu ansiedad
	B. Estimularte tú mismo
	C. Tomarte la temperatura emocional
III. Estrategias Sociales	A. Hacer preguntas
	B. Cooperar con los demás
	C. Simpatizar con los demás

Como afirman Williams & Burden “el concepto de estrategia de aprendizaje de idiomas es bien amplio y “va más allá de los procesos cognitivos para incluir estrategias sociales y comunicativas” (1999, p. 162).

Gardner y MacIntyre (1992 *apud* WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 162), llegaron a la conclusión de que la ansiedad envuelve una alteración emocional que afecta al desarrollo de los procesos de aprendizaje y a la adquisición lingüística.

Se ha demostrado a través del empleo de estrategias cognitivas por parte del alumno que el aprendizaje puede estar determinado por la ansiedad (MACINTYRE & GARDNER, 1992). La influencia de nuestros sentimientos parece repercutir en el empleo que hacemos de tales procesos cognitivos (WILLIAMS & BURDEN, 1999, p. 1664).

Nussbaum & Bernaus destacan que existen estudios realizados en Europa y América que entienden la adquisición como un proceso intersubjetivo más que como una actividad cognitiva:

“Su objetivo es mostrar, de manera socialmente contextualizada, los procesos cognitivos que permiten apropiarse de una lengua”. (2001, p.148)

Los estudios realizados intentan analizar la relación entre la interacción y la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera (GAJO Y MONDADA, 2000 *apud* NUSSBAUM & BERNAUS, 2001, p. 123). Estas autoras señalan que, al analizar las clases de lengua extranjera, es importante observar la relación entre las estrategias que usan los alumnos y las que usa el profesor para hacerse entender.

En el apartado siguiente se realiza una reflexión sobre la interacción en el aula de lengua extranjera. La interacción en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la lengua extranjera son las relaciones que se establecen entre el profesorado, el alumnado y los contenidos del aprendizaje. Estas relaciones son sumamente importantes para obtener resultados productivos, ya que ayudan en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de la competencia del propio alumno, concediéndole libertad para interactuar en la clase, para ser reflexivo y para tener una conciencia clara de lo que quiere. Al avanzar en su proceso de aprendizaje, el alumno descubrirá las diferentes formas de aprender usando para ello una serie variada de estrategias.

15 LA INTERACCIÓN- EL PROFESOR Y EL ALUMNO DE LENGUA EXTRANJERA

Según Ch. Nicolaides, una de las maneras de conocer el proceso de enseñanza/aprendizaje es observar cómo la interacción ocurre entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos. (BOLOGNINI, 1991 *apud* NICOLAIDES, 1996).

P. González sostiene

El proceso educativo en el contexto de la interacción se realiza dentro de un grupo, en un espacio y un tiempo determinados y compartidos. Grandes esfuerzos se han realizado en el enriquecimiento de las formas, medios y métodos de transmisión de la información, haciéndolos atractivos e interactivos, intentando hacer del proceso un elemento motivador, que atraiga los sentidos y los esfuerzos cognitivos del estudiante hacia el contenido y provoque una posterior elaboración de ellos, que asegure su disponibilidad futura, cuando las exigencias del medio requieran su utilización.⁴⁷

De acuerdo con Kleiman (*apud* NICOLAIDES, 1996, p. 40), el profesor es el responsable de la enseñanza/aprendizaje, puesto que la fundamentación teórico-técnica es básica para enseñar y ayudar a aprender. Es decir, es él quien decide lo que es importante para el proceso de enseñanza/aprendizaje. El profesor es el “input” de la clase, el provocador de la interacción en el aula, en la cual el propio profesor va a investigar y analizar su propio trabajo como educador reflexivo de lengua extranjera.

15.1 EL ANÁLISIS DEL AULA Y EL DISCURSO DEL PROFESOR

La interacción hace posible que el alumno construya los principios subyacentes a los que está aprendiendo para poder transferirlos a otros contextos en el uso de la lengua. De esta forma promueve una actividad mental autoestructurante, que permite el establecimiento de relaciones, la generalización, la descontextualización y la actuación autónoma. Llegar a este punto dependerá, en gran medida, de que el profesor sea capaz de ayudarlo a comprender.

⁴⁷ Paz González. Disponible en:
<http://www.eidos.es/latino/Seminario/Articulos/AspectoPsicologico/default.htm#Autora>

El profesor debe utilizar en el proceso de enseñanza/aprendizaje una dinámica que desarrolle el espíritu crítico del alumno, para que éste sea capaz de proporcionar la creatividad, la potencialidad individual. Tiene, además, que preparar al alumno para el trabajo colectivo. De este modo, estaremos trabajando la autonomía del alumno. Es evidente que esto también dependerá del grado de contribución de los profesores y de la organización de los contenidos.

Los Parámetros Curriculares Nacionales afirman:⁴⁸

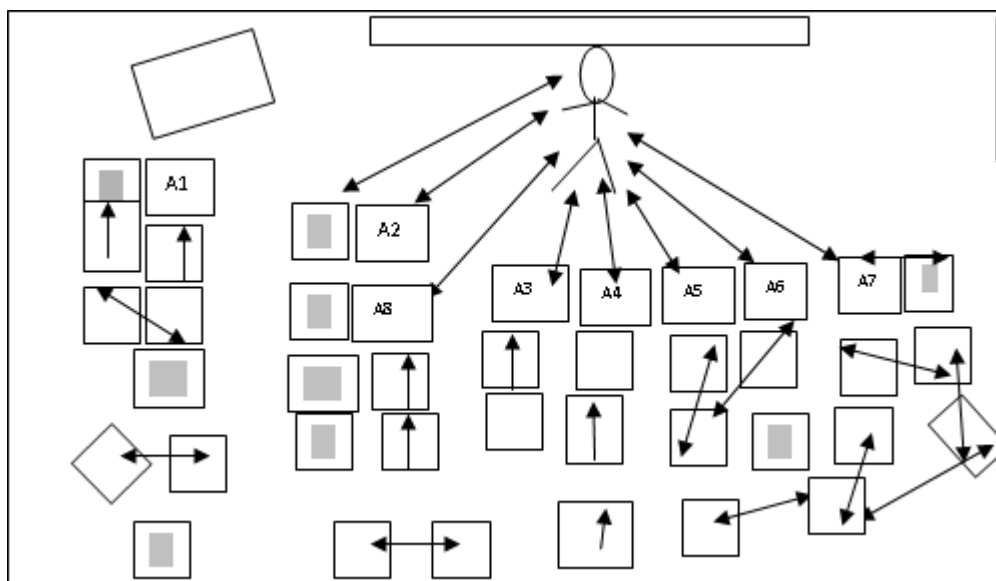
“[...] estimular a autonomia do sujeito, desenvolvendo o espírito de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrando-se num trabalho de equipe [...] (1998, p. 35).

Trabajando en equipo desarrollamos la interacción entre los alumnos, alumnos x profesor, alumnos x aula. Aprendiendo a convivir en grupos se supone que se adquiere un dominio progresivo de valores, normas, actitudes y procedimientos, respetando las diferencias que puedan existir entre ellos. Es necesario que tanto el profesor, como el alumno tengan una noción cabal de esta competencia interactiva.

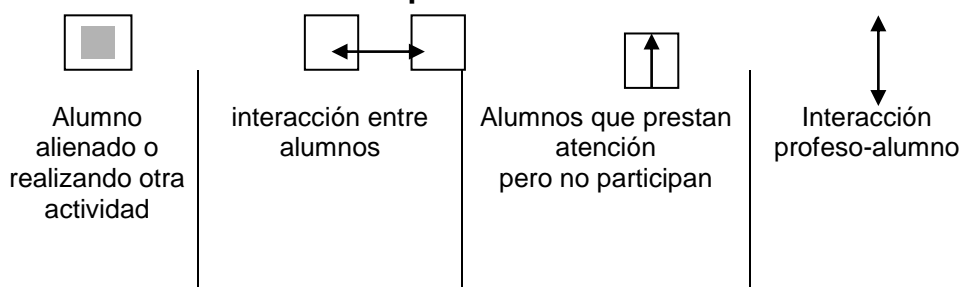
Es importante destacar esto porque muchas veces el profesor delimita su propia zona de acción. Observando las clases, se puede comprobar que el profesor se dirige especialmente a aquellos alumnos que tienen más facilidad para hablar, exigiendo menos a los demás o permitiendo el desorden que pueda existir en la clase. Generalmente, se permanece más tiempo con un grupo que con otro.

A continuación, se presenta un mapa de la clase donde se puede observar la postura del profesor, su interacción con la clase y la actitud de los alumnos:

⁴⁸ Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.1998.



Mapa de la clase



Observamos que el profesor se dirige fundamental a los alumnos que están en la parte delantera del aula, ya que los que se encuentran atrás conversan entre sí, ignorando la clase de lengua extranjera; otros se encuentran completamente alienados o realizando actividades de otra asignatura. También hay alumnos que prestan atención pero no participan de forma activa.

Aunque el profesor crea que todos sus alumnos tienen la misma oportunidad de actuar en su clase, esto no es así. Es lógico que en esta clase no participen todos los que están inmersos en un proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua extranjera, para el que la interacción entre el profesor y el alumno es muy importante. Generalmente, esta interacción no se desarrolla de forma flexible, esto es debido, tal vez, al espacio físico del aula, a la propia disposición de las clases, organizadas en hileras o al gran número de alumnos en el aula, que no permite que el profesor pueda caminar entre los bancos y atender mejor a toda la clase.

De este modo, el profesor queda centrado en sí mismo, en su propia enseñanza, realiza las preguntas, el alumno responde y el profesor evalúa. Es un método fácil, en el cual el profesor buscará siempre su propio interés, sin desarrollar la interacción ni la autonomía del alumno. Realizar preguntas es una de las técnicas más usadas en clase y ésta es la forma en que el profesor controla el discurso y logra que el alumno responda a aquello que al profesor le interesa.

El profesor evalúa, considera la respuesta y no existe una corrección porque la clase es numerosa y exige que los intercambios sean rápidos y ágiles. Así no se corre el riesgo de perder la atención del alumno. Para que exista una verdadera enseñanza/aprendizaje, es necesario que tanto el profesor como el alumno estén abiertos y dispuestos a cooperar en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera.

