

# Libros de texto y directrices curriculares para el Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema educativo francés

Vanessa Anaya  
Miquel Llobera

## Resumen

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en Francia ha apuntado tradicionalmente hacia conocimientos de tipo ideacional, basados en información sobre la cultura y la descripción gramatical de la lengua, y se ha puesto poco énfasis en los conocimientos procedimentales que faciliten un uso interactivo de la lengua o una actitud exploratoria en relación con la cultura. Estas fueron, al menos, algunas de las conclusiones a las que llegamos después de analizar cuatro libros de texto de ELE para secundaria diseñados por editoriales francesas (Anaya, 2001). En un intento por explicar las razones que favorecen ese tipo de enseñanza de la lengua, en este artículo, intentaremos determinar la influencia que tienen los planteamientos curriculares sobre el diseño de unos libros de texto que se basan, fundamentalmente, en el análisis de textos, en su mayoría literarios, sobre los cuales se genera una dinámica de pregunta-respuesta para su comprensión, y que se caracterizan por una ausencia notable de actividades organizadas de manera coherente y que fomenten una interacción como la que se da en la vida cotidiana.

*Palabras clave:* español como lengua extranjera, sistema educativo francés, libros de texto, marco común europeo de referencia.

## **Abstract:** *Textbooks and curricular guidelines for SFL in the French education system*

The teaching of Spanish as a foreign language (henceforth referred to as SFL) in France has traditionally aimed at an ideational kind of knowledge, based on information about the culture and a grammatical description of the language, placing little emphasis on procedural knowledge which facilitates an interactive use of the language and an exploratory attitude with regard to the

culture. These were only some of the conclusions we reached after analysing four SFL secondary education textbooks designed by French publishing houses (Anaya, 2001). In an attempt to explain the reasons which encourage this method of language teaching, in this article, we will try to establish the influence curricular approaches have on the design of textbooks which are essentially based on analysing reading passages, for the most part literary texts, on which a dynamic of question/answer is generated for reading comprehension, and which are characterised by a notable absence of coherently organised activities to encourage interaction such as that which occurs in everyday social situations.

*Key words:* Spanish as a foreign language, French education system, textbooks, common European framework of reference.

## Presentación y justificación

La enseñanza de ELE en Francia ha estado marcada tradicionalmente por una organización del material didáctico en base a criterios formales y no comunicativos. La impropiedad de ese tipo de organización y los efectos negativos que puede tener en la motivación del alumno nos llevan a cuestionarnos el papel que juega el currículo en la metodología adoptada por los libros de texto.

Francia se basa en una concepción unitaria de la enseñanza, cuyo objetivo es asegurar al conjunto de la población una educación equiparable. A diferencia de lo que ocurre en nuestro país, en Francia, existen solamente dos niveles de planificación didáctica de la enseñanza: por un lado, los currículos oficiales, y, por otro lado, las programaciones en que el profesorado concreta esos currículos oficiales. El currículo no impone una metodología predeterminedada a alumnos y profesores, sino que es flexible en lo que respecta a los métodos y materiales didácticos, y prescribe solamente objetivos y contenidos para cada área de la enseñanza.

Esa flexibilidad ha permitido a cada lengua extranjera implantar, en cierto modo, su propia tradición. Frente a la importancia que los manuales de ELE conceden al aspecto literario de la lengua, los libros de texto para la enseñanza del inglés se han basado en una visión más interactiva de la lengua meta, y siguen en mayor medida las directrices propuestas por el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (en adelante, Marco común) del Consejo de Europa (2002) para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este artículo, analizaremos, pues, el modo en que los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje prescritos por el currículo de ELE se trasladan a los libros de texto. Para llevar a cabo esta tarea, enumeraremos cada uno de esos objetivos y contenidos, y nos basaremos en los datos del estudio de Anaya (2001), a partir del cual analizamos los textos y las actividades propuestos por los autores de cuatro de los manuales de ELE más utilizados en los centros de enseñanza secundaria franceses (Fourneret y otros, 1991; Beaumatin y otros, 1993; Cuñat y otros, 1994; Alonso y otros, 1997).

Debido a la cantidad de niveles de enseñanza existentes, tuvimos que acotar nuestro campo de estudio, por lo que nos basamos solamente en clase de seconde, curso puente entre la que podríamos llamar enseñanza básica y la enseñanza más especializada. La elección de clase de seconde se justifica por el hecho de que es un curso determinante para el alumno, al término del cual puede optar por uno de los tres bachilleratos de carácter general (literario, científico y económico) o de los cuatro de carácter tecnológico ofrecidos por los centros de secundaria franceses. Así pues, consideramos que la motivación del alumno en esta etapa para aprender una lengua extranjera puede ser clave para su futuro profesional.

## El currículo de ELE para la clase de seconde<sup>1</sup>

Seguidamente, ofreceremos un resumen de los principales objetivos y contenidos de aprendizaje que prescribe el currículo de ELE en Francia:

### Objetivos de aprendizaje

Estos son algunos de los objetivos más importantes:

- Partir de los conocimientos previos: si se toma en consideración la evolución intelectual y psicológica de los alumnos, la enseñanza del español en clase de seconde tiene que ser una continuación de lo realizado en cursos precedentes.

<sup>1</sup> El Decreto de 14 de marzo de 1986 regula la enseñanza de las lenguas extranjeras en la clase de seconde (Boletín Oficial especial núm. 1 de 5 de febrero de 1987).

