

El papel del profesor. Análisis de dos sesiones de clase de ELE

ESTHER BLANCO

Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago, Salvador (Bahía)

Esther Blanco es licenciada en Filología Hispánica con la especialidad de Literatura por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como profesora de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza media en institutos públicos en Barcelona desde 1988 a 1998. En esa época participó como Coordinadora Pedagógica en la implantación de la Reforma Educativa. Desde 1998 reside en Salvador (Bahía) donde trabaja como profesora de español como lengua extranjera en el Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago. Ha sido profesora sustituta en la Universidad Federal de Bahía y actualmente enseña Literatura Española y Lengua en el Curso de Letras de las Facultades Jorge Amado. Se encuentra en fase de realización de la memoria final del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de la Universidad de Barcelona, que versa sobre el desarrollo de la comprensión lectora a través de textos literarios.

RESUMEN: A partir de la transcripción de dos sesiones de clase de español como lengua extranjera para alumnos universitarios brasileños, se intenta analizar un aspecto importantísimo en la metodología de la enseñanza de una lengua extranjera: el papel del profesor. Se plantea el trabajo como una propuesta práctica de reflexión sobre la docencia. Muestra la importancia de tomar conciencia de la enorme trascendencia que tiene el papel del profesor y de la importancia de estar atento a cómo desarrollamos nuestro trabajo. Intenta observar y de alguna manera objetivar cómo se proyecta la personalidad y el ser individual de cada profesor en el aula y contribuir de algún modo a una pedagogía reflexiva, única forma de profesionalizar y mejorar día a día el trabajo docente.

1. INTRODUCCIÓN

Me propongo analizar en este trabajo dos sesiones de clase bien diferenciadas dentro de la primera unidad temática de un programa de Lengua Española para principiantes en una Facultad de Letras de Salvador (Bahía, Brasil).

El programa fue reformado con la intención de priorizar la enseñanza de la lengua a través del texto escrito principalmente poniendo el énfasis principal, sobre todo en los primeros cursos, en la familiarización con la lengua a través del desarrollo de la destreza de la lectura y la escritura. Esta decisión fue tomada en función de los objetivos de trabajo en el ámbito universitario, que son conseguir una buena competencia en la lectura y producción de textos, así como alcanzar un buen nivel de conocimiento y reflexión sobre la lengua. Existía un sentimiento común en el equipo de profesores de que era necesario diferenciar nuestro trabajo en la facultad de los objetivos, materiales y estrategias de una escuela de idiomas. Esto se explica por otra particularidad propia de las circunstancias específicas de los programas y pruebas de selección de las facultades de Letras en Brasil, y en concreto en Bahía. Los alumnos que inician la carrera de Letras con español no necesitan demostrar ningún conocimiento previo de la lengua, con lo cual la realidad es que nos encontramos en el primer curso con alumnos de nivel inicial, que en su mayor parte no han estudiado nunca

español, o sea, con una competencia cero. Sin embargo, el español para los brasileños no es una lengua totalmente extraña y por tanto se pueden plantear enseguida retos mayores con respecto a la comprensión lectora, por ejemplo. Esta mezcla de circunstancias nos llevó a decidir eliminar de nuestros programas los métodos o manuales de Enseñanza de Español para Extranjeros y enfocar el trabajo en la facultad en el estudio de la lengua a través de textos haciendo de estos el hilo conductor para la adquisición de vocabulario, nociones de gramática y el desarrollo de las destrezas relacionadas con la lectura y la producción de textos escritos. De esta manera el objetivo de los cuatro primeros semestres es ir familiarizando al alumno con la lengua a través de la lectura, prepararle para la producción de textos escritos con un buen nivel de competencia y darle una visión panorámica de la gramática básica del español, para después a partir del tercer año introducirle a disciplinas de mayor nivel de reflexión como son la Historia de la Lengua, la Sintaxis, la Lingüística, la Sociolingüística. Se pretende, al final de este proceso, que el alumno graduado en Español, pueda realizar su monografía de final de carrera en español, ya que hasta ahora la lengua instrumental de este trabajo era el portugués, lo que entraba en contradicción con la propia licenciatura: Letras, con la especialidad de español.

Pertenecen ambas sesiones al primer tema del curso, que se centra en el estudio de dos textos: una entrevista y una carta. A través de ellos se trata la función de la transmisión de información personal, se introduce léxico básico relacionado con personas, profesiones, parentesco, actividades de trabajo y ocio, gustos personales y se presentan nociones gramaticales relacionadas con los artículos, las contracciones y la conjugación del presente de indicativo. En concreto, las dos muestras que voy a analizar giran en torno al primer texto presentado a los alumnos, una entrevista a una presentadora de televisión, y corresponden a dos momentos diferentes: la corrección y elaboración de un pequeño texto escrito a partir de datos obtenidos de la lectura de la entrevista y la presentación de una cuestión gramatical, las contracciones, a partir también del mismo texto.