Imaginemos un aula en la que el profesor se presenta como centro de interés y los alumnos como oyentes que no tienen la oportunidad de comunicarse, es decir, como oyentes atentos, estáticos y rápidos para actuar verbalmente, respondiendo a los estímulos del profesor. Realmente en estos casos, vamos a encontrar un mayor grado de dispersión de la atención en el aula: los alumnos hablan de otros asuntos o realizan actividades paralelas, ignoran completamente al profesor, hablan entre sí en voz alta, están de espaldas al profesor o se levantan y andan por el espacio del aula.

A continuación, presentamos la transcripción de una clase de 5º grado (representada en el mapa), en la que se reprodujo una grabación que contenía un diálogo descriptivo (descripción física de una persona). El profesor se preocupa de que los alumnos escuchen la cinta para poder completar los huecos, y de que escriban bien las palabras que escucharon.

La interacción se da a través del alumno y la profesora. Ésta realiza preguntas a un grupo de alumnos (a1, a2, a3,...), que contestan. La interacción alumno – alumno se realiza sólo a propósito de otros asuntos, ya que los estudiantes no estaban interesados en el tema de la clase. La profesora, alguna vez, les llama la atención, pero se dirige sobre todo a aquellos que participan continuamente, dejando a los otros de lado.

En resumen, el objetivo de la clase era identificar las palabras, saber pronunciarlas y escribirlas. No hubo en ningún momento una conversación informal entre alumno- alumno y/o profesor – alumno, describiéndose a sí mismo, para que el propio alumno fuera produciendo las estructuras que descubría mientras oía la cinta.

escuchan la cinta

p – ¿quién ha conseguido escribir alguna cosa? bueno, vamos a empezar por el principio de la primera frase ... tres chicas que están hablando de una revista que tiene fotos de actores de cine. ¿está bien? ... ¿qué es cine?

a1 – cinema

p- bien, ustedes ya oyeron hablar sobre kevin costner? kevin costner es un actor qué, int ... que película hizo? kevin kostner ¿nadie se acuerda? ...

aa - [...]

((los alumnos conversan entre sí))

p- silencio, vamos a prestar atención ... bueno ... kevin kostner hizo la película dança con lobos en portugués ¿né? ¿quién, quién miró? ¿quién asistió? dança con lobos hizo kevin kostner ... el otro actor que dice, que tiene el nombre ahí es tom cruise, que tiene ojos verdes, haaaa otro actor que tiene aquí es mel gibson que hizo “maquina mortífera”.

((vemos por medio de este ejemplo que la mayor parte de las veces es la profesora quien tiene la palabra y alguna vez interviene el alumno, sin que exista en ningún momento la interacción profesor /alumno, alumno /alumno))

a2 – tom cruise tem olhos azules.

p – hum, está bien, tiene ojos azules, y ... el último que dice es daniel deylewes, es otro actor también ... hizo ... el ul ... el la pel ... la película que en portugués se dice u.... último dos mohicanos ... él era indio ... bueno ahora volvemos ... que la primera muchacha de ... de ... de ... de... kevin kostner ... ¿cómo dice que él era?

a2 – mirá este es kevin kostner

p- muy bien, ... maxxxx ... si ... eso mismo, ella dijo así, está kevin kostner como, ¿cómo que dice ahí maxx? tú misma puedes leer ... ah ... una habló ... mirá esta kevin kostner ... y la otra dice que el ...?

(acá podemos observar que siempre es la profesora quien se encuentra en el centro del proceso, con muy poca participación de los alumnos, que sólo responden a lo que le interesa a la profesora, sin que exista un proceso de creatividad, por parte del alumno)

a2 – qué lindo era

p – muy bien ... muy bien ... qué lindo es ...

a3 - [...]

p- si ... un ... una parte ...

a4- [...]

p- ... después de este lindo ... ¿qué viene? ... otra palabra ... me gusta ... más ton cruise ... qué tiene ...

a5 – ojos azules

p – azules no ...

a6 – verdes

a7 – verdes ... verdes

p - vamos escuchar otra vez ... la cinta ... por favor ... silencio ... ustedes que están al fondo ... hagan silencio....

👂 ((escuchan de nuevo la cinta))

p – ojos verdes ... disculpa ... mbxxxx ... ojos verdes ... ojos ... no se olviden de las letras ... ojos con jota ...

a8 – ojos verdes

p – sí ... eso mismo ... ojos verdes ... verdes ... igual que en portugués ... la escritura es igual ... ojos con jota ... ojos verdes michele ... tú puedes escribir ojos aquí ... rapidito michele ...rapidito ...

a3 – orros

p – si ... ojos ... ojos ... solo la palabra ojos silencio

(los alumnos que están al fondo hablan entre sí, no participan de la clase))

a3 – ojos con jota ... profesora

p – no ... no ... puede ... todo está escrito en español ... ojos con jota ... o ... j ... o ... s jota ... saca la erre ...saca la erre

a3 – jota

P – SI ... JOTA ... GRACIAS ... PUNTITO ARRIBA ... GRACIAS ... PUEDES SENTARTE ... PUNTITO ... NO DICE AQUELLO QUE HIZO ALLÁ ... BUENO ... SEGUIMOS ... ESTAMOS EN OJOS VERDES ... NO ... SEGUIMOS ...

Con este ejemplo, podemos observar que la preocupación del profesor se centra en la pronunciación y la escritura de las palabras, sin tener en cuenta, en ningún momento, la producción del propio alumno. Se puede afirmar que gran parte de los problemas que existen en la interacción se deben al comportamiento del profesor, que, con frecuencia, se ve como “paradojal y contradictorio”. Es decir, en algunas ocasiones el profesor es abierto y tolerante (aunque pocas), y, en otras, es autocentrista e intolerante con sus alumnos. Con frecuencia se mezclan los dos estilos: en un momento son asimétricos (formales) – autoritarios, censuran y sancionan –, y, en otro, son simétricos (conversacionales), comprensibles y se colocan en el lugar del alumno.

Según Popham & Baker:

Muito do que se passa numa sala de aula é uma questão de estilo, e isto é especificamente verdadeiro da percepção que o professor tem de 'controle'. Exercer perfeito 'controle', para alguns professores significa dominar toda a atividade da sala de aula. Os estudantes nunca devem interromper uns aos outros, mesmo em discussão, e a atividade de sala de aula se caracteriza pela ordem e pela diligência. Outros professores sentem que estão exercendo um firme controle quando há muita liberdade de movimento e conversa na classe. (1970, p. 111)

Todo va a depender de las pistas lingüísticas que el profesor transmita en el aula. Si usa el diminutivo en las palabras, por ejemplo, como 'cuadernito', el profesor se comunica introduciendo un matiz cariñoso y con lo que la respuesta del alumno será similar.

Generalmente, existe ya dicotomía entre el profesor simétrico y asimétrico. Ésta puede ser unas de las razones por las que el alumno muchas veces prefiera no interesarse por la participación ni por esclarecer sus dudas. De esta forma, el alumno se cierra en sí mismo o se torna indisciplinado. Es necesario que en cada clase se realice una autoevaluación, tanto por parte del profesor como por parte del alumno, supervisando, así, la interacción, como sugieren Richards & Lockhart:

Mientras que los profesores necesitan supervisar su interacción con el grupo de manera que todos los alumnos también necesitan aprender cómo se espera que interaccionen en la clase. Esto se denomina la competencia interactiva del alumno, e implica aprender patrones específicos de interacción y comportamiento, tanto cara a cara con los demás alumnos como con el profesor. (1998, p. 131)

El profesor, a medida que va supervisando la interacción, va aprendiendo a compartir su poder y a aceptar los tópicos sugeridos por los alumnos y sus interpretaciones. Es decir, el educador va a aprender a dar oportunidad al alumno para que éste vaya construyendo su camino y se transforme en el sujeto del proceso de aprendizaje.

Es necesario que el profesor tenga bien claro el programa que va a adoptar de acuerdo con las necesidades e intereses que presenten los alumnos. Se construye la autonomía del alumno, ofreciéndole alternativas para que el propio educando, juntamente con el educador, elabore el programa de estudio con un espíritu de colaboración en el que

el alumno va a ser el agente del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es importante adoptar una metodología adecuada:

Ensino de linguagem comunicativa tornou-se um termo para métodos e programas que engloba tanto os objetivos como os processos de aprendizagem na sala de aula, para a pratica do ensino que visa à competência em termos de interação social e procura incrementar a pesquisa de aquisição de língua para dar conta de seu desenvolvimento. (SAVIGNON, 1990, p. 37)

Como afirma Ch. Nicolaides “Se o ponto-chave para desenvolver competência lingüística é a interação, nada mais lógico procurarmos desenvolver a competência lingüística incentivando a interação entre professor e aluno, aluno e aluno na sala de aula”. (1996, p. 44)

Ellis (1995) es otro autor que destaca la importancia de la interacción. Afirma que en el discurso con el profesor/alumno se realiza un *feedback* de modo que el al alumno puede percibir su autoaprendizaje. En el momento que se torna sujeto del proceso de aprendizaje, puede desarrollar su propia autonomía, que es la condición necesaria para la autodeterminación dentro de su proceso de enseñanza/ aprendizaje. Dentro del Enfoque Comunicativo, se busca el desarrollo de la interacción alumno/ profesor, alumno/ alumno y alumno/ contenido. Y esto está vinculado a con los pensamientos de la escuela constructivista, como veremos a continuación.

15.2 LA INFLUENCIA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS AULAS INTERACTIVAS

De acuerdo con el pensamiento del enfoque comunicativo, en el proceso enseñanza/aprendizaje, el profesor cumple una serie de funciones que le sirven para ayudar y planificar:

- a. Planificar las clases de una manera lo suficientemente flexible para que permita la adaptación a las necesidades de los alumnos en todo el proceso enseñanza/aprendizaje.

- b. Contar con los conocimientos previos de los alumnos, tanto al iniciar las actividades como durante su realización.
- c. Orientar a los alumnos para que encuentren sentido a lo que están haciendo, motivándolos para que sientan interés por la práctica de la lengua meta.
- d. Establecer un ambiente y unas relaciones, que permitan un respeto mutuo y un sentimiento de confianza, que promueva la autoestima y el autoconcepto.
- e. Valorar al alumno por lo que es, mostrándole confianza y facilitándole que aprenda a confiar en sí mismo.