Así pues, el profesor debe basarse en lo que ya saben los alumnos y lograr que éstos desarrollen las aptitudes que les permitan hacer un uso correcto del español actual, con el fin de que puedan incrementar su propia autonomía como aprendientes de lenguas.

- Tener en cuenta las necesidades de los alumnos: el profesor tiene que adaptarse a las necesidades de los alumnos con el fin de que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos propuestos, por lo que tendrá que tener en cuenta la heterogeneidad de los alumnos y su ritmo de aprendizaje;
- Una lengua está inmersa en una cultura: puesto que no se puede disociar el estudio de una lengua de la cultura del país en la que esa lengua se habla, el estudio de las culturas española y latinoamericana ofrece a los alumnos la oportunidad de comprender mejor el mundo hispánico.
- Reflexión sobre la lengua: a la práctica tanto oral, como escrita de la lengua española, hay que añadirle una reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, que ayudará a los alumnos a entender mejor los textos con los que trabajarán. Sin embargo, la reflexión gramatical no constituye nunca un fin en sí misma.
- Uso de documentos auténticos: el estudio de textos escritos (literatura, artículos periodísticos), imágenes (dibujos, fotografías) y documentos sonoros y audiovisuales de calidad contribuye eficazmente al desarrollo de la competencia lingüística. En este sentido, los textos ocupan un lugar privilegiado, ya que son textos auténticos que mejoran la competencia lingüística, abren el horizonte cultural y desarrollan las aptitudes de análisis, síntesis y expresión de un juicio personal. El profesor tiene que poner a disposición de los alumnos técnicas y aparatos modernos, que le permitan adaptarse a las necesidades actuales. Los documentos sonoros pueden enriquecer las destrezas orales de los alumnos, porque ponen al alcance de estos una gran variedad de textos auténticos. El profesor no tiene que ser ajeno a los efectos que los medios de comunicación tienen en los alumnos; de hecho, el cine y la televisión desempeñan un papel fundamental en sus modos de pensar y sentir. Así pues, después de ver una película, en versión original, los alumnos pueden analizar algunas secuencias de esta.
- Interés por la comunicación: en clase de seconde, el profesor debe intentar que los alumnos desarrollen la expresión personal y la comunicación. Para ello, puede utilizar textos, imágenes y documentos sonoros y audiovisuales que se correspondan con los intereses personales de los estudiantes. Sin

embargo, no debe emplear solamente esos textos que los alumnos proponen, sino que también debe mostrarles los aspectos originales de las culturas española y latinoamericana. Los extractos de obras de teatro pueden enriquecer las destrezas orales de los alumnos, porque esos diálogos se han escrito para ser representados. Así pues, una obra de teatro tendrá plena significación si toma vida a través de voces, gestos y movimientos. Sin embargo, el profesor no debe intentar transformar a sus alumnos en actores –al contrario, a través de esas representaciones, se intentarán alcanzar objetivos eminentemente pedagógicos;

- Ayuda pedagógica: el profesor debe intentar que los alumnos participen en las actividades orales, facilitándoles el acceso a los textos. Si los alumnos encuentran dificultades lingüísticas y/o culturales que no pueden resolver solos a lo largo del análisis de un texto, por ejemplo, el profesor debe intentar allanarlas, dando así a los estudiantes la posibilidad de desarrollar su expresión oral libremente. Además, los alumnos pueden intercambiar las ideas que deriven del análisis de los textos, de modo que éstas desembocarán en un diálogo coherente;
- Práctica de la expresión escrita: aunque en clase de seconde la práctica de la oralidad sea una prioridad, el profesor no debe descuidar la expresión escrita, porque ambas son un medio de comunicación indispensable. El trabajo escrito que se base en un texto puede consistir, por ejemplo, en un resumen del mismo, en respuestas a preguntas que se basen en las características esenciales de ese texto, en ejercicios de tipo lingüístico que respeten la coherencia del texto y que favorezcan la expresión personal de ideas, etc.
- Desarrollo de la autonomía: el profesor tiene que intentar que los alumnos sean cada vez más autónomos y responsables, por lo que, al inicio de cada curso escolar, tiene que revelarles los objetivos del curso y los medios con que podrán alcanzarlos. Además, se espera que su participación en clase sea cada vez mayor, por lo que tendrán que asumir el estudio de textos, imágenes y documentos sonoros. La auténtica autonomía pasa, sin embargo, por la aceptación del esfuerzo y la evaluación: cómo puede alcanzar el alumno una cierta libertad lingüística y cómo puede llegar a hablar y escribir correctamente.

Una vez expuestos algunos de los principales objetivos de aprendizaje del currículo de ELE francés, pasaremos a definir los contenidos de aprendizaje.

## Contenidos de aprendizaje

El currículo francés de ELE hace una diferenciación entre contenidos de tipo cultural y contenidos de tipo gramatical.

### Contenidos de aprendizaje cultural

Los contenidos de tipo cultural presentan un cierto número de datos fundamentales de naturaleza política, económica, social y cultural de España y Latinoamérica.

#### *España*

- Textos (literatura, prensa) e imágenes que permitan estudiar los siguientes temas: la historia personal de los españoles en situaciones creadas por los acontecimientos históricos y políticos de 1936 a 1975.
- Si el nivel de los alumnos lo permite, se puede estudiar la literatura clásica: romances, extractos de *El Lazarillo de Tormes*, algunas páginas de Cervantes, etc.
- Romances, obras de teatro y poemas de grandes autores españoles del siglo XX.
- Aspectos de la pintura española: comentarios de cuadros de los mejores pintores españoles.
- Audición y comentarios de canciones y cantos de España.