Decidí analizar la grabación de clase de un colega, Justo Salazar, para, aprovechando la coyuntura de la puesta en práctica de un "nuevo modo de trabajar", una propuesta distinta dentro del currículum del curso universitario, reflexionar también sobre aspectos importantes de la enseñanza que pueden influir en el éxito de nuestro trabajo. Decidimos juntos que el principal objeto de análisis fuese la estructuración de la clase y sin predeterminedar ninguna otra cuestión decidimos grabar alguna de sus clases para después, tras el análisis poder sacar conclusiones sobre aspectos relevantes a tener en cuenta en nuestra manera de llevar a cabo la programación propuesta.

Tras la transcripción y observación inicial del material obtenido, me di cuenta de que además de algunas cuestiones relativas a la estructura de la clase y la secuenciación de actividades, aparecía de modo muy transparente en las muestras el papel del profesor, sus opciones y

actitudes en la manera de conducir el trabajo en el aula y también, relacionado con eso, cuestiones relativas a la interacción y al enfoque metodológico. Por eso, me propuse analizar cada sesión, en realidad fragmentos de dos sesiones, considerando todas esas cuestiones –estructura y forma de presentar las actividades y el papel del profesor en el proceso–. Y por separado, pues ambas muestras son bien distintas: en una se trabaja la producción de un texto escrito y en otra la definición de una regla gramatical. Y, sin embargo, el papel del profesor tiene mucho en común en ambas. Observar todo ello me ha llevado a priorizar este aspecto en mi trabajo y a plantearme algo tan abstracto o inaprehensible como es la “personalidad” del profesor, el papel que ésta ejerce en la manera de presentar y dirigir u orientar el aprendizaje en el aula. Williams y Burden (1999:62) señalan siguiendo a Salmon que los profesores forman parte indivisible de lo que enseñan y, enmarcándose en el Constructivismo, llaman la atención sobre el carácter único de cada profesor y cada situación de aprendizaje. De ello se deriva la importancia de la reflexión sobre la acción, sobre la manera de enseñar. Me parece interesantísima la frase que citan de Schön “nuestro conocimiento está en nuestra acción” y quiero partir de la idea de que “la tarea del profesional reflexivo es hacer explícito este conocimiento tácito o implícito mediante la reflexión sobre la acción”.

2. ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA

2.1. ESTRUCTURA DE LA CLASE

El fragmento transcrito se inicia al comienzo de la sesión y termina cuando acaba la primera actividad. Teniendo en cuenta las cuatro dimensiones que Richards y Lockhart (1998:107) analizan al estudiar la estructuración de una clase, comienzo, secuencia, ritmo y cierre, y nuestro material fragmentario, el énfasis de nuestro análisis estará en el comienzo de la clase y en la estructura de la actividad realizada.

Tal como señalan Richards y Lockhart, la forma como comienza una clase tiene relación con los propósitos del profesor y refleja un número de decisiones conscientes o inconscientes por parte del docente. Y este propósito determinará el tipo de estrategia que el profesor utilice para comenzar. En el caso que vamos a comentar el profesor empieza la sesión entregando a los alumnos unos ejercicios de expresión escrita corregidos y comentando en voz alta el resultado. Intenta transmitir a los alumnos hasta qué punto han cumplido las expectativas que él tenía sobre el ejercicio. A partir del apéndice de McGrath, Davies y Mulphin que nos facilitan Richards y Lockhart, podríamos afirmar en principio que el profesor comienza la clase “cumpliendo el papel institucional requerido”, revisando y comentando deberes de casa. Sin embargo, no se trata de una corrección rutinaria, sino que el profesor comenta lo que ha leído destacando la creatividad y valentía de algunos alumnos que se han arriesgado a hacer textos más ambiciosos y con ello, además de hacer una contribución afectiva, prepara a los alumnos para lo que sigue, pues va a plantear una actividad de composición

colectiva que pretende estimular a los estudiantes a arriesgarse más al escribir y a hacerlo de un modo más creativo y menos rutinario. Es decir, habría que destacar entonces que este comienzo de clase está contribuyendo afectiva y cognitivamente a preparar el terreno para la actividad de aprendizaje que sigue. La contribución afectiva está clara en el elogio explícito a algunos trabajos y en el humor con que hace referencia a la pobreza de otros ("textículos").