Además de estas funciones, es necesario determinar cuáles son las motivaciones de los alumnos, sus intereses, el tipo de comportamiento, sus habilidades. Todo esto debe constituir el punto de partida para el trabajo en el aula. Por eso, es necesario que los alumnos presenten “input” bajo al iniciar el proceso de enseñanza de lengua extranjera porque, de esta manera, estarán abiertos a todo lo que se pretende trabajar en clase. Sintiéndose bien en el aula, los alumnos expresarán sus ideas, sus motivaciones, comentarán el proceso a través de situaciones de diálogo y participación. Esta forma de actuar sirve para que el profesor pueda detectar los conocimientos previos de los alumnos.

Es importante que el profesor oriente al alumno para que éste encuentre un sentido a la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera. La orientación es necesaria:

- a) Para saber qué se tiene que hacer en el aula.
- b) Para saber qué finalidad tiene el aprendizaje de la lengua extranjera.
- c) Para saber con qué se puede relacionar el aprendizaje.
- d) Para saber que la motivación para realizar el esfuerzo es necesaria para lograr el aprendizaje.
- e) Para que experimenten lo que están aprendiendo y sean conscientes de todo lo que pueden aprender.
- f) Para que continúen su proceso personal de construcción del conocimiento.

Para llegar a esta realidad, se debe conseguir que la responsabilidad sobre el aprendizaje proceda de cada alumno, fomentando progresivamente el trabajo autónomo. Por todo ello, es necesario que, en el aula, se compartan cada vez en mayor grado la gestión del centro, las decisiones cruciales en la vida del grupo, la valoración de su trabajo y su progreso.

El conocimiento que construyen los alumnos en un aula de Lengua Extranjera se centra, básicamente, en contenidos culturales, en contenidos extralingüísticos. A partir de estos contenidos los alumnos construyen significados lingüísticos y los construyen sobre todo a través de la interacción que establecen con el profesor.

15.3 GENERAR EL ESPÍRITU DE COLABORACIÓN

Uno de los caminos para desarrollar la autonomía y la interacción es la ‘colaboración’. Tanto el alumno como el profesor van a intercambiar sus ideas, experiencias, continuando el proceso enseñanza/aprendizaje fuera del aula.

¿Cómo llegar a este punto?.

Actualmente, el mundo nos ofrece diferentes alternativas que tanto el profesor como el alumno de lengua extranjera pueden intercambiar en el aula. Se trata de informaciones tomadas de la televisión, de Internet, música, textos, revistas, etc. Para ello, es necesario transformar el modelo de escuela tradicional, en el que el alumno solo tiene participación pasiva, según la concepción behaviorista. Es decir, el docente tiene un comportamiento de transmisión de contenido y de control y los conocimientos que los alumnos adquieren se alcanzan a través del mecanismo estímulo-respuesta. Los trabajos en el aula son individuales y los hábitos de estudio se adquieren a través de la transmisión de informaciones. Se preocupan más, por tanto, por los contenidos presentados que por la formación de un pensamiento reflexivo.

En una escuela más innovadora y moderna, el profesor utiliza más la interacción y tiene un comportamiento de mediador: el conocimiento del alumno va a resultar de su acción sobre la realidad y ésta sobre el alumno. Los métodos de enseñanza de lengua extranjera pueden ayudarnos, pero, lo más importante, es establecer relaciones de colaboración puesto que se aprende más en un ambiente que tenga como base la confianza mutua (ver DILLENBOURG, 1994).

Según Piaget (PIAGET,1982), el crecimiento cognitivo sólo tiene lugar a partir de la acción concreta o abstracta del sujeto sobre el objeto de su conocimiento. Este autor afirma que si el alumno no aprovecha los beneficios de la convivencia social, no consigue comprender la ciencia y se limita estrictamente a la “acumulación de conocimientos”

(PIAGET, 1998, p. 68). Para esto, es necesario un objetivo común a todos, respeto mutuo y libertad para exponer las ideas.

Vygotski también establece, en sus trabajos, el concepto de enseñanza/aprendizaje colaborativos. Para él, la formación se crea colectivamente para que después exista una construcción intrapsíquica. Es lo que llama “solidaridad interna”.

En las aulas de lengua extranjera tenemos la posibilidad de que el alumno realice trabajos fuera del aula, que sean llevados, después, a ella, como: las investigaciones vía internet, revistas, artículos o entrevistas con personas que hablan español, debates, etc. Esta forma de trabajo en grupo, colaborando, libera la clase del espacio y del tiempo físico, porque se encuentra en ella un poco de lo que se trabaja en el aula y mucho de lo que se aprende fuera de esta. Para llegar a este nivel, es necesario que haya reflexiones continuas por parte del profesor y del alumno.

15.4 CONCLUSIÓN

Para cerrar este apartado, hago hincapié en el papel del profesor y del alumno, verdaderos agentes en este proceso educativo de enseñanza de la lengua extranjera.

El Profesor, en el Enfoque Comunicativo, debe ser un orientador y desafiador. Uno de los caminos que lo llevan a actuar con este espíritu es el de la enseñanza/aprendizaje colaborativo. Ésta va a estar centrada totalmente en: la motivación, interés y apoyo a los alumnos, así como en la preparación del ambiente, organización de los materiales y el desarrollo del aula. Para eso es necesario que el profesor:

- Oriente las discusiones de los alumnos.
- Anime a crear diálogos y a que los alumnos participen, valorando todas sus contribuciones.
- Cree un ambiente estimulante.
- Tenga unas buenas relaciones con los alumnos.
- Cree estrategias para el desarrollo de las actividades colaborativas, evitando los trabajos individuales.

- Aporte claridad en los trabajos colaborativos.

El alumno se convierte en el constructor del conocimiento, participante cuya finalidad es la de estimular nuevas formas de aprendizaje e interacción. Dentro de todo esto se busca que el alumno sea capaz de:

- Investigar su propio conocimiento.
- Desarrollar el sentimiento de colaboración con sus compañeros.
- Argumentar con coherencia.
- Participar de las actividades con autonomía.

En el Enfoque Comunicativo, el profesor es reflexivo. El desarrollo de la interacción y la autonomía serán los caminos que lleven a trabajar en el aula con un espíritu de colaboración.

A través de esta línea de trabajo, comienzan a tomar forma las clases de enseñanza de español como lengua extranjera que valoran a los alumnos como un sujeto único en su proceso de formación, para lo cual se deben crear técnicas adecuadas que se combinen con una formación integral. Se puede cultivar el interés de los alumnos así como su afectividad y su preocupación por el futuro.

16 CONCLUSIÓN FINAL

Ya se han expuesto y valorado los resultados de la investigación y se ha realizado una reflexión sobre los papeles del profesor y del alumno.

Debe, por lo tanto, quedar claro que se trata de una opción entre otras posibles; una opción basada en los principios y características del Método Comunicativo que busca desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita en el aula y, al mismo tiempo, desarrollar la autonomía del alumno y la interacción profesor-alumno y alumno-alumno dentro de un enfoque más participativo y constructivista.

El punto de partida de esta conclusión final son: la hipótesis de trabajo y los objetivos que planteamos en la Introducción.

A “**captar qué método se está usando en el aula**”, se ha podido constatar que en el aula se sigue un Método Ecléctico es decir, los profesores trabajan sobre todo con explicaciones de gramática, traducción, ejercicios de memoria y repetición y, algunas veces, se trabaja con el enfoque comunicativo.

Esto puede deberse a dos factores:

- a. Que se use la lengua materna: para realizar la lista de llamada, para introducir y explicar los contenidos gramaticales y las actividades.
- b. Que los trabajos realizados por los profesores se restrinjan apenas a la enseñanza de estructuras lingüísticas, a oír y repetir diálogos de cinta-audio, a ejercicios escritos y, en algunas ocasiones, a la realización de trabajos con músicas o trabajos con diálogos contextualizados.

En cuanto al **Enfoque Comunicativo**, consideramos que es el método que:

- a. Permite realmente desarrollar las cuatro habilidades (hablar, escribir, oír y escuchar).
- b. Facilita el uso de la lengua con fines comunicativos.
- c. La enseñanza está centrada en el alumno.
- d. Da importancia a la relación entre la lengua y el contexto sociocultural.

Se concibe el Enfoque Comunicativo como un proceso dinámico que se desarrolla sobre la base del diálogo y del intercambio de experiencias entre el profesor y el alumno. El desarrollo de la autonomía afecta a las relaciones que se establecen en la clase entre el profesor y los alumnos y supone un cambio sustancial en los papeles que le

corresponde desempeñar a cada uno. Se tiene que “negociar” el proceso de aprendizaje, de modo que el alumno adquiere una nueva responsabilidad al tener que actuar sobre su propio proceso de aprendizaje. En lo que concierne al profesor, éste tendrá que abandonar su papel tradicional y adoptar una nueva postura en relación a su educando.

En lo que respecta a la **Interacción**, se observó que ésta no existe entre profesores y alumnos y se concluye que:

- a. Hay un abismo entre lo que percibe el alumno y lo que hace el profesor. Esto se debe a una falta de comunicación previa a la realización de las actividades por parte del profesor.
- b. Hay una falta de coherencia entre lo que el profesor considera trabajo realizado en clase y lo que los alumnos declaran como trabajo hecho.

La hipótesis que se contrastó fue la de sí **el Enfoque Comunicativo es el más solicitado por los alumnos o por los profesores de español de lengua extranjera.**

Se concluye que el alumno valora más positivamente el Método Comunicativo y se interesa por el trabajo con recursos más innovadores. El alumno se transforma en el verdadero protagonista de su propio proceso de aprendizaje, es decir, se convierte en el centro de dicho proceso y lo que verdaderamente importa es lo que el alumno aprende. El profesor puede ayudar, aconsejar pero es el alumno quien puede “aprender a aprender”. Podríamos decir que el Enfoque Comunicativo tiene por objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto implica desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas, que den cuenta de la interdependencia entre la lengua y la comunicación.