#### *Latinoamérica*

- El estudio, a partir de textos e imágenes, de los principales aspectos de Latinoamérica: descubrimiento y conquista, y las tres razas que conviven en este continente.
- Algunos extractos de romances, cuentos y poemas de los autores latinoamericanos más importantes del siglo XX y otras formas de expresión artística: pintura, canciones y cantos, arquitectura y escultura, y artesanía popular.
- Finalmente, las películas, tanto españolas, como latinoamericanas, pueden ayudar a ilustrar ciertos puntos del programa.

### Contenidos de aprendizaje gramatical

A continuación, presentamos algunos de los contenidos de tipo gramatical:

- El grupo nominal: el artículo definido e indefinido, los posesivos, los demostrativos, los indefinidos, los relativos, los interrogativos, los exclamativos y los pronombres personales.

- El grupo verbal: haber; ser y estar; los semi-auxiliares; los verbos impersonales; los diferentes aspectos de la acción; obligación personal e impersonal; los adverbios de lugar, tiempo y cantidad; las preposiciones a, con, de, en, para, por; la frase afirmativa, la frase exclamativa, la frase interrogativa, la comparación; la coordinación; y la subordinación.

Finalmente, en lo que respecta al léxico, el currículo no cree necesario delimitar un programa de vocabulario, porque los diversos documentos que el profesor elige y los comentarios que se derivan de su análisis ya permiten al alumno enriquecer su léxico.

## **Influencia de los objetivos curriculares en el diseño de los libros de texto**

Seguidamente, intentaremos explicar cómo se trasladan a los libros de texto analizados los objetivos de aprendizaje que prescribe el currículo de ELE francés:

### **Partir de los conocimientos previos**

El currículo de ELE de clase de seconde señala que, con vistas a fomentar la autonomía del alumno, un profesor debe basarse en lo que ya saben los alumnos, por lo que los contenidos presentados en un libro de texto deberían ser una continuación de lo estudiado en cursos precedentes.

Un libro de texto que tome en consideración la «evolución intelectual y psicológica de los alumnos», según lo apuntado por el currículo de ELE, debería proponer actividades que tuvieran en cuenta su nivel de partida. Una buena tarea debería ofrecer al alumno la oportunidad de reflexionar sobre lo que ya sabe y sobre lo que puede hacer en relación a la tarea propuesta, lo que le dará confianza en sus propias posibilidades y le hará rentabilizar de manera más eficaz sus conocimientos y destrezas. En este sentido, los alumnos deberían emplear los conocimientos que ya poseen para llevar a cabo la tarea, con el fin de que el aprendizaje sea significativo. Este mismo objetivo es recogido por el Marco común (capítulo 7, apartado 7.2.), que sostiene que un

manual puede facilitar la realización de una tarea mediante la activación previa de las competencias del alumno. Autores como Ausubel (1977) o Coll (2002) han señalado que la repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal del alumno está condicionada tanto por la posesión de los conocimientos previos pertinentes, como por sus intereses y motivaciones.

Los autores de los libros de texto que hemos analizado no proponen ese tipo de actividades. Podemos comprobar que el primer texto que aparece en Tengo, por ejemplo, escrito por Rosa Montero, está totalmente descontextualizado. No sabemos por qué ese texto está ahí o cuál es su finalidad educativa. Tampoco podemos distinguir de qué tipo de texto se trata, ni hay instrucciones sobre el lugar en que se produce la escena o los diferentes personajes. Como propone el Marco común (capítulo 7, apartado 7.3.1.), explicitar el tipo de tarea y las operaciones que conlleva el tema o el tipo de texto es fundamental para aligerar la carga cognitiva. De este modo, sería pertinente que, antes de iniciar la lectura de un texto, se propusieran actividades que ayudaran a los alumnos a establecer una relación entre lo que ya saben y lo que tienen que hacer de acuerdo con la tarea propuesta.

## **Tener en cuenta las necesidades de los alumnos**

Anteriormente, se había señalado la importancia que las disposiciones oficiales concedían a las necesidades, los intereses y las motivaciones de los aprendientes.

Si examinamos la primera unidad didáctica de Tengo, por ejemplo, podemos comprobar que este libro propone una enseñanza de ELE basada en el análisis y el comentario de textos, en su mayoría literarios, sobre los cuales se genera una dinámica de pregunta-respuesta para la comprensión del texto y con una ausencia notable de actividades organizadas de manera coherente para fomentar una interacción como la que se da en la vida cotidiana.

Comunicarse en situaciones habituales de la vida diaria y en situaciones relacionadas con los intereses y las motivaciones de los alumnos deberían ser objetivos prioritarios en el aprendizaje de la lengua española y de toda lengua extranjera (véase Marco común, capítulo 1, apartado 1.2.). Canale (1983) señala que un enfoque comunicativo debe basarse en las necesidades y los intereses de los alumnos, por lo que éstos deberían ser la clave para planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Es esencial que los alumnos vean que lo que aprenden tiene una utilidad en el presente y en su vida futura (véase Marco común, capítulo 4, apartado 4.1.1.).