2.2. ACTIVIDAD

El profesor plantea la escritura conjunta del texto que se había propuesto en el ejercicio corregido. A partir de los datos de una ficha con información personal sobre un personaje, se pretende componer un texto que tenga una motivación clara y una estructura coherente y cohesionada. Escribe los datos en la pizarra e intenta transmitir a sus alumnos el espíritu de la propuesta: ser creativos, componer el texto a partir de un contexto o situación concreta, no hacer un ejercicio rutinario. Lo que el profesor plantea es una actividad de aplicación, según la clasificación de Richards y Lockhart, pues en ella, los alumnos, con ayuda del profesor, "deben usar de modo creativo conocimientos o destrezas que han sido presentados y practicadas previamente" (1998:151), es una actividad que integra conocimientos previos y los aplica a un contexto nuevo y que además pone éstos en relación con ideas, opiniones, sentimientos y experiencias del propio alumno. Pero también podemos considerarla una actividad afectiva, pues aparte de proponerse como práctica para el aprendizaje de la expresión escrita, "pretende mejorar el clima de motivación del aula e incrementar el interés de los alumnos, su confianza y las actitudes positivas hacia el aprendizaje" en este caso concreto, hacia el aprendizaje de recursos y estrategias para la composición de textos escritos.

La forma en que se plantea la actividad refleja las fases principales del proceso de escritura desde un punto de vista cognitivo: la fase de pre-escritura, de génesis y organización de las ideas, la fase de escritura o elaboración de borradores y la fase de revisión del escrito (Giovannini et al, *Profesor en acción* 3). Tras unos primeros momentos en que el profesor explica a los alumnos cómo van a enfocar el trabajo, se inicia una etapa de lluvia de ideas donde intenta estimular la imaginación de los estudiantes para definir qué tipo de texto van a escribir, qué situación comunicativa va a ser la que lo inspire. El objetivo es establecer un contexto, definir una intención. Y la estrategia utilizada es la lluvia de ideas y la negociación con los alumnos. En todo esto el papel del profesor es muy importante y lo comentaremos después. Ésta es la fase de génesis o pre-escritura, importantísima desde un punto de vista funcional para escribir adecuadamente el texto. Se trata de dejar claro para qué es el texto. Y también es esencial según el enfoque basado en el proceso, pues coincidiría con el punto dedicado a "generar ideas nuevas" según la secuenciación de Flowers que recoge D.Cassany en *Comunicación, lengua y educación*. Aunque la actividad no secuencía de forma explícita todo el proceso, no da suficiente espacio para la estructuración de los datos o información

antes de la redacción, podríamos decir que atiende al proceso pues el profesor orienta el ejercicio a eso justamente, a mostrar a los alumnos, escribiendo con ellos, cómo es el proceso de composición del texto. Y en primer lugar es necesario activar la producción de ideas, crear situaciones, pensar en por qué y para qué el texto y qué tipo de texto.

En un segundo momento, se inicia la redacción del texto. Es la fase de escritura y el profesor dirige y escribe con ellos. Es una redacción conjunta, el profesor intenta estimular a los alumnos a dar ideas, a ordenar los datos, a redactarlos adecuándolos al tipo de texto que se pretende escribir. El carácter de borrador del texto es evidente pues este se reescribe constantemente al hilo de la relectura de las frases que van apareciendo, se somete constantemente a una reelaboración fruto de la corrección simultánea. Y finalmente se cierra y da por terminado al acabar de escribir la última frase que incluye el último de los datos con los que se contaba para el texto. Merece un comentario especial la decisión del profesor de escribir con los alumnos, es una estrategia muy oportuna; teniendo en cuenta que se trata del primer texto que escriben, pues la actividad pertenece al primer tema del curso, el hecho de que el profesor realice con ellos la tarea, muestre el proceso, participe y haga explícitas las fases y estrategias, va a ayudar enormemente al desarrollo de procedimientos propios de la destreza trabajada. Daniel Cassany, en su *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*

sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html

defiende la necesidad de que el docente escriba en el aula, en público ante la clase, ya que “la mejor manera de aprender a escribir es también poder ‘ver en acción’ a un experto que ejemplifica las distintas técnicas y tareas mentales y físicas de que se compone, es poder ‘participar’ con un experto en la producción de un texto en una situación comunicativa real.”

2.3. PAPEL DEL PROFESOR

Vamos a observar atentamente el material transcrito y considerar en concreto cómo se comporta el profesor, qué actitudes toma a lo largo de la clase, cómo interactúa, que propósitos le mueven con el propósito de sacar alguna conclusión sobre sus creencias sobre su papel, el aprendizaje y los alumnos.