- a. El Enfoque Comunicativo proporciona la oportunidad de desarrollar las relaciones personales (interacción) entre los alumnos y profesores. Dichas relaciones pueden contribuir a humanizar la clase y crear un contexto más propicio para el aprendizaje.
- b. Estudios de investigaciones de diferentes autores (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992, 1997; ALMEIDA FILHO, 1994; NUSSBAUM, 1994; DEL RÍO, 1998; RICHARDS & RODGERS, 1998; WILLIAMS & BURDEN, 1999 y otros), demuestran que el aprendizaje de la lengua se produce cuando el alumno encuentra oportunidades para comunicarse en situaciones sociales, tanto en el aula como fuera del aula.

En cuanto a **la influencia de la afectividad** los alumnos se refieren especialmente a factores emocionales tales como la motivación y la seguridad.

Muchas veces el método utilizado no va a estar de acuerdo con el proceso comunicativo, tal vez porque el profesor no tiene una formación permanente o se encuentra sobrecargado en lo que respecta a la distribución horas/aulas.

Para que este proceso se desarrolle de forma positiva, el profesor debe cumplir con las siguientes exigencias:

- Promover la introducción de “input” suficientes entregando a los alumnos materiales significativos y diversos.
- Facilitar la interacción entre los alumnos, realizando tareas que motiven a los alumnos, que no presenten dificultades comunicativas, y que sean de fácil comunicación.
- Facilitar que el alumno desarrolle sus propias estrategias para poder aprender mejor la Lengua.
- Favorecer la participación del alumno en clase, dejando de ser el profesor el centro del proceso.

No se puede concluir sin destacar lo siguiente: adoptar el Enfoque Comunicativo supone para el profesor una redefinición de su papel tradicional en el aula. El profesor ofrece estímulo y motivación, pero no tiene el control directo sobre los alumnos, porque ellos seguirán su secuencia natural de aprendizaje. Esto quiere decir que el profesor tiene un papel de “facilitador” y, así, debe gestionar y organizar la clase, procurando que las diferentes actividades se constituyan en una progresión coherente. El profesor debe estar continuamente evaluando sus clases, es decir, debe ser reflexivo.

Dentro del estudio de los análisis de datos, se ha podido demostrar que uno de los problemas cruciales que se plantean, en torno al papel del profesor de lengua extranjera, es el concepto previo de enseñanza. Observamos que el profesor de español como lengua extranjera usa un Método ecléctico, mezcla de métodos. Esto se puede deber, en parte, a la excesiva carga horaria de los profesores, que trabajan en varias escuelas o imparten más de una asignatura, y también a la falta de motivación o la limitada preparación del profesor, etc... Otro de los problemas que afronta el profesor es el elevado número de alumnos en el aula, lo cual dificulta el establecimiento de un contacto continuo directo y personal de alumnos y profesores.

El factor motivación, por ejemplo, es uno de los caminos para que el propio alumno consiga ser autónomo y responsable en su propio proceso de aprendizaje. Crookes y Schmidt (*apud* BERNAUS, 2001, p. 104) consideran la atención como un factor cognitivo y de motivación. Afirman que, cuando el alumno recibe un estímulo, su atención aumenta y, como consecuencia, también su rendimiento. Esto confirma la Teoría de Krashen con relación al INPUT.

- *trabalharía con frases e músicas (alumno de 5º).*
- *eu faria sempre aulas práticas, pois, o aluno aprende melhor (alumno de 6º).*
- *Faria bastante trabalhos de grupos (alumno de 6º).*
- *Trabalharia com dialogos e praticar com os colegas (alumno de 7º).*
- *Trabalharia com filmes (alumno de 7º).*
- *Eu iria dar bastante jogos educativos de espanhol (alumno de 8º).*
- *Trabalharia com gravuras e desenhos (alumno de 8º).*
- *Trabalharia com pesquisas. (alumno de 8º)*

Como comentábamos en la Introducción, es necesario que el profesor vaya modificando su actitud docente: debe proponer tareas que transformen a los alumnos en individuos capaces de identificar, evaluar, reconocer, cuestionar, es decir, realizar un trabajo que tenga como objetivo no sólo la transmisión del conocimiento sino que llegue a formar a un “ciudadano del mundo”, como señala Philippe Perrenoud⁵⁸ (2000:84). El objetivo ahora no es sólo transmitir contenidos, sino preparar – a los alumnos - para la vida en la sociedad moderna de acuerdo a LDB (ver capítulo I).

De acuerdo con Saviani (1982), Schön (1992), Valente (1993), Paulo Freire (1994), el profesor es el orientador y, por lo tanto, debe ser flexible y tener la capacidad de percibir el mundo del alumno. El profesor deberá descubrir qué tipo de motivación requieren sus alumnos, por ejemplo:

➤ Que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje: podemos hacer que se interesen por un tema si les pedimos que nos ayuden a encontrar materiales sobre un punto lingüístico o no-lingüístico y si logramos que practiquen ese aspecto con

⁵⁸ Sociólogo suizo Philippe Perrenoud, doctor en Sociología y Antropología, profesor de la Universidad de Ginebra y especialista en prácticas pedagógicas e instituciones de enseñanza. Autor del libro Diez Nuevas Competencias para Enseñar.

audiciones, ejercicios escritos, construyendo dibujos, etc., tal como se afirma en el Constructivismo.

- Trabajar con juegos didácticos. De esta forma, los alumnos se mostrarán activos y entusiasmados. Sin embargo, con esto no se debe romper la disciplina de la clase y, al acabar la actividad, cada alumno se habrá divertido, pero, al tiempo, habrá aprendido algo más de español.

- Realizar ejercicios activos, en los que los alumnos encaucen su dinamismo por medio de actividades breves, comunicativas, y que exijan una participación activa de ellos en la clase, de este modo se evitará que el alumno permanezca pasivo. Este tipo de actividad resulta eficaz y suele ser muy bien aceptada por los alumnos, porque es divertida y porque les permite aprender el español.

- Según la hipótesis de Krashen, debemos proporcionarles un “input”. Los alumnos manifestaron gran interés por la música. Así el 'input' auditivo lo podemos proporcionar por medio, no sólo de cintas de cassette, sino principalmente a través de trabajos con letras de diferentes músicas.

- También manifestaron interés por la creación de diálogos. Esta sería otra forma de motivar, al darles la oportunidad de que hablen español.

- Quizás uno de los problemas que se les presenta a los profesores en la clase de español sea el hecho de que los docentes hablan mucho y dan pocas oportunidades para que los alumnos se expresen en esta lengua. Los alumnos deben tener la sensación de que son capaces de transmitir sus mensajes, de que éstos no serán perfectos pero sí serán comprendidos y de que, por lo tanto, existirá comunicación.

Es importante que el profesor tenga bien presente el tipo de actividad que irá seleccionando teniendo en cuenta la realidad en que viven los alumnos. Por eso es importante buscar materiales, como periódicos, revistas para realizar un póster y trabajar con la descripción de una persona o montar un anuncio, etc.

Muchas de las actividades deben estar diseñadas para que el alumno lea, escriba u oiga textos, radio, música, etc. Por eso es interesante ofrecer una selección de recursos de muy diversos tipos: artículos, libros, juegos, recursos audiovisuales e informáticos. Ante la amplia oferta de materiales existentes, es necesario de elegir los recursos más accesibles, más claros y que estén más directamente relacionados con la intervención en el aula y la realidad de la escuela y de los alumnos.

Se presentan temas de la vida diaria que se pueden ir trabajando en la Enseñanza Fundamental. Pueden ser los siguientes:

1. **Información Personal:** Presentaciones, saludos. Hablar de lenguas. Biografía. Curriculum Vitae. Condiciones laborales. Familia. Descripción de personas físicas y psicológicas.
2. **Entorno doméstico:** Tareas domésticas. El clima. Descripción y localización geográfica. Objetos de playa. La casa.
3. **Lugares públicos:** Solicitar información. Moneda, transportes, horarios, automóvil. Comprar. Ropa y calzado. Solicitar servicios. Hotel, taller, banco, teléfonos, correos
4. **Tiempo libre:** Cine y teatro. Sugerir actividades de tiempo libre. Arte: pintura, escultura, arquitectura.
5. **Relaciones:** Interesarse por alguien. Expresión de cambios físicos. Expresar amistad o aversión hacia otros. Pedir, ofrecer ayuda. Expresar intenciones.

Son actividades que animan al alumno a expresar opiniones, ofrecer soluciones, contar experiencias y, además, desarrollar un espíritu colaborativo en el aula creando la confianza entre ellos e intentando que se conozcan entre sí como personas. Las actividades deben seguir más o menos unas líneas “humanística” y “constructivista”, claro, trabajando la gramática o la pronunciación con las que se busca facilitar la creación en clase de contextos de uso de la lengua que permitan entender cuál es la relación entre formas y funciones lingüísticas y comunicarnos de acuerdo a la lengua meta.