Los textos que encontramos en Tengo, por ejemplo, no presentan un input lingüístico que sea reflejo del uso de la lengua extranjera en el mundo real, ni que sea aplicable al mayor número de situaciones posibles fuera del aula. Autores como Martín Peris (1998) han señalado que un profesor debería seleccionar aquellos documentos reales que representen, por ejemplo, alguno de los tipos de texto que los alumnos van a tener que producir o, dicho de otra forma, textos que el alumno pueda tomar como modelo para su producción en esa lengua, ya sea por su estructura textual, por las estructuras morfosintácticas o por el vocabulario que contienen.

Por otra parte, los textos seleccionados por los autores de Tengo no presentan un nivel de dificultad adecuado para la edad de los alumnos, por lo que no pueden propiciar un aprendizaje significativo, según lo apuntado por Ausubel (1977) y Coll (2002). Conviene que el input lingüístico que se proporciona a los alumnos sea comprensible, no demasiado complejo, ni tampoco excesivamente simple, de tal manera que presente un grado de dificultad adecuado para hacer progresar el conocimiento.

Para conseguir captar el interés del alumno, es importante la variedad en el tipo de tareas, en la utilización de materiales y en el tipo de organización que se adopta en la clase. Además, los temas y actividades presentados tendrían que tener, según lo expuesto por Martín Peris (1998), un interés intrínseco para ellos y ser apropiados para su edad, entorno social, etc.

## **Una lengua está inmersa en una cultura**

La aceptación de la diversidad es, juntamente con el desarrollo de la competencia comunicativa y la reflexión sistemática sobre la lengua, uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza de lenguas extranjeras en Francia. La Cultura (en mayúsculas) constituye uno de los grandes bloques de contenido y tiene como objetivo que los alumnos desarrollen un método de análisis de documentos.

Las disposiciones oficiales, con el fin de ayudar a los docentes a definir el contenido cultural de sus enseñanzas, proponen una selección de temas sobre España y Latinoamérica, que en ningún momento deben tratarse de forma obligada. Son los profesores o autores de libros de texto quienes, atendiendo a las necesidades y posibilidades de los alumnos, deciden cuáles son los contenidos más pertinentes para tratar en el aula.

Si bien es cierto que los autores de Tengo ponen al alcance de los alumnos esa amplia selección de temas y la explotación de los textos se adecúa a lo que figura en las

disposiciones oficiales, los contenidos prescritos por el currículo de ELE presentan ya de por sí incoherencias con un enfoque comunicativo de la enseñanza.

Cuando se aprende una lengua, no se aprenden solamente unas palabras o un sistema de signos, sino también los significados culturales que esos signos vehiculan, es decir, el modo en que las personas que utilizan esa lengua entienden e interpretan la realidad. El aprender una lengua extranjera es cada vez más necesario para integrarse de forma plena en la sociedad actual, puesto que favorece el contacto con otras culturas y, de este modo, la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar. La lengua no se produce nunca en el vacío, sino que aparece siempre vinculada a un contexto social y cultural (Halliday, 1970, 1975, 1978; Breen y Candlin, 1980). El conocimiento de ese contexto social y cultural es imprescindible para un uso adecuado de la misma y para el enriquecimiento cultural del alumno.

La Cultura -en mayúsculas- no debería, sin embargo, constituir el eje sobre el que gira el programa cultural. En Tengo, hemos podido constatar que se dejan de lado esos temas y esos textos -como los relacionados con la vida cotidiana, por ejemplo- que más podrían adecuarse a las necesidades y las motivaciones de los alumnos. Los manuales deberían integrar esos aspectos más cercanos al alumno y a su propia experiencia (García Santa-Cecilia, 1995). Deberían trabajarse con más profundidad aquellos temas por los que los aprendientes muestren más interés -el mundo de los jóvenes, etc.-, mientras que los demás deberían tratarse de manera más superficial (ver Marco común, capítulo 4, apartado 4.2.).

## **Reflexión sobre la lengua**

Las disposiciones oficiales establecen que la reflexión sistemática sobre la lengua es uno de los objetivos prioritarios de la enseñanza de lenguas extranjeras en clase de seconde. A la práctica tanto oral, como escrita de la lengua, hay que añadirle una reflexión sobre su funcionamiento.

Esa reflexión gramatical, sin embargo, no debería constituir nunca, tal como señalan autores como García Santa-Cecilia (1995) o Lomas (1999), un fin en sí misma, puesto que la enseñanza actual de lenguas extranjeras persigue fundamentalmente que los alumnos aprendan a hacer cosas con la lengua extranjera y no que aprendan cosas sobre la lengua extranjera. La reflexión lingüística será siempre un medio para conseguir la competencia comunicativa.

Los autores de los libros de texto analizados no toman en consideración las contribuciones anteriores, porque, en esos libros, la reflexión lingüística no está al servicio de la comunicación, sino que se trata la oración de forma aislada y sin tomar en consideración las prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas.

Desde una perspectiva comunicativa, la reflexión sobre la lengua en el aula de lengua extranjera debería constituir una buena base para el desarrollo de las capacidades comprensivas y expresivas de los alumnos. Si bien la reflexión gramatical dirigida a la construcción correcta de oraciones puede constituir un elemento del trabajo del aula, será necesario ampliar esta reflexión al encadenamiento adecuado de oraciones en el texto, la coherencia global y la adecuación de los textos al contexto comunicativo.

### **Uso de documentos auténticos**

Las disposiciones oficiales abogan por la entrada en el aula de documentos auténticos como base para la mejora de la competencia lingüística, así como por la apertura del horizonte cultural y el desarrollo de las aptitudes de análisis, síntesis y expresión de un juicio personal.