En una visión panorámica, lo más destacable de la clase es que sigue un esquema participativo. La actividad se realiza conjuntamente, los alumnos son invitados a hablar, participan, dan ideas, hablan espontáneamente. Esto se refleja tanto en las decisiones o conductas del profesor como en su lenguaje. Por ejemplo, en la fase de pre-escritura hay un momento de negociación conjunta del tema donde éste se elige finalmente por votación democrática y, en cuanto al lenguaje, el profesor usa en todo momento la segunda persona del plural incluyéndose a sí mismo junto con los aprendices a la hora de practicar el

procedimiento de la composición. El profesor tiene un papel de conductor y moderador también; desde el principio se esfuerza por estimular y motivar a los alumnos para que se hagan "dueños" del texto, aportando ideas, transformándolo a medida que se va definiendo la situación comunicativa en que se inscribe. Por lo tanto la interacción profesor-alumno y viceversa está bien presente. Las intervenciones del profesor son más frecuentes y extensas que las de los alumnos, si bien hay que tener en cuenta que son alumnos principiantes con casi ninguna competencia en español, de ahí que su lengua de interacción sea básicamente el portugués (hay constantes transferencias y cambios de código, en ningún caso llegan a completar frases en español), con el resultado de un diálogo en español por parte del profesor y en portugués por parte del alumno, que entiende prácticamente bien al profesor pero es incapaz todavía de comunicarse en la lengua que estudia. Esta situación es muy habitual en los niveles iniciales en Brasil.

Como decíamos el profesor dirige claramente todo el proceso, orientando y sugiriendo ideas para que los estudiantes entiendan en qué consiste la tarea, marcando claramente las fases de la composición. Sus intervenciones están orientadas principalmente a motivar y estimular la participación de los alumnos, hay en su discurso un constante recurso a la función fática del lenguaje (las repeticiones, preguntas como ¿sí o no? ¿perfecto?) y a la apelativa ("vamos, vamos", "¿quién va a hablar?") que están mostrándonos dos preocupaciones básicas del docente: ser comprendido y obtener la participación de los alumnos, o sea, hacerse entender y motivar. El humor sirve también como mecanismo que estructura el discurso en algún momento y contribuye de algún modo a crear un clima afectivo de estímulo y motivación (ej, "textículos", "hombres inteligentes: es una especie en extinción"). La frecuencia con que el profesor interpela a sus alumnos, constantemente, dirigiéndoles preguntas que les obligan prácticamente a participar, con exclamaciones de estímulo, deja muy claro su papel de director y guía del proceso.

Analizando la conducta del profesor en esta sesión podemos señalar que adopta el papel de *coordinador* (Richards y Lockhart:100) pues "organiza y dirige el ambiente del aula y el comportamiento de los alumnos de forma que el aprendizaje obtenga los mejores resultados". Se ve claramente en este sentido, cómo interviene orientando las sugerencias e ideas de los alumnos con la intención de ir delimitando el texto adecuadamente, les anima a intervenir y a opinar pero al mismo tiempo les va conduciendo por el camino previsto; cuando redactan el texto, aunque todos participan, es el profesor quien va estableciendo el modelo al que el texto debe adaptarse. También podemos ver en parte el papel de *controlador de calidad*, pues si bien no corrige a los alumnos cuando hablan -les deja expresarse libremente, incluso en portugués- sí va definiendo la corrección o incorrección del texto producido. Y en última instancia es un *motivador*, pues "trata de mejorar la confianza y el interés de los alumnos en el aprendizaje y desarrollar un clima en el aula que motive a los

alumnos”, esto está clarísimo tanto en la forma de plantear la actividad como en el tono de estímulo y motivación con que se dirige a ellos.

Para reflexionar más a fondo sobre qué aporta el profesor al proceso de enseñanza aprendizaje en esta sesión, Williams y Burden (1999:56) presentan algunos factores que Rosenshine y Furst consideran determinantes para un aprendizaje eficaz, de los cuales podemos destacar aquí el entusiasmo del profesor, el reconocimiento y estímulo de las ideas de los alumnos y la orientación de las respuestas de los alumnos. Podríamos añadir otros que también cumple nuestro profesor y que pertenecen a una lista de categorías escogidas por estudiantes sobre lo que esperan de un profesor en un estudio realizado por Brown y McIntyre: creación de un ambiente relajado y agradable en el aula, mantenimiento del control, presentación del trabajo de forma que interesa y motiva, creación de las condiciones que ayudan a los alumnos a comprender el trabajo, estímulo a los alumnos para que eleven las expectativas propias.