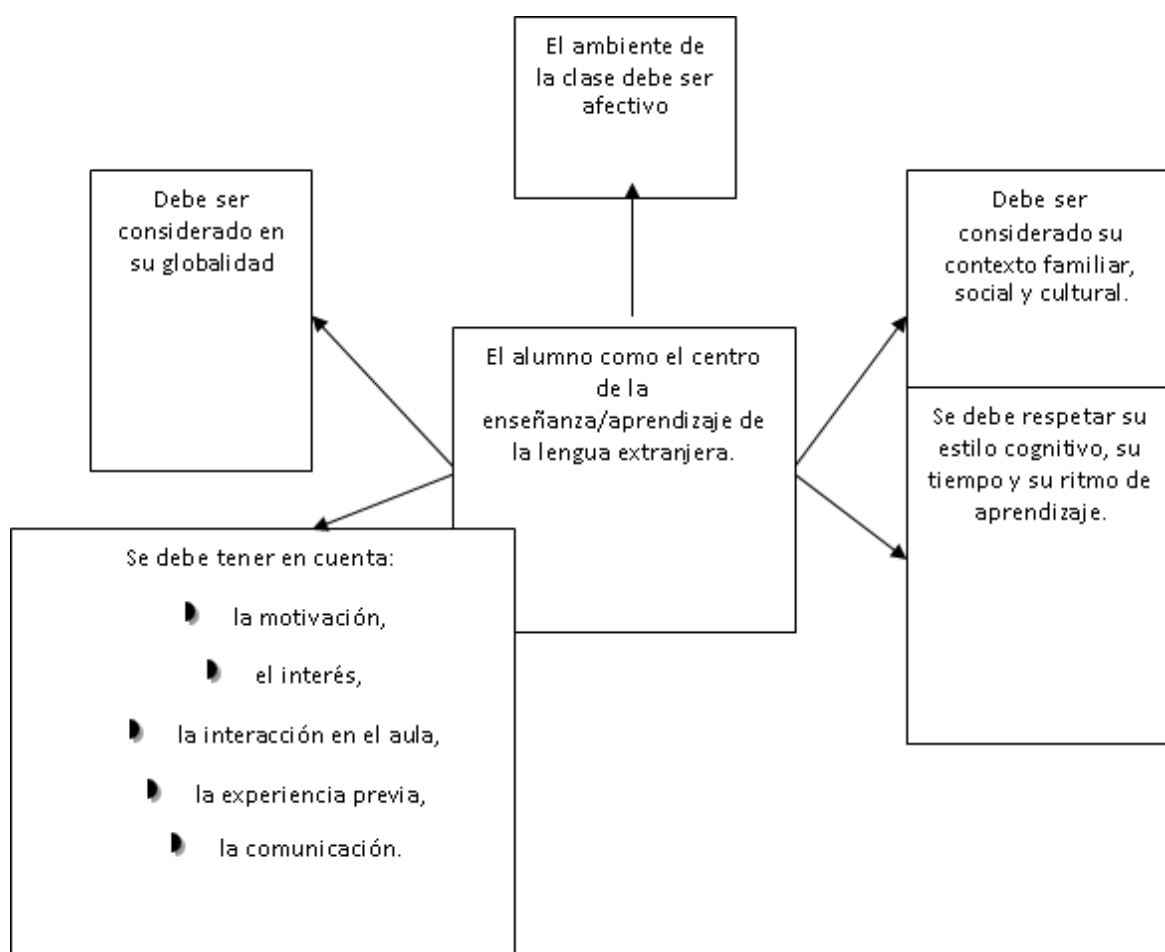
Las propuestas están de acuerdo con la LDB, la teoría de aprendizaje constructivista-social y, pretenden desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

1. Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en la lengua extranjera relativos a diversas situaciones habituales de comunicación.
2. Producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera, utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos en las diversas situaciones habituales de comunicación.

En el Enfoque Comunicativo, se distinguen varias formas de trabajos que pueden realizarse a través de tareas, de proyectos y de simulación global. El objetivo es ejercitar en clase los procesos de comunicación, incluyendo el uso de los contenidos necesarios para la comunicación misma.

Es importante que las actividades muestren los procesos comunicativos de la vida real, la cooperación.

Concluyo, que para poner en práctica este enfoque y considerando los resultados obtenidos, según el análisis descriptivo y la reflexión que se vio sobre el papel del profesor y del alumno, debemos tener en cuenta la caracterización de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera en las escuelas, de acuerdo a las Teorías cognitivista y sociointeraccional y del Enfoque Comunicativo, como se refleja en el siguiente esquema:



Personalmente, me siento satisfecha de que este estudio científico pueda contribuir al aumento del número de investigaciones sobre el proceso enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, y de lograr, con este estudio, que el Enfoque Comunicativo sea entendido como una alternativa didáctica viable para que si se implanta adecuadamente, pueda propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

REFERÊNCIAS

- AA:VV (1990). *Didáctica de las lenguas*. Madrid: Santillana
- _____ (1992). *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pautas y ejemplos para un desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ADAMS, R. D.& VICTOR, M. (1994). *Manual de Principios de Neurología*. (4ª ed.) México: Nueva Editorial Interamericana S. A.
- AGLIOTTI, S. & FABBRO F. (1999). *Cervello poliglotta e l'apprendimento delle lingue*, Roma: Le Scienze.
- AGUAYO, A. M. (1970). *Didáctica da Escola Nova*. São Paulo: Companhia editora Nacional.
- ALARCOS LLORACH. E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALBANO, E. (1987). *O psicolingüista convertido*. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas.UNICAMP/IEL. N.13. pg. 41-48.
- ALISEDO, G., et al. (1994). *Didácticas de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires: Piados.
- ALMEIDA FILHO, J.C. (1994). *O Ensino de português para estrangeiro*. Campinas/SP: Pontes.
- _____ (1994). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, Campinas/SP: Pontes.
- _____ (1995). *Português para estrangeiros interface com o Espanhol*. Campinas/SP: Pontes.
- ALONSO, E. (1994). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M. C. et al. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. & CATURLA FITA (1999). *A motivação en sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- ANDRADE, A. F et al. (1998). *Aprendizagem Colaborativa em Mundos Virtuais*. Taller Internacional de Software Educativo, Santiago: TISE 98.
- ANUARIO DEL INSTITUTO CERVANTES (2000). *El español en el Mundo*. Madrid: Instituto Cervantes, Plaza Janés, Circulo de lectores.
-

- ALVAR, M. (1996). *Manual de dialectología hispánica*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1998), "Didáctica general y didáctica específica". In: MENDOZA FILLOLA, A. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universitat de Barcelona: SEDLL/ ICE/ HORSORI. pg. 23-32
- _____ (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- APPEL, R. & MUYSKEN P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- ARIAS, J. (2000, 11 Octubre). *Un nuevo proyecto obliga a los institutos de Brasil a ofrecer la asignatura de español*. Madrid: EL PAÍS. pg. 37.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- ARRARTE, G.& LLISTERRI, J. (1997). *Industrias de la lengua y enseñanza del español como lengua extranjera, Carabela*. pg. 42: 27-38.
- AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Madrid: Piados.
- AUSUBEL, D. P. (1978). *Psicología Educativa: um punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BACAICOA, G. F. (1996). *La construcción de conocimientos*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- BACHMAN, L. (1991). *Annual conference on pragmatics and language learning*. EE.UU: Illions, Communicative language ability. 5.
- BAGNO, M. (1998). *Pesquisa na escola – o que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola.
- BAILEY, J. (1975). *Los dioses reyes y los titanes: Antecedentes del nuevo Mundo en la antigüedad*. Barcelona: Editorial Noguer S.A.
- BALBÍN, R. & ROLDÁN, A. (1966). *Gramática de la lengua vulgar de España: Lovaina 1559*. Madrid: Ed. Clásicos Hispánicos.
- BALLESTA, J. (cood) (1995). *Enseñar con los medios de comunicación*. Barcelona: PPU.
- BALLESTEROS-GAIBROIS, M. (1957). *Los pueblos precolombinos. En Historia social y económica de España y América*. Barcelona: Editorial Teide.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición de español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/ Librería.
- _____ (1996). "Adquisición y/o aprendizaje del español/ EL". In: *Actuales tendencias en la Enseñanza del Español como L. E. II: Actas del VI Congreso Internacional de la*

ASELE. León: Org: Rueda M. et al. Universidad Secretariado de Publicaciones. pg. 63 – 68.

BARTOLOMÉ, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona: Graó.

BELINGA BESSALA, S. (1996). *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Lothan.

BELLO, P. et al. (1990). *Didáctica de las segunda lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Ed. Santillana.

BELTRÁN, M. (1991). *Sociedad y lenguaje: una lectura sociológica de Saussure y Chomsky Serie Colección Investigaciones*. Madrid: Fundación Banco Exterior.

BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.

BESTARD M. & PÉREZ M. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa: Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Síntesis.

BLOOM, F. et al. (1985). *Mind and Behavior*. Nova York: Freeman.

BOADA, H. (1986). *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Anthropos.

BOGAARD, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier.

BOHN, H. & VANDRESSEN, P. (1989). *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC.

BOLOGNINI, C. Z. (1991). "Tópico Discursivo na Aula de Linguagem Estrangeira: Desfazendo a Assimetria". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. São Paulo: Campinas. n.18.

BOULOS, Y. (1977). *O planejamento das estratégias de ensino: considerações básicas*. Brasília: MEC. Dep. de Ensino Médio.

BOUQUET, S. (2000). *Introdução à Leitura de Saussure*. S Paulo Ed: Coultrix.

BOUTON, C. (1976). *El desarrollo del lenguaje*. Buenos Aires: Huemul.

BOWER, G H. (1992). *Teorías del aprendizaje*, Traducido por: José Manuel Salazar Palacios. México: Trillas.

BRASIL. Lei nº 9394 – 20 de dezembro de 1996 – *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. DF.

BRASIL. (1997). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamenatal –Brasília: MEC/SEF. vol.1.

_____. (1998). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua. Estrangeira (5ª y 8ª serie)* Secretaria de Educação Fundamenatal –Brasília: MEC/SEF. vol.1.

BRAVO, A. G. (1976). *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: Sec. De la educación Pública.

BROWN, R. (1981). *Psicolingüística: algunos aspectos acerca de la adquisición del lenguaje*. México, DF: Trillas.

BRUNER, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

_____. (1966), *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.

BUESA, T. & ENGUITA, J. M. (1992): *Léxico del español de América. Su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Mapfre.

BURÓN, J. (1994). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

BYRAM, M. & FLEMING, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

CALATRAVA de. S. R. M. (1994). *Gramática Española*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto.

CALERO VAQUERA. M. L. (1986). *Historia de la Gramática Española (1847-1920)*. Madrid: Ed. Gredos.

CALLEJA, L. J. (1991). "Las dos vertientes de la lengua Oral en el aula: Reflexiones ante un acto didáctico". In: *Lenguaje y Texto*. Universidad da Coruña: SEDLL. N. 13. pg. 93-105.

CANALE, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". In: LLOBERA, et al. *Competencia Comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjerass*. Madrid: Edelsa. pg. 63 – 83.

CAPORALINI, M.B. S.C. (1989). "Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático". In: VEIGA, Ilma. P.A. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus.

CARRETERO, M. & GARCÍA Madrugo, J. (1992). "Principales contribuciones de Vigotsky y la psicología evolutiva soviético". In: Carretero M. & Palacios, J. (comps.) *Psicología evolutiva -Tomo I Teorías y métodos*. Madrid : De. Alianza Psicología.

CARVALHO DA SILVA, A. (1983). *O papel das línguas estrangeiras no desenvolvimento científico*. PUC-SP: Anais do V ENPULI.