Si bien los autores de los libros de texto que hemos analizado respetan el carácter auténtico de los textos, no habría que olvidar que la autenticidad de los textos está íntimamente ligada a otros aspectos, como la audiencia para quien un texto debería ser auténtico (Breen, 1985). La exposición de los alumnos a muestras reales de la lengua debería partir de las necesidades, los intereses y las motivaciones de los alumnos. De este modo, tal como apunta Martín Peris (1998), debería fomentarse básicamente la lectura de fragmentos reales extraídos de esferas sociales y laborales (anuncios diversos, folletos de información turísticos, etc.) o esferas culturales (programaciones de radio y televisión, artículos de opinión, cartas al director, entrevistas escritas, cómics, letras de canciones, etc.), puesto que son ámbitos que engloban textos que podemos considerar próximos a los intereses de los estudiantes y que pueden encontrarse en las situaciones más básicas de la vida cotidiana (ver Marco común, capítulo 4, apartado 4.1.1.).

En los libros de texto que hemos analizado, se trabaja con textos mayoritariamente literarios que son, además, de difícil comprensión para los alumnos. Es esencial que los alumnos vean que lo que aprenden puede tener una utilidad para el presente y

para su vida futura, por lo que los intereses y las motivaciones de los alumnos deberían ser la clave para la selección de textos y la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que han de llevarse a cabo en el aula de lengua extranjera (ver Marco común, capítulo 4, apartado 4.1.1.).

## **Interés por la comunicación**

En lo que se refiere a la comunicación, hemos podido comprobar que el objetivo prioritario de la enseñanza de lenguas extranjeras en Francia es que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa en la lengua meta.

Los libros de texto analizados, sin embargo, no reflejan ese interés por desarrollar las capacidades comprensivas y expresivas de los aprendientes. Sus unidades, basadas en los comentarios de textos en su mayoría literarios y en los ejercicios de gramática y traducción, se asemejan a los enfoques más tradicionales. Por otra parte, las cuatro destrezas no se desarrollan, en general, de forma integrada, por lo que convendría planificar actividades en las que se contemplaran de forma armónica y natural las cuatro destrezas básicas (Canale, 1983). Aunque el profesor decida realizar, en algunas ocasiones, actividades para el desarrollo específico de algunos contenidos, como el aprendizaje del sistema lingüístico, no habría que olvidar que es en la integración donde el alumno desarrolla mejor su competencia comunicativa.

Si la comunicación, el intercambio social, es la función primaria del lenguaje, no debería dejarse al azar la comunicación real. No puede restarse importancia al interés de los ejercicios de tipo formal en base a la mejora de algunos aspectos del sistema lingüístico, aunque sólo deberían ser un medio para usar lo aprendido en situaciones comunicativas. Los manuales de ELE deberían ofrecer oportunidades para la comunicación, seleccionando aquellas situaciones de comunicación más adecuadas a los intereses y a las necesidades de los aprendientes. Se trata de conseguir, en definitiva, que los alumnos puedan hacer con la lengua extranjera, dentro de sus propias limitaciones, lo que ya saben hacer con su propia lengua.

## **Ayuda pedagógica**

En el aula de lengua extranjera, es habitual encontrar alumnos con niveles muy diferentes de dominio de la lengua. Por esta razón, y siguiendo la concepción constructivista

del aprendizaje, las disposiciones oficiales proponen que, en el aula de lengua extranjera, el profesor intente allanar las dificultades lingüísticas y/o culturales que los aprendientes vayan encontrando en su camino.

Desde el punto de vista pedagógico, el tratamiento de la diversidad más compatible con la concepción constructivista del aprendizaje es el que se basa en un planteamiento adaptativo de la enseñanza, de acuerdo con el cual habría que renunciar a un único método aplicable a todos los alumnos, pues la verdadera individualización consiste en adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de cada uno de ellos (Coll, 1987).

Un libro de texto podría ofrecer también un apoyo pedagógico a los alumnos diseñando tareas que pudieran realizarse de acuerdo con distintos niveles de complejidad. Convendría disponer dentro de la misma tarea de una amplia gama de actividades para que el alumno pudiera realizarlas de acuerdo con sus posibilidades. En lo que respecta a los textos, éstos tendrían que ser de fácil comprensión para los alumnos, por lo que los autores de libros de texto tendrían que revisar sus características lingüísticas a fin de que no contuvieran léxico o estructuras sintácticas y textuales que pudieran entorpecer su lectura (ver Marco común, capítulo 7, apartado 7.2. y 7.3.2.).

Los autores de los libros de texto analizados no fomentan ese planteamiento adaptativo de la enseñanza, puesto que los estudiantes no tienen acceso a actividades ni a textos que puedan facilitarles su incursión en la lengua. Por una parte, las actividades no han tenido en cuenta los diferentes niveles de lengua de los alumnos, y, por otra, se han escogido textos que presentan un léxico y unas estructuras sintácticas demasiado difíciles para su nivel cognitivo. Al mismo tiempo, la falta de disposición formal de esos textos no puede darles una idea previa del contenido de los mismos.