Sin embargo, si intentamos ver el proceso de enseñanza / aprendizaje desde una perspectiva constructivista y partimos de la idea de que no hay una sola forma adecuada de enseñar, que la enseñanza no es “la transmisión de un paquete de conocimientos objetivos sino el intento de compartir lo que personalmente crees que tiene sentido” (Salmon 1988:37), si vemos la estrecha relación que une al profesor y su persona con lo que enseña, tendremos que intentar considerar las creencias del profesor, qué sugieren sus prácticas acerca de sus ideas, valores y creencias sobre la enseñanza. Debemos entonces reflexionar sobre la “acción” ya que como señalan Williams y Burden (1999:65) “aunque el profesor actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen, sin embargo, de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya articulado o explicitado. Así las creencias profundamente enraizadas que tienen los profesores sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el libro de texto que sigan”.

En cuanto a la actividad propuesta y su forma de presentarla el profesor refleja una concepción de la lengua no como un conjunto de cerrado de conocimientos que el alumno tiene que memorizar sino como una herramienta comunicativa útil para conseguir cosas, no se considera el dominio de la gramática cuestión esencial sino que se pone interés en la utilidad del texto y en cuestiones como la cohesión, la coherencia, la adecuación. Vemos por tanto ante nosotros a un profesor que tiene una visión funcional de la lengua y que además, dada la importancia que dedica en la clase a la pre-escritura, a la generación de ideas y también al proceso mismo de composición del texto, está más interesado en el proceso que en el resultado. Siguiendo a Daniel Cassany diremos que sus creencias respecto a la enseñanza de la destreza escrita son próximas al enfoque basado en las funciones y al basado en el proceso. Y también, según las categorías de Gow y Kember (1993), que su visión del

aprendizaje mezcla varias categorías: la adquisición de procedimientos para ser utilizados en la práctica, la abstracción de significados y un proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad, es decir incorpora enfoques basados en el significado y en enfoques reproductivos.

La actividad revela una creencia del profesor en el trabajo interactivo y cooperativo y un espíritu entusiasta. También hay que señalar, sin embargo, el protagonismo que adquiere en todo ello el profesor, él tiene la voz cantante, él es el director de orquesta, el jinete que lleva las riendas de un ejercicio donde se pide la colaboración de todos. Su personalidad es fuerte y su presencia se hace notar en todo momento pues él nunca pierde el timón de lo que se escribe. Esto también es revelador de su personalidad como docente pues podría haber orientado el trabajo de un modo en que los alumnos trabajasen en grupos y él fuese menos visible.

En cuanto a las creencias sobre los alumnos, usando la clasificación de Roland Meighan, resumida en Williams y Burden, diremos que en este proceso la conducta del profesor oscila entre una visión de los alumnos como *compañeros* ya que pone el acento en la negociación y asume él mismo el papel de alumno entre alumnos para redactar el texto con ellos; y de *materia prima*, "como material de construcción para levantar un edificio sólido y bien diseñado", ya que su control está muy presente, él los conduce, los lleva, exagerando y llevando esta creencia hasta su extremo podríamos considerar si no existe cierta manipulación un "conformarlos" según su deseo. Creo que ambas creencias están presentes aunque en grados diferentes y que nos revelan una personalidad del profesor al mismo tiempo negociadora, cooperativa y protagonista.

3. ACTIVIDAD DE PRESENTACIÓN DE CONTENIDO GRAMATICAL

3.1. ESTRUCTURA DE LA CLASE

La clase comienza haciendo referencia a la sesión anterior con el propósito de ayudar a los alumnos a relacionar el contenido de la nueva clase con el de la última, donde, al acabar, se había comenzado a plantear la cuestión de las contracciones, tema que se propone para esta sesión. Además inmediatamente se les anuncia que "vamos a buscar en el texto frases que tengan preposición más artículo", es decir se orienta inmediatamente el trabajo de forma práctica e inductiva, pues lo que se propone es seleccionar ejemplos a partir de los cuales se va a intentar entender cómo funcionan los artículos contractos en español. Podríamos decir que el comienzo de la clase es breve, el profesor hace una contribución cognitiva (McGrath, Davies y Mulphin, 1992:92-3) y sin más preparaciones previas entra de lleno en la primera fase de la secuencia didáctica de la clase que es animar a los alumnos a que seleccionen ejemplos de frases con la preposición y el artículo antes de un sustantivo.

Para observar la secuencia de actividades realizadas en esta sesión empezaremos por precisar cuál es el objetivo didáctico principal: reconocer las contracciones en español y deducir su funcionamiento. De él se derivan otros como escribir una frase utilizando preposiciones con artículos determinados sabiendo cuándo es necesaria la forma contracta. Para alcanzar el objetivo el profesor sigue la siguiente secuencia:

1. Pide a los alumnos que extraigan del texto –el mismo que inspira el ejercicio de redacción– frases donde aparezcan preposiciones seguidas del artículo determinado. Primero solicita que se fijen en las que aparecen las preposiciones *de* y *a* con el artículo femenino singular y plural.
2. Mediante preguntas guiadas por el profesor, éste va dirigiendo el análisis y observación para ir sacando conclusiones parciales primero respecto a cómo se combinan *a* y *de* con los artículos femeninos, después con el masculino plural y finalmente con el masculino singular. Así, al final del proceso se deduce la regla general que explica el comportamiento de las contracciones haciendo explícita todo el tiempo la diferencia que en esto separa al español del portugués.
3. Los alumnos escriben frases usando las preposiciones y los artículos.
4. Se corrigen en la pizarra las muestras producidas comentando en todo momento el porqué de la contracción cuando ésta aparece, ilustrando la regla.