- CASADO VELARDE, M (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros
- CASANOVA SEUMA, L. (1999). *Internet para profesores de español*. Madrid: Edelsa.
- CASTAÑOS, F. (1993). "Dez contradições do enfoque comunicativo". *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp. vol.21. pg. 65-78.
- CASTRO VIÚDEZ, F. (1994). "Elaboración de una unidad didáctica". In: SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (ed. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. pg. 187-203.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. (1991). "Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro". *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas: SP. n. 17. pg. 133-144.
- CAVALCANTI, M. C. (1989). *Interação leitor-texto*. Campinas: Unicamp.
- CELANI, M. A. A. (1996). "A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1o e 2o graus". In: ABRALIN. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. n. 18. (pp. 21-36)
- CERROLAZA M. Ó. & CERROLAZA B. L. (1998). *Planet@ E/LE, Libro del alumno*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- _____ (1999). *Cómo trabajar con libros de texto*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- CHAGAS V. (1979). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Cia. Ed.Nacional. pg. 104 e ss.
- CHOMSKY, N. (1986). *El Lenguaje Y El Entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- _____ (1989). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- _____ (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. (pg. 223-224) Barcelona: Ariel.
- _____ (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral, 1980.
- CHOMSKY, N. & PIAGET, J. (1983). *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Crítica
- CHRISTENSEN, H. (1989). *Estadística paso a paso*. México: Trillas.
- CLEMENTE ESTEVAN, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- COHEN, J. (1998). *Metodología da investigação*. São Paulo:Campinas.
- COLL, C. (1993). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Gra

- COLL, C. et. al. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana
- COLLIS, B. (1993 sept) "Lessons from Learning". In: *Cooperative Learning and CSCW: Research Perspectives for Internetworked Educational Environments*. França: IFIP Working Group 3.3 Working Conference Archamp
- CORDER, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- CORREA. A.D. (1990). "A escola progressista". In: Rays, Oswaldo A.(coord.). *Leituras para repensar a pratica educativa*. Porto Alegre: SAGRA.
- COSTA, D. M. (1987). *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo:EPU/ EDUC.
- CROOKES, G. & SCHMIDT, R. (1991). "Motivation: reopening the research agenda". *Language Learning*. 41:4. Dic. pg. 69-512.
- CUNHA, Maria Isabel da. (1998). *O bom Professor e sua pratica*. Campinas, SP: Papirus.
- CURI, J. (1994). *Espanhol para Brasileiro*. Porto Alegre :Lunardelli.
- CURY, C.R.J. (1986, dezembro). *Tendências do Ensino no Brasil hoje*. Campinas: Educação e sociedade. pg.44-45.
- DALE, P. S. (1992). *Desarrollo del lenguaje: un enfoque psicolingüístico*. México, DF: Trillas.
- DAVIDOFF, Linda L. (1983). *Introdução à Psicologia*. São Paulo: McGraw-Hil.
- DEL CORRO, A. (1988). *Reglas gramaticales: para aprender la lengua española y francesa*. Madrid: Arco/Libros.
- DEL RÍO M. J. (1998). *Psicopedagogía de la lengua oral: Un enfoque comunicativo*. Universidad de Barcelona: Ice-Horsori.
- DEL VAL, J. (1994). "El lenguaje". In: *El Desarrollo humano*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- _____ (1998). *Crece y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Piados.
- DEWEY, J. (1933). *How We Think*, New York: D. C. Heath.
- DÍEZ C. S. (1996). "De la realidad a la gramática". In: *Actuales tendencias en la Enseñanza del Español como L. E. II: Actas del VI Congreso Internacional de la ASELE*. Rueda M. et al. (Org.) León: Universidad Secretariado de Publicaciones. pg, 125 – 132.
- DIEZ ITZA, E. (1993). *El lenguaje: estructuras, modelos, procesos y esquemas*. Universidad de Oviedo.

- DOWNIE, N. & HEATH, H. (1983). *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid: Castillo.
- DUFF, P. & POLIO, A. A. (1990). "How Much Is There In The FL Classroom?" In: *The Modern Language Journal*. University of California.
- DUMITRESCU, D. (1993). "Enseñanza de la gramática y principios actuales de didáctica comunicativa en las lenguas extranjeras". In: *Conferencia plenaria presentada en las Jornadas Lingüísticas Aplicada a la Enseñanza de la Lengua*. San Carlos de Bariloche: Argentina.
- DURA, J. & LOPEZ, J. (1988). *Fundamentos de Estadística*. Barcelona: Ariel.
- ECCLES, J. C. (1985). *The understanding of the brain*. V 4. Nova York: McGraw-Hill.
- EISNER, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation. A personal view*, Barcombe: Falmer.
- _____ (1998). *The Enlightened Eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- ELLIS, R. (1984). "Types of Classroom Interaction and their Role in Classroom Second Language Development." In: *Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- ERAUT, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer.
- ESCANDELL, V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- ESPINET, M. (1997). Colección Complementos Series Didáctica. Orientaciones didácticas y Actividades. Madrid: La factoría de ediciones.
- FERNANDEZ, C. et al. (1997) *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- FERNÁNDEZ, E.I.G. (1998). *O Imperativo verbal español. Estudo das estratégias utilizadas no seu uso por luso-falantes brasileiros*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. pg.38.
- FERNÁNDEZ M. P. et al. (1996). *Avances en Lingüística Aplicada*. Santiago de Compostela: Universidad, Servicio de Publicación e Intercambio Científico.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERRETTI, C.J. (1980). "A inovação na perspectiva pedagógica". In: Garcia, Walter. E. (org.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

- FINGER, M. & ASÚN, M. (2000). *Adult Education at the Crossroads. Learning our way out*, London: Zed Books.
- FLAVELL, J. (1985) *Lenguaje*. In: El Desarrollo cognitivo. Madrid: Ed. Visor.
- FONT J. (1998) "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras" In: MENDOZA FILLOLA, A. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universitat de Barcelona: SEDLL/ ICE/ HORSORI.
- FREINET, C. (1998) *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes.
- FREIRE, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Moraes.
- _____ (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (1994). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. & SHORT I. (1987). *Medo e Ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (1994). *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez.
- GALISSON, R. (1980). *D'Hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris: Clé International.
- _____ et al. (1982). *D' autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier.
- GARCÍA, C. (1971). *Gramática castellana: por el licenciado Villalón*. Madrid: Clásicos Hispánicos.
- GARCIA, P. B. (1977). *Educação: modernização ou dependência?* Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- GARCÍA SANTA-CECILIA A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- _____. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros
- GARDNER, R. (1985). *Social psychology and second Language learning*. Londres: E. Arnold.
- GAVALDON, L.L. (1997). *Desnudando a Escola*. São Paulo: Pioneira.
- GAZZANIZA, M. S. (1985). *The social brain*. Nova York :Basic Books.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

_____. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIOVANNINI A. (1994). "Hacia la autonomía en el aprendizaje: formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades". In: SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO I. (ed), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. pg. 109-119.

_____ et al. (1996): *Profesor en acción*. Tomos 1, 2 y 3. Madrid. Edelsa

GÓMEZ ASECIO. J.J. (1981). *Gramática y categorías en la tradición española (1771-1847)*. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.

GONZÁLEZ HERMOSO, A. (1999). *Guía hispánica de Internet. 1000 direcciones para hispanistas*. Madrid: Edelsa.

GONZÁLEZ. S. T. & ARTURIEDO G. B. (1996). "Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE." In: *Actuales tendencias en la Enseñanza del Español como L. E. II: Actas del VI Congreso Internacional de la ASELE*. Rueda M. et al. (Org.) León: Universidad Secretariado de Publicaciones. pg 169 – 175.

GUILLÉN C. D. & CASTRO P.P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la Lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla S.A.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S: (1989). *Introducción a la semántica funcional*, Madrid, Síntesis.

_____. (2001). "Pragmática y Disciplinas del Código". In A. I. Moreno & V. Colwell (eds.) *Perspectivas Recientes sobre el Discurso*. AESLA, Universidad de León: Servicio de Publicaciones.

HADAD, C.C. (1994). *Reflexões de um professor*. São Paulo: Pioneira.

HOLLAND, J. SKINNER, B. F. (1969). *A análise do comportamento*. São Paulo: Herder e EDUSP.

HYMES, D. (1995). "Acerca de la competência comunicativa". In: LLOBERA, et al. *Competencia Comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pg. 27-46.

IGLESIAS, I. "Lo gramatical y lo pragmático: del conocimiento a la habilidad en las clases de E/LE." In: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, M. Rueda y otros eds. Universidad de León. pg. 217-224

- INSTITUTO CREVANTES (1994). *La enseñanza del español como Lengua extranjera. Plan curricular del instituto Cervantes*, Madrid: Publicaciones del instituto de Cervantes.
- JAPIASSU, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- JIMENEZ RUEDA, J. (1960). *Historia de la cultura en México*. México: El virreinato.
- KAWAMARU, L. (1990). *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- _____. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- _____. (1992). *Pesquisa em Interação. Intercâmbio – Uma publicação de pesquisa em Lingüística Aplicada*. São Paulo: PUC.
- _____. (1992). “O ensino de línguas no Brasil.” In: ZANOTTO DE PASCHOAL, M. S. & CELANI, M. A. *Lingüística Aplicada*. São Paulo: Educ. pg. 25-36.
- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAPESA, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LAVANDERA, B. (1992). “El estudio del lenguaje en su contexto sociocultural.” In: Newmeyer, F.J. (comp). *Panorama de la lingüística moderna. El lenguaje: contexto sociocultural*. Madrid: Visor.
- LÁZARO C. F. (1985). *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*. Barcelona: Ed. Crítica.
- LENNEBERG, S. P. (1967). *Estructura latente del lenguaje*. (pp. 374-79) Madrid: Visor.
- LIBANEO, J.C. (1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Ed. Loyola.
- LIM, M.C. (1985). *A educação na língua estrangeira*. São Paulo: ed. Mercado de Letras.
- LIPSKI, J.H. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- LITTLEWOOD, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

- LOBATO FRAILE, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Servicio de publicaciones del País Vasco.
- LODAREA, J. R. (2001). *Gente de Cervantes: historia humana del idioma español*. Madrid: Taurus.
- LOMAS, C. et al. (1993 Cáp. I y II). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Madrid: Paidós.
- LOMAS, C. & OSORO, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. & et al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de lenguas..* Barcelona: Paidós.
- LONG, M.H. (1981). "Input, Interaction and Second Language Acquisition." In: H. Winitz (ed.): *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Annals of the New York Academy of Science. pg. 78: 379-259.
- LORENZO, E. (1994). "Sobre la enseñanza del español a extranjeros." In: SÁNCHEZ LOBATO, J.& SANTOS GARGALLO, I. (ed), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. pp 9-19
- LOPE BLANCH, J.M. (1990). *Estudios de historia lingüística hispánica*. Madrid: Arcos/Libros.
- LÓPEZ VALERO, A. et. al. (1999). *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Almería: Univ. De Almería.
- LLOBERA, M. HYMES, D.H.; CANALE, M. (1995) *Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 27-46) Madrid: Edelsa.
- LURIA, A. R. (1956), *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid: Pablo del Río.
- LYONS, J. (1982). *Linguagem e Lingüística*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MACKEY, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.
- MARÍN, F. M. (1983). *Metodología del español como lengua extranjera*. Madrid: Alhambra.
- _____ (1994). *Introducción a la Lingüística: Historia y Modelos*. Madrid: Síntesis.
- MARTIN S DA COSTA, D. N. (1998). *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*. São Paulo: Pontes.
- MARTÍN PERIS, E. & SANS, B. (1997). *Gente I, Libro del alumno*. Barcelona: Ed. Difusión.