## **Práctica de la expresión escrita**

Las disposiciones oficiales señalan que, si bien la práctica de la oralidad es una prioridad en clase de seconde, no debe descuidarse la expresión escrita, porque ésta es, en definitiva, un medio de comunicación indispensable. Se insiste en la corrección formal más que en el bloque de comunicación oral, puesto que, al elaborar un texto escrito, se puede pensar con más calma y corregir posteriormente. Así pues, se pretende favorecer la pertinencia de los contenidos, la organización, la riqueza léxica y gramatical y la claridad. En cuanto al trabajo escrito que se base en un texto, las disposiciones oficiales apuntan a que podría consistir en respuestas a preguntas que

relacionadas con las características esenciales del texto, en un resumen del mismo o en ejercicios de tipo lingüístico que respeten la coherencia del texto y que favorezcan la expresión personal de ideas.

Si bien los autores de los libros de texto analizados respetan lo dispuesto en el currículo de ELE, conviene revisar algunas de las características apuntadas por este último. En primer lugar, en lo referente a los ejercicios escritos que se basen en un texto, no deberían limitarse al típico formato de texto con preguntas, esto es, a una serie de preguntas que conduzcan a ejercicios mecánicos sin lugar para la creación (Duff y Maley, 1991; McRae, 1991; Fernández, 1991). El contacto con la literatura implica una metodología apropiada para la aproximación y el tratamiento de los textos literarios, y no puede ser considerado un pretexto para aprender léxico o gramática, como ocurre en esos libros de texto. Las actividades que acompañan a un texto deberían provocar una interacción genuina entre el lector y el texto, y entre los propios lectores, incluyendo al profesor. De este modo, las actividades deberían dar a los estudiantes la oportunidad de compartir sus propias experiencias, percepciones y opiniones (Duff y Maley, 1991; Mendoza, 1994; Gilroy y Parkinson, 1997).

En segundo lugar, advertimos que las disposiciones oficiales no muestran interés en que los alumnos desarrollen una escritura creativa. Es fundamental que los alumnos puedan escribir redacciones sobre diversos temas de su interés, con la finalidad de que consigan plena autonomía para redactar los textos escritos más comunes en su vida cotidiana (ver Marco común, capítulo 7, apartado 7.3.2.).

## **Desarrollo de la autonomía**

El conseguir que el alumno llegue a ser autónomo y se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje es uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de lenguas extranjeras en el país vecino.

Pero, para que el alumno pueda lograr ese fin, tiene que poder dar su opinión sobre temas relacionados con su aprendizaje, tanto en lo que concierne a la planificación de las actividades y las tareas, como a la evaluación de los aprendizajes realizados. Asimismo, el alumno, desde el inicio del curso escolar, tiene que conocer los objetivos fundamentales de éste y los medios con que podrá alcanzarlos (Little, 1994; García Santa-Cecilia, 1995).

Si bien es difícil que, en los libros de texto, los alumnos puedan dar su opinión respecto a las tareas que les parecen más apropiadas para el aprendizaje de la lengua

extranjera, es fundamental que, al inicio de cada unidad, puedan conocer los objetivos de aprendizaje de ésta, lo que les llevará a tomar las riendas de su propio aprendizaje. Además, para asegurarse de que el alumno participa activamente en las actividades de clase, un manual de lengua extranjera debería proporcionarle las explicaciones necesarias sobre qué tarea va a tener que llevar a cabo durante la lectura de un texto, por ejemplo, de modo que pueda centrar su atención de manera más eficaz. Del mismo modo, consideramos que un entrenamiento eficaz en el uso de estrategias de aprendizaje tendrá efectos positivos en la adquisición de la lengua extranjera y favorecerá el aprendizaje autónomo (ver Marco común, capítulo 7, apartado 7.2. y 7.3.).

Los libros de texto analizados no presentan al inicio de cada unidad los objetivos básicos de ésta, ni tampoco ofrecen al alumno explicaciones claras sobre las tareas que tendrá que realizar con posterioridad a la lectura de un texto. Esta situación puede provocar que el alumno se sienta perdido y que no sepa exactamente para qué está aprendiendo, con lo cual no podrá tomar decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, desarrollar su propia autonomía como aprendiente de lenguas (Holec, 1985). Por otra parte, dado que esos libros de texto no fomentan el uso de las estrategias de aprendizaje, el alumno no tiene acceso a las herramientas básicas que le permitirían autodirigir su propio aprendizaje (Oxford, 1989; O'Malley y Chamot, 1990).

## **Influencia de los contenidos curriculares en el diseño de los libros de texto**

Los contenidos de tipo cultural apuntados por el currículo de ELE no reflejan los gustos y los intereses de los aprendientes. El estudio de la literatura clásica o de la pintura en una lengua extranjera puede desmotivar al alumno, quien no verá una aplicación directa a lo que está haciendo. Asimismo, el estudio de la gramática pretende desvincularse de las formas de uso orales y escritas, y propone la reutilización y memorización de formas gramaticales y vocabulario mediante su asimilación.

Frente a lo expuesto en las disposiciones oficiales, los autores de los libros de texto analizados ponen al alcance de los alumnos textos más próximos a sus necesidades e intereses. Sin olvidar la literatura clásica, esos libros de texto ofrecen también textos no literarios, como, por ejemplo, folletos de información turísticos o cartas de restaurantes.

En lo referente a los temas, se tocan temas referentes al descubrimiento de América, a la Guerra Civil Española, al mismo tiempo que se habla de aspectos más próximos a la cultura juvenil.

Por otra parte, en lo que respecta a los contenidos de tipo gramatical, los aspectos lingüísticos que se toman como base para el trabajo no tienen demasiada relación con los principales rasgos lingüísticos de cada texto.