Estas actividades podemos considerarlas sintéticamente resumidas en dos: una *actividad de presentación* donde se introduce y presenta una estructura nueva y una *actividad de práctica controlada* donde los alumnos practican intensamente la nueva estructura bajo la guía y control del profesor (Richards y Lockhart, 1998:110). En este sentido la secuencia sigue un enfoque próximo al de la Enseñanza Situacional de la Lengua ya que parte del principio de que el conocimiento de las estructuras debe estar unido a la situación en que se utilizan, destacando la relación que hay entre la estructura gramatical y el contexto y la situación en que se usa (Richards y Rodgers, 1998:49). Es más, al igual que el Método Situacional, la forma de presentar la gramática es inductiva, el significado de las estructuras gramaticales es inducido de la forma en que se utilizan en una situación.

En cuanto a la transición entre una y otra actividad, en general es rápida, hay poca pérdida de tiempo, este ritmo está relacionado con el papel que en esta clase asume el profesor, que controla en todo momento el proceso de análisis y deducción.

El ritmo de esta secuencia, al leerla en el texto transcrito, resulta tal vez demasiado lento, es decir, el proceso de observación y deducción de la regla a través de las muestras del texto, es demorado, con un ritmo que resulta algo repetitivo y machacón. Da la impresión al final de haberse invertido demasiado tiempo y con excesiva insistencia en deducir una regla tan simple. A esto contribuye tal vez el hecho de que es el profesor el que lleva la batuta de todo el razonamiento y los alumnos responden escuetamente o confirman a modo de coro las deducciones del profesor. Sin embargo, es necesario aquí tener en cuenta el nivel de los alumnos y la realidad en la que se inscribe la sesión. Además de ser alumnos principiantes, la realidad es que tienen un nivel general muy bajo, tanto en conocimientos de gramática en general como en estrategias y recursos cognitivos y de aprendizaje. Eso explica tal vez en gran parte la enorme insistencia del profesor en algunos puntos y el tiempo dedicado a unas actividades aparentemente sencillas.

3.2. PAPEL DEL PROFESOR

Observando la estructura de la actividad y el modo en que ésta se desarrolla se aprecia enseguida el gran protagonismo que tiene el profesor en ella. La presentación de la estructura y la inducción de la regla que la describe se hace de forma inductiva mediante un proceso en que los alumnos participan "acompañando" al profesor por un camino que él conoce y controla. A través de una serie de preguntas éste va primero delimitando la situación en que aparece la estructura gramatical y guiando el proceso cognitivo hasta llegar a las conclusiones precisas que permiten enunciar claramente la regla gramatical. El alumno participa, sí, pero siempre bajo la tutela y guía del profesor que controla los medios para llegar al fin último: la regla. Quien controla el proceso de aprendizaje es el profesor, el alumno no es sujeto activo en él es guiado un poco "a ciegas" hasta llegar a la meta. Una vez observadas y descritas las situaciones, llegado al momento de la deducción de la regla, es el profesor quien realmente la define, los alumnos no llegan solos, en realidad solo contemplan o asisten como espectadores al proceso, coparticipan en él, pero no son sujetos, son un poco una comparsa de un proceso intelectual cuyo peso mayor está en el profesor. Podemos confirmar en esta cuestión una intervención del profesor en consonancia con el tipo de actividad diseñada, propia del método situacional donde el profesor "debe ser un hábil manipulador; usará preguntas, órdenes y otros estímulos para conseguir enunciados correctos por parte de los alumnos" (Richards y Rodgers, 1998:52).