- MARTÍN PERIS, E. (1998). "El profesor de lenguas: papel y funciones." In: Mendoza Fillola, A. *Conceptos Clave en didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL.
- MARTINELL, E & CRUZ PIÑOL, M. (1998). *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, M. Dolores. (1989) *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVII: los tratados gramaticales*. Tesis Doctoral Inédita: Universidad de León.
- MARTÍNEZ PASAMAR, C. (1998) "La clase de E/LE: una vía de aproximación a la lingüística." In: *Actas del VIII Congreso de ASELE*: Alcalá de Henares. pg. 549-559.
- MARTÍNEZ PASAMAR, C & GONZÁLEZ RUIZ, R. (1999). "Competencia lingüística/ competencia comunicativa: operatividad didáctica de los niveles del lenguaje." In: *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Galicia: Universidad de Santiago de Compostela. pg.393-402.
- MARTINS, P.L.O. (1989). *Didática teórica, didática práctica: para além do confronto*. São Paulo: Loyola.
- MASLOW, A. H. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Editorial Kairós.
- _____ (1999). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Ed Kairós
- MATA BARREIRO, C. (1990). "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas." In: AAVV, *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Santillana. pg. 158-171.
- MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Difusión.
- _____ (1988). "De nuevo la gramática." In: *II Jornadas de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, M.E.C
- MAQUIEIRA, Marina. (1993). *Las gramáticas castellanas para extranjeros a lo largo del siglo XVI*, Contextos XI/21-22, Universidad de León: Secretariado de Publicaciones. pg. 265-290.
- _____ (2000). "Los 'diálogos' en los tratados de español para extranjeros del siglo XVI: The Spanish School master, de W. Stepney." In: *IV Congreso de Lingüística General*, Cádiz: en prensa.
- MAYOR J et. al. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis.
- MAYOR, J. (1994) "Adquisición de una segunda lengua." In: Sánchez Lobato, J.& Santos Gargallo I. (ed), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*: Madrid. pg. 21- 57.

- MELERO ABADÍA P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MENDOZA, A. et al. (1996). *Didáctica de la lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- MIRANDA, G. (1998). *Osservazioni della lingua castigliana. ed. y estudio de Juan M. Lope Blanch*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MIQUEL, L. & SANS, N. (1992, abril) "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua" *Cable*. Revista de didáctica del español como lengua extranjera: Madrid. nº 9. pg. 15-21.
- MOERNER, M. (1967). "La difusión del castellano y el aislamiento de los indios. Dos aspiraciones contradictorias de la corona Española." In *Homenaje a VICENS VIVES*, Barcelona: Universidad de Barcelona. pg. 435-446.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MOLL, F. D B. (1978). *Curso breve de español para extranjeros*. Palma de Mallorca: Estudio General Luliano.
- MONEREO, C. Et. Alii. (1995) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Grao.
- MOOR, A. (1997). *Projeto de Pesquisa: BANCO MULTIDISCIPLINAR DE TEXTOS – BMT*, Pelotas: UFPel.
- MORA SÁNCHEZ, M.A. (1996). "El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español - lengua extranjera." In: MONTESA PEYDRO, S. & GOMIS BLANCO, P. *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. Málaga: Actas del V Congreso Internacional de ASELE. pg. 219-226.
- MORÁN MANSO, M. (1998). "La enseñanza del E/ ELE con la metodología Tándem." In: JIMÉNEZ JULIÁ, T. et al. (ed.) *Español como lengua extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Universidade Santiago de Compostela: Actas de IX Congreso Internacional de ASELE. pg. 411-418.
- MOREIRA A. F.B. (1998). *Currículo: Questões atuais*. Campinas. São Paulo: Papirus.
- MOREIRA, P.R. (1996). *Psicologia da Educação: interação e identidade*. São Paulo: Editora FTD.
- MOSQUERA, J.M. (1977) *Psicodinâmica do Aprender*. Porto Alegre: Sulina.

MURRIE, Z. F. (1996). *Códigos e linguagens: diretrizes para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC.

MUSSEN, CONGER & KAGAN (1978). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México, DF: Trillas. MUÑOZ, C. (2000). *Segundas Lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.

NEBRIJA E.A. (1992) *Gramática Castellana*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

_____ (1980). *Gramática de la Lengua Castellana*. ed. preparada por Antonio Quilis. Madrid: ed. Nacional.

NEVES, S. R.M. (1995). *Foreign Language acquisition Through Interaction: Na Ethnographic Study*. dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC.

NICOLAIDES, C. (1996). *Interação em sala de aula de língua estrangeira: uma experiencia Na escola de ensino de primeiro grau*. Dissertação de Mestrado, Pelotas: UCPel.

NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

NUMMELA, R., & ROSEGREN, T. (1986: marzo). *The triune brain: A new paradigm for education*. Boston: Journal of Humanistic Education and Developmen. n.24. pg. 98-102.

NUNAN, D. (1989). *Desgning task the communicative classroom*. Cambridge: J. Richards. Univ. Press.

_____ (1995). *Educação dos professores na segunda língua*. Cambridge: J. Richards. Univ. Press.

NUSSBAUM, L. & BERNAUS, M. (2001), *X didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.

ORLANDI, Eni. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas/São Paulo: Pontes.

ORTEGA OLIVARES, J. (1992). "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua. III Jornadas Internac. del español como Lengua Extranjera." In: ALBURQUERQUE, R. *Dirección General de Cooperación Cultural*. Madrid: Servicio de Difusión del español, ed. Ministerio de Cultura. pg. 109-119.

PAIVA, V. L. M. O. (1996). *Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências*. Campinas: Pontes.

PASCHOAL, M. Z. & CELANI, M. A. A. (1992). *Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC

PASSOS ALENCASTRO, I. (org.) (1991). *Técnicas de ensino: Por que não?*. Campinas/SP: Papirus.

- PEÑA, D. (1989). *Estadística. Modelos y Métodos*. Madrid: Alianza
- PÉREZ GÓMEZ A.I (1989). *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Málaga: Un. De Málaga.
- _____ (1992). *La comunicación didáctica*. Málaga: Spicum.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- PIAGET, J. (1970). *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária. pg. 182.
- _____ (1971). "Prefácio." In: AEBLI, Hans. *Didática Psicológica: Aplicação da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo: Ed. Nacional USP.
- _____ (1973). *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____ (1973). *Para Onde Vai a Educação?* Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio.
- _____ (1979). *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- _____ (1982). *Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (1990). *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes. pg. 115
- _____ (1998). "O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional." In: *Sobre a pedagogia*. Textos inéditos. São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo. pg.59-78.
- PIAGET, Jean; et al. (1973). *Problemas de Psicolingüística*. Trad. Alvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou. pg. 252.
- PICA, T. (1987). "Second Language Acquisition, Social Interaction, and the Classroom." In: *Applied Linguistics*. Oxford: University Press. V. 8, n. 1.
- POZO, J (1996.) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Eds. Morata.
- POZUELO, L. et. al. (1985): *Didáctica para la clase de idioma*. Madrid. Narcea.
- PRABHU, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- PUJOL BERCHE, M. et. al. (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.
- PUREN, C. (1988). *Histoire des méthodologies*. Paris: CLE.
- RANSON, R. (1998) *Lineages of the learning society* In: S. Ranson (ed.) Inside the Learning Society, London: Cassell.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. ([1931]). *Gramática de la lengua española*, nueva edición, reformada de 1931. Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. [1973]). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1984 [1771]). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Nacional.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2000). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

REYES G. (1999). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.

REYNAUD, A. et al. (1986). *O espaço interdisciplinar*. São Paulo: Nobel.

RICHARDS, J.C. & RODGERS, T. S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción Española. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Trad. Española Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDSON, V. (1990). "The evolution of reflective teaching and teacher education." In R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach *Encouraging Reflective Practice in Education. An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.

RICHTER, M.G. (1999 Janeiro). "Salvai-os porque eles sabem o que fazem Ou da consciência cínica à autonomia no cotidiano escolar." In: *Linguagem & Ensino*. São Paulo: Campinas. Nº 1. V2. pg. 87-106.

ROGERS, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1973). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Inter Livros de Minas Gerais

_____ (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1980). *El poder de la persona*. México: El Manual Moderno.

_____ (1983). *Um Jeito de Ser*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

_____ (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores

_____ (1986). *Liberdade de Aprender em Nossa Década*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ROLDAN, A. (1977). *Util y breve institución para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola: Lovaina 1555*. Madrid: Clásicos Hispánicos.

ROSENZWEIS M. R. & LEIMAN A.L. (1992). *Psicología Fisiológica*. Madrid: Mc Graw-Hill.

RUEDA, M., PRADO, E.; LE MEN, J. & GRANDE, F.J. (Eds.) (1996). *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*. Universidad de León.