Si en lo que se refiere a la cultura se produce una mejora en la manera de comprender esos aspectos, que se acercan en mayor medida a los gustos e intereses de los alumnos, el programa léxico y gramatical que ofrecen los libros de texto analizados está marcado por la falta de contextualización.

## Discusión y conclusiones

La definición de las actividades que han de guiar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua meta en los libros de texto puede verse afectada por la contradicción interna que presenta ya de por sí el plan curricular, entre cuyos componentes no existe una relación armónica. Por una parte, la determinación de los objetivos de aprendizaje se realiza tomando en consideración la necesidad de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y, por otra, la definición del contenido instructivo se realiza en base a criterios estructurales y no comunicativos.

Ahora bien, como apunta Johnson (1981), un programa sólo es un vehículo para llegar a un destino, y un curso no sólo se considerará comunicativo por cómo estén organizados sus contenidos, sino también por cuál sea la metodología empleada. En este sentido, el papel de la metodología es esencial para promover la capacidad del alumno para comunicarse en la lengua meta. De la afirmación anterior se desprende que un programa organizado sobre una base estructural no constituye un impedimento mayor para fomentar el desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas del alumno.

Según señala García Santa-Cecilia (1995), un plan pedagógico no puede guiar la actuación del profesor en clase, por lo que resulta imprescindible que los autores de libros de texto tomen un conjunto de decisiones de tipo metodológico a la hora de aplicar las especificaciones del plan curricular en los libros de texto.

Los autores de los libros de texto analizados restan importancia, en general, a las prácticas comunicativas en favor de otras que responden a criterios de tipo formal.

Sus unidades, centradas en el comentario de textos, en su mayoría literarios, y en los ejercicios de gramática y traducción, siguen la línea de los enfoques más tradicionales. Como podemos comprobar, se traslada la metodología de la lengua materna a la lengua extranjera y la enseñanza de la lengua oral se basa, principalmente, en las exposiciones orales formales, por lo que se resta importancia a las aportaciones que se han llevado a cabo durante los últimos veinte años en el campo de la lingüística (Briz, 1996; Escandell, 1996) y la didáctica de lenguas (Llobera, 1995; Zanón, 1999).

El diseño de libros de texto en base a criterios formales y no comunicativos puede provenir de una falta de reflexión sobre cómo se construye la competencia comunicativa. Si bien un enfoque comunicativo debe promover la interacción significativa y realista, y estar basado en los intereses y necesidades de los alumnos (Canale, 1983), del análisis de las actividades propuestas por los libros de texto se desprende que la enseñanza de la lengua oral se reduce al dominio de una serie de contenidos de tipo léxico y gramatical, y se resta importancia al ejercicio de los procesos de comunicación. Ese tipo de actividades, por otra parte, nada tiene que ver con las situaciones reales de comunicación que el alumno tendrá que afrontar en su vida cotidiana.

La desatención a los aspectos interactivos presente en los libros de texto de ELE puede estar también relacionada con el sistema de evaluación de conocimientos. Dicho sistema, que tiene lugar al final del bachillerato, pone el énfasis, en lo referente a ELE, en el análisis y comentario de textos, por lo que tanto los autores de libros de texto, como los profesores implicados en la enseñanza y el aprendizaje de ELE en el contexto educativo francés pueden concebir el estudio de las interacciones cotidianas como aspectos de poco interés para el alumno.

A pesar de ello, consideramos que, en los libros de texto, sería imprescindible encontrar un equilibrio entre la práctica de interacciones realistas y el estudio de aspectos culturales que fomenten el crecimiento personal del alumno. García Santa-Cecilia (1995) señala que la forma en que los profesores deben hacer uso de las especificaciones de enseñanza del plan curricular para establecer el programa de curso ha sido poco desarrollada, por lo que quizás podría ser útil que el proyecto curricular ofreciera algunos apuntes para desarrollar una metodología que se centre en las necesidades comunicativas de los alumnos.

Con el fin de que los autores de los libros de texto superen algunas de las dificultades que supone la elaboración de un manual, consideramos que, de acuerdo con lo previsto en el Marco Común, un currículo de lengua extranjera debería:

- Presentar bloques de contenidos comunicativos y enumerar las funciones que un alumno, como usuario de la lengua, debe practicar.

- En lo referente a los contenidos de tipo cultural, proponer temas que tengan relación con la vida cotidiana y con los contextos multiculturales que la acompañan.
- Indicar las estrategias de aprendizaje y comunicación que acompañan a todo proceso de aprendizaje.
- Definir los rasgos básicos de los procesos de comunicación que pueden ser reproducidos en el aula y que deben tomarse en consideración a la hora de diseñar actividades de carácter comunicativo.
- Poner de manifiesto que las actividades de tipo formal sólo tienen sentido en la medida en que se llevan a cabo en función de objetivos de carácter comunicativo.
- Insistir en la creación de un clima cooperativo en el aula, mediante procedimientos precisos y específicos, que ayude a establecer ámbitos de confianza mutua entre los alumnos, para que no se inhiban a la hora de interactuar en la lengua objeto de estudio.
- Proponer series de actividades que permitan la práctica de cada destreza.
- Recomendar actividades que permitan interacciones que movilicen la práctica integrada de las destrezas.
- Presentar actividades que desarrollen un actitud de aprendizaje reflexivo.
- Promover la autonomía en el aprendizaje mediante actividades que permitan su desarrollo.
- Fomentar una educación plurilingüe que favorezca el aprendizaje de nuevas lenguas.
- Favorecer que el alumno asuma responsabilidades en el proceso de aprendizaje.
- Impulsar estrategias de tipo social para aumentar las posibilidades de interacción en la lengua objeto de estudio fuera del aula.
- Detallar las opciones metodológicas que pueden ser compatibles con un enfoque comunicativo de la enseñanza -enfoque por tareas, etc. Si se opta por este último, habría que dar indicaciones acerca de, por ejemplo, los criterios de gradación de dificultad de las tareas.

En definitiva, consideramos que las indicaciones anteriores guiarán a los autores de libros de texto de forma eficaz en lo que se refiere a la elaboración de unos manuales de enseñanza cuyo principal objetivo sea el desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas del alumno.

Aunque, finalmente, no podemos perder de vista la función de los libros de texto en la práctica docente. Los libros de texto sirven de guía para aquellos profesores que tienen poca experiencia y, en cambio, pueden ser explotados como banco de recursos por los más experimentados. El libro de texto puede ser empleado como partitura sobre la cual improvisar o ser seguido fielmente. Es probable que el libro de texto sea una interpretación de unos planteamientos curriculares y, a su vez, una pauta para la interacción docente. Los libros de texto deben poder ser una fuente de textos escritos y orales con un cierto grado de adecuación a las dificultades que experimentan los alumnos en los procesos de aprendizaje; deben poder ser un libro de consulta y estudio para el alumno. Esta situación fluida, cambiante, pero, al mismo tiempo, exigente, hace necesaria la creación regular de nuevos tipos de materiales pedagógicos.

### Referencias bibliográficas

- ALONSO, J.; BENSOUSSAN, A.; GUERAN, J.; RAFFY, M. (1997): *Tengo. Espagnol. Seconde*. París, Delagrave.
- ANAYA, V. (2001): *La autenticidad del discurso escrito en los manuales de ELE editados en Francia entre 1991 y 1997*. Memoria de máster, Universidad de Barcelona.
- AUSUBEL, D. P. (1977): «The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom», en *Educational Psychologist*, 12, pp. 162-178.
- BEAUMATIN, E.; GARCIA, M.; MARTIN-SAUDAX, Y.; MONTELESCAUT, J.; PIERA ARISTIZABAL, I.; PIERRE, C.; PUREN, C.; TAGLIANTE, C. (1993): *¿Qué pasa?. Espagnol. Seconde*. París, Nathan.
- BREEN, M. (1985): «Authenticity in the language classroom», en *Applied Linguistics*, 60, pp. 60-70.
- BREEN, M.; CANDLIN, C. N. (1980): «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», en *Applied Linguistics*, 1, 2, pp. 89-112.
- BRIZ, A. y otros (1983): *Pragmática y gramática del español hablado: Actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Valencia, Libros Pórtico, 1996.
- CANALE, M.: «From communicative competence to communicative language pedagogy», en J. C. Richards; R. W. Schmidt (eds.): *Language and communication*. Londres, Longman.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona, Laia.

- (2002): «Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje», en C. Coll; J. Palacios; A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza Editorial.
- CONSEJO DE EUROPA: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Anaya.
- CUÑAT, E.; KNAFOU, H.; OFFROY, N. (1994): *Encuentro. Espagnol. Seconde*. París, Hachette.
- DUFF, A.; MALEY, A. (1991): *Literature*. Oxford, Oxford University Press.
- ESCANDELL, V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ, S. (1991): «Más allá del verdadero/ falso», en *Cable*, 7, pp. 40-42.
- FOURNERET, P.; KOURIM-NOLLET, S.; PLA ARNOLD, A.; VALERO, A.; VAL JULIAN, C. (1991): *Gran Vía. Espagnol. Seconde*. París, Didier.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- GILROY, M.; PARKINSON, B. (1997): «Teaching literature in a foreign language», en *Language teaching*, 29, pp. 213-225.
- HALLIDAY, M.A. K. (1970): «Language structure and language function», en J. Lyons (ed.): *New horizons in linguistics*. Londres, Penguin.
- (1975): *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres, Edward Arnold.
- (1978): *Language as a social semiotic*. Londres, Edward Arnold.
- HOLEC, H. (1985): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. París, Hatier.
- JOHNSON, K. (1981): «Some background, some key terms and some definitions», en K. Johnson; K. Morrow (eds.): *Communication in the classroom*. Londres, Longman.
- LITTLE, D. (1994): *Strategic competence considered in relation to strategic control of the language learning process*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- LOMAS, C.: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós, 1999.
- LLOBERA, M. (1995): «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras», en M. Llobera (ed.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- MARTÍN PERIS, E. (1998): «Benetako dokumentuak gelako ikaskuntza komunikatiboan» («Textos reales y aprendizaje comunicativo en el aula»), en *Hizpide*, 41, pp. 43-58. Versión original en castellano facilitada por el autor.
- MCRAE, J. (1991): *Literature with a small T*. Londres, MEP Monographs.
- MENDOZA, A. (1994): «La selección de textos literarios en la enseñanza de E/ LE. Justificación didáctica», en *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. Actas

del I Congreso Internacional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona/ ICE Barcelona.

O'MALLEY, J.; CHAMOT, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

OXFORD, R. L. (1989): *Language learning strategies. What every teacher should know*. Nueva York, Newbury House.

ZANÓN, J. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid, Edinumen.