El protagonismo que tiene el profesor en esta sesión se puede comprobar si analizamos con más detalle la interacción. En la estructura de la participación la relación entre los interlocutores es claramente desigual, el profesor demuestra su status no tanto por el tratamiento, pues se dirige a los alumnos hablando de tú, sino por el dominio del tiempo en las intervenciones y el control que ejerce sobre ellas, él es quien lleva la batuta de la conversación, quien interpela a los alumnos para que hablen y quien dirige el rumbo que debe tomar la conversación a través de sus preguntas. Y no sólo en lo que se refiere al

proceso cognitivo de inducción de la regla, que él dirige, sino a cuestiones externas y relativas por ejemplo a lo que hacen los alumnos mientras se conversa –si tienen o no el material necesario, si están concentrados en la actividad, etc.– en todo momento él tiene el control de lo que sucede en la clase y lo demuestra con intervenciones interpelando al alumno por ejemplo “¿por qué no tienes el texto? todo el mundo lo tiene” o “¿lo estás entendiendo o estás en el mundo de la luna?” Es una forma de interactuar con la clase que demuestra que el control está en sus manos, que él es el profesor, quien ostenta el poder en la comunicación.

Al mismo tiempo en cambio, el tono del discurso del profesor es afectuoso, utiliza apelativos cariñosos para establecer con los alumnos una cierta proximidad, es el caso de la forma “mamá” característica del registro coloquial y familiar en Bolivia –él es boliviano– y del humor, como cuando hace referencia a una canción de Julio Iglesias y le canta a una alumna “Natalie en la distancia... ¿conoces esa música o no?...”. Por lo tanto el registro y tono es próximo mientras que la distribución del tiempo y el poder que el profesor ejerce sobre la comunicación crean distancia en la interacción profesor / alumno.

De lo anterior se deduce también que la estructura de la organización de las intervenciones, los turnos de habla, están marcados por el papel adoptado, el de director de orquesta, él dirige todo el proceso cognitivo mediante el control de la interacción, él realiza preguntas cuya respuesta prevé destinadas a obtener respuestas correctas para mostrar a los alumnos cómo deducir la regla gramatical. En muchos casos él mismo da las respuestas, pues o bien por dificultades de los propios alumnos o por no dar tiempo para que reflexionen por su cuenta y respondan, es el profesor el que ofrece la solución respondiendo de forma enfática y con una entonación marcada. Es decir, se podría afirmar que en este proceso de inducción, el profesor más que haciendo una interacción real, está ilustrando en voz alta el proceso cognitivo que lleva a inducir la regla teniendo a los alumnos como comparsa y coro. Juzgando desde el punto de vista del Constructivismo y los últimos desarrollos del enfoque comunicativo, no deja espacio para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Tal vez en este sentido, habría sido interesante diseñar la actividad de modo que se diese más espacio al aprendizaje autónomo y cooperativo, proponiendo por ejemplo a los alumnos que discutiesen en grupos posibles explicaciones sobre el funcionamiento de las contracciones a partir de los ejemplos extraídos del texto.

Para reforzar este proceso, para garantizar la comunicación dentro de esta forma de presentación del contenido, la interacción entre el profesor y el alumno está dominada por la función fática, el profesor comprueba constantemente que el canal funciona, que los alumnos le siguen en el proceso, con preguntas del tipo “¿sí o no?” “¿están de acuerdo?” “¿está claro o no?” etc. Y por lo que respecta a los alumnos su papel en la interacción es dependiente, subordinado al ritmo que marca el profesor, con poca o ninguna autonomía en

sus intervenciones que se limitan a responder, confirmar, lo que el profesor les presenta y prepara, llegando en algún caso a responder como un coro. También es verdad que son alumnos principiantes con prácticamente ninguna competencia en español; eso se comprueba en algunas intervenciones que sólo se realizan con una total transferencia del portugués, es el caso de una alumna que hace toda su intervención en su lengua materna y sólo consigue producir una palabra en español, haciendo una reparación "...a gente sabe que tem que colocar essa preposição sempre... sempre?" Y otro aspecto en el que hay que insistir, que explica en parte la forma de interactuar del profesor es el bajísimo nivel general de los alumnos tanto en nociones generales de gramática como en autonomía de aprendizaje, son alumnos con grandes carencias en estrategias para "aprender a aprender".

A partir de todo lo expuesto podemos considerar, siguiendo a Richards y Lockhart (1998:100), que la forma de actuar el profesor aquí demuestra una visión personal de su enseñanza en la que él actúa como *planificador*, pues considera la planificación y estructuración de las actividades de aprendizaje fundamentales para el éxito de la enseñanza, *coordinador*, pues organiza y dirige el ambiente del aula y el comportamiento de los alumnos para que el aprendizaje obtenga los mejores resultados. Estos serían los papeles predominantes en esta sesión, si bien también hay que reconocer el papel de *motivador*, pues trata de mejorar la confianza y el interés de los alumnos en el aprendizaje. El predominio en este caso de estos papeles frente a otros posibles como el de *facilitador* u *organizador de grupos* o incluso el de *miembro de un equipo*, sitúa claramente el enfoque de esta actividad más distante del método comunicativo y constructivista y más próxima a enfoques estructuralistas.

Además, reflexionando sobre la forma de actuar del profesor y su interacción con los alumnos, también podemos considerar la visión que parece tener sobre ellos. Siguiendo de nuevo la clasificación de Meighan, que nos proponen Williams y Burden (1999:66) vemos que en este caso el profesor parece ver a los alumnos como *receptáculos*, ya que la instrucción y la transmisión de elementos lingüísticos son la principal forma de trabajar. Por otra parte, respecto a las creencias sobre el aprendizaje, en esta actividad, el profesor sigue un enfoque que se inscribe dentro de las tres categorías propuestas por Gow y Kember (1993) propias de los enfoques reproductivos: incremento cuantitativo de conocimientos, memorización, adquisición de datos o procedimientos que puedan ser retenidos y utilizados en la práctica. No se contempla aquí una visión del aprendizaje orientada hacia el significado o un proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad. Podemos insistir por tanto, para concluir, en que en esta sesión el profesor trabaja los objetivos de la clase adoptando un papel protagonista, actuando como director del proceso en todo momento, controlando y gestionando la comunicación. Revela por tanto una visión de la enseñanza más próxima a los modelos tradicionales, estructuralistas o situacionales que al enfoque comunicativo relacionado con el Constructivismo; según esta visión el profesor ve a sus

alumnos como receptáculos de un conocimiento que él transmite y ellos recogen si el proceso de enseñanza aprendizaje funciona. Por el contrario, partiendo de un enfoque constructivista, lo fundamental de la tarea sería el planteamiento de actividades de resolución de problemas pues, citando a von Glasersfeld, “la resolución de problemas es sin duda un poderoso instrumento educativo” y “un componente fundamental de la motivación del alumno para aprender es el sentimiento de competencia y de autoeficacia; la mejor forma de conseguirlo es aplicando soluciones propias a los problemas” (Williams y Burden, 1999:59). No podemos afirmar que en la sesión analizada no se planteara un problema a resolver, pues se propone encontrar la explicación al uso de las contracciones en español, pero lo que sucede de hecho es que no se da espacio ni autonomía a los alumnos para que lo hagan, el profesor muestra como en un escaparate el proceso, no da la posibilidad al alumno de experimentar “un sentimiento de competencia y autoeficiencia”, tampoco da espacio para la cooperación y la interacción entre ellos.

4. CONCLUSIONES

A través de todo lo expuesto hemos visto dos sesiones distintas correspondientes a diferentes actividades pensadas también para distintos objetivos: una actividad orientada al desarrollo de la destreza escrita y otra a la adquisición de una estructura gramatical. Si por una parte vemos enfoques diferentes también en la manera de estructurarlas y en el papel del profesor –en la primera éste establece una mayor interacción con los alumnos, coopera con ellos en una tarea de ejecución conjunta, negocia contenidos, se comporta en parte como un compañero; mientras que en la segunda es más planificador, protagonista y se ciñe a un papel de transmisor de contenidos lingüísticos– por otra, vemos, por encima de esas diferencias, planear la personalidad del profesor, una manera de hacer, una presencia muy marcante en el proceso, en los dos casos el profesor mantiene un cierto vínculo de dependencia entre él y los alumnos, el proceso de aprendizaje de los estudiantes nunca es autónomo, siempre está pautado por la batuta del docente. Esto es mucho más evidente en la segunda sesión pues en la primera ese aspecto se diluye un poco frente a planteamientos más funcionales y con mayor énfasis en el proceso y en la participación en él del alumno. En cualquier caso, en las dos actividades el profesor plantea el problema a resolver –el texto, en la sesión de redacción, y la regla gramatical en la de contracciones– y después guía y acompaña a los alumnos en conjunto en el camino de descubrimiento de las maneras correctas teniendo la voz cantante, asumiendo siempre por tanto un protagonismo como “instructor” del proceso. Creo que este aspecto define claramente su forma de ser, su individualidad como profesor y también los métodos que, aun no conscientes, ha absorbido en su propia trayectoria como estudiante y docente, son las creencias que influyen en su forma de enseñar, junto con su personalidad. El profesor, muchas veces, todos lo hacemos, incorpora ideas, estrategias que aprende en su estudio y formación teóricos, sin embargo, observando nuestras clases, probablemente vemos que lo que con más fuerza aparece es una

forma personal de enseñar que se construye como resultado de nuestra experiencia personal y nuestro temperamento o forma de ser. Y con todo ello construimos formas, maneras propias, con las que intentamos transmitir mucho más que sólo unos conocimientos. En la enseñanza hay un enorme implicación personal, es, como dice Salmon, "el intento de compartir lo que personalmente crees que tiene sentido"(Williams y Burden, 1999:61). Williams y Burden citan también