SALAZAR, A. de (1614). *Espexo general de la gramatica en dialogos, para saber la natural y perfecta pronunciación de la lengua Castellana*. Servira tambien de vocabulario para aprenderla con mas facilidad, con algunas historias graciosas y sentencias muy de notar. Todo repartido por los siete dias de la semana, donde en la séptima son contenidas las praxis de la dicha lengua hasta agora no vistas. (Dirigido a la Sacra y real Majestad del Christianissimo Rey de francia y de Nauarra). Por Ambrosio de Salazar: Rouen.

SALVA, V. (1830 [1852]). *Principios de la lengua castellana según ahora se habla*. París: Méjico.

SALVADOR, Gregorio (1987). *Lengua española y lenguas de España*. Barcelona: Editorial Ariel.

SÁNCHEZ, A. et al. (1989). "Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones." In: SÁNCHEZ, A. et al. *CUMBRE*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ, A. (1985). "La renovación metodológicas en la enseñanza de idiomas en el lanua linguarum de Salamanca (1611)." In: *Actas del III Congreso Nacional de AESLA*: Valencia. pg. 483-499.

_____ (1986). *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*. Barcelona: HORA, S.A.

_____ (1987). *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.

_____ (1988). *Actas de las 1ª Jornadas Pedagógicas de la ASELE*. Murcia: Universidad de Murcia.

_____ (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

_____ (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio Analítico*. Madrid: SGEL.

_____ (1997). *Los Métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ HERRERO, J. (1986). "Alfabetización y catequesis durante el S. XVI." In: *Comunicación presentada en el Congreso Hispano-luso de Derecho Canónico*. Braga.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1994) "Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera." In: SÁNCHEZ LOBATO, J.& SANTOS GARGALLO I. (ed),

Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Madrid: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. pg. 175-186.

SÁNCHEZ- MARTÍN- MATILLA (1978). *Gramática Práctica de español para los extranjeros*. Madrid.

SÁNCHEZ L. J. & MARÍN M. (1988). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Cuadernos de Lingüística.

SANTA-CECILIA, A.G. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

SANTOS, G.I. (1999). *Lingüística Aplicada a la enseñanza – aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros S.L.

SPAULDING, S. (1994). *Community Directed Curriculum Development*. READ:29.

SAUSSURE, F. (1916). *Curso de lingüística general* Madrid: Alianza.

SAVIANI, D. (1982). "As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina." In: *Caderno de pesquisa*. SP: Fundação Carlos Chagas.

_____ (1983). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.

_____ (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.

SAVIANO, G. (1996). *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática.

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

SKINNER, B.F. (1982). *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix/EDUSP.

SELINKER, L. (1972). *Interlanguage*. Heidelberg: Iral.

SIGNORINI, I. (1991 Jul/Dec n.8) "Explicar e mostrar como fazer em situações Dialógicas Assimétricas." In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. SP: Campinas.

SILES, A. J. (1992). *Didáctica del español para extranjeros*. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino.

_____ (1994). "Hacia una integración total en la clase de LE." In: *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*: Málaga. pg. 293 – 298.

SMITH, M. K. (1994). *Local Education*. Buckingham: Open University Press.

SNYDERS, G. (1978). *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Lisboa: Moraes Editores.

- SPIEGEL, Murray R. (1981). *Probabilités et Statistique*. Paris: McGraw-Hill.
- SPRINTHALL; SPRINTHALL; OJA (1996). *Psicología de la educación*. Madrid: División Universidad.
- SUÁREZ ROCA, J.L. (1992). *Lingüística misionera española*. Oviedo: Pentalfa ediciones.
- TAPIA, J. & FITA, E:C. (1999). *A motivação em sala de aula - o que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola.
- TRIADÓ, C. (1989). *La evaluación del lenguaje: una aproximación evolutiva*. Barcelona: Anthropos.
- VALENTE, J. A. (1993). *Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP/NIED.
- VAN DIJK, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona: Piados.
- _____ (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Piados.
- VASCONCELOS, C. Dos S. (1994). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- VEIGA, Ilma. P.A. (1989). *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papirus.
- VERLEE, W.L. (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez-Roca.
- VYGOTSKY, L. S. (1994/1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VV.AA. (1988). "Adquisición de lenguas (teorías y aplicación)". In: *Actas del IV Congreso de Lingüística Aplicada*. Santander: AESLA.
- _____ (1990). *Actas de las III Jornadas Internacionales de la Enseñanza del español como Lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- _____ (1994). *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*. Ed. a cargo de Montesa, S. & Garrido, A. Málaga.
- WALLON, (1971). *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- WATSON, J. B. (1971). "O comportamentismo." In: HERRNSTEIN, R. J. e BORING, E. G. *Textos básicos de história da psicologia*. São Paulo: Herder e EDUSP. pp. 626-636.
- WESTPHAL,G. (1995). "La enseñanza de lenguas y el enfoque Natural." *Seminario de Lingüística 2*: Porto Alegre: PUC/RS.

WIDDWSON, H.G. (1975). "Literature as subject and discipline". In: *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.

_____ (1991). *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas/SP: Pontes.

WIENRICH, P. (1953). *Identificaciones interlingüísticas*. Madrid: Rialp.

WILKINS, D. (1990), *Notional Syllabuses*. O. U. P.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque comunicativo del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.

WOLFF, Werner. (1969). *Fundamentos de Psicologia*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

XAVIER, R. P. (1996). *Uma experiência de pesquisa interventiva no contexto de escola pública por alunos de prática de ensino*. Florianópolis: Série Documentos, Núcleo de Publicações – CED – UFSC.

ZANÓN, J. & HERNÁNDEZ, M.J. (1990;). *La enseñanza de la comunicación en la clase de español*. Madrid: Revista Cable. n. 5.

ZANÓN, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. Madrid: Revista Cable. n. 15. pg. 19-27.

ZANÓN, J. et al. (1996). *El enfoque por tareas*. Madrid: Edelsa.

ZANÓN J. et al. (coord.) (1999) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ANDERSON, L. (1997) *Argyris and Schön's theory on congruence and learning*. Disponível em: <<http://www.scu.edu.au/schools/sawd/arr/argyris.html>> Acesso em: 09 out. 2000.

CLARK, (1998) "Autonomy in primary language teacher education." In: *A lingua action A project funded by the Socrates Programme*. Disponível em: <<http://www.stir.ac.uk/departments/humansciences/education/lingua/>> Acesso em: 10 dez. 2001.

BRNA, Paul. (1998) *Modelos de Colaboração*. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr3/Brna03.htm>. (09/2001).

CARRELLÁN J. L. (1998) *Historia de América*. <http://www.utopiaverde.org/historia/america/> (03/2001)

CRUZ PIÑOL, Mar (1997): *La World Wide Web en la clase de E/LE* http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.htm (05/2001)

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (DUDL). (1996)

http://www.sindicato.org.br/mercosul/index_frame_principal.html (10/2000)

DILLENBOURG, P. et all (1994). *The Evolution of Recherche on Collaborative Learning*,. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/general/tecfapeople/> (09/2001).

GARGALLO GIL, J. E. (2000). "Recorrido por la diversidad lingüística de las tierras de España". In: *Cultura e Intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. <http://www.ub.es/filhis/culturele/gargallo.html> (03/2001)

GARRIDO CASTRO, J. L. (2001) *Master en nuevas tecnologías en la educación y la comunicación teorías del aprendizaje actividades de evaluación* <http://www.uco.es/grupos/ecoagra/juanluis/aprend.htm> (03/2001)

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ J. M. & GIL RIVERA C. (1997) *Teorías de aprendizaje y la construcción del conocimiento*. http://www.ilce.edu.mx/icde_ilce/brasiltema1/ (04/2001)

KEARSLEY, G. (1994,1999) *Explorations in Learning & Instruction: The Theory into Practice Database*. <http://www.gwu.edu/~tip/theories.html> ou também em português: <http://www.planetaeducacao.com.br> (05/2001).

LAFUENTE, R.F. "El español en Brasil." (julio/2000) In: www.unidadenladiversidad.com. (05/2002)

MANSILLA, Antonio. (1999) *Ideas y creencias en Hume y Ortega. Exégesis, X Aniversario*. México.

<http://cuhwww.upr.clu.edu/exegesis/ano10/v27/mansi.html>(12/2001).

MERCOSUL ANÁLISE DE SISTEMAS - FATEB - *Faculdade de Tecnologia de Birigui Caracterização da área de Língua Estrangeira* <http://www.pms.ba.gov.br/orgaos/smec/lingua1.htm> (10/2000)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. http://www.mec.es/sgci/ae/esp_br.htm (03/2002)

NARDI R. L. J., (1996-2-4 Octubre) *Objeciones a las hipótesis de la reelaboración del español por las lenguas aborígenes andino-centrales*. <http://www.satlink.com/usuarios/c/cilnardi/objeciones.htm> (03/2001)

ORTEGA Y GASSET, José. (1999) *Ideas y Creencias*,.(pp. 1–3). México. <http://cuhwww.upr.clu.edu/exegesis/ano10/v27/mansi.html> (12/2001).

PANITZ, T. (1996) *A definition of collaborative vs cooperative learning*,. <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html> 25/07/99).

PAZ GONZÁLEZ, M. B. (1999) *Aspectos psicológicos en la relación virtual entre profesor y alumno*. <http://www.eidos.es/latino/Seminario> (07/2001)

RODRIGUEZ ARTACHO M. (2000) *El proceso de aprendizaje y las teorías educativas*
<http://sensei.ieec.uned.es/~miguel/tesis/> (03/2001)

SANZ, A. *La hispanidad, una misión inconclusa.*
<http://members.tripod.com/~hispanidad/sanz.htm>. (03/2001)

VEIGA GREUEL, M. da & WEININGER MARKUS, J. (1995) *O estudo acadêmico de uma língua estrangeira: formação de aluno além da aquisição do idioma?*
<http://www.cce.ufsc.br/lle/alemao/pmarkus.html/> (01/2000)

VYGOTSKY L. *Semenovich Department of Psychology.* Massey University
<http://www.massey.ac.nz/~ALock/virtual/project2.htm> (03/2001)

_____ (2000) *El proceso de aprendizaje y las teorías educativas*
<http://www.infomed.sld.cu/libros/distancia/cap4.htm> (03/2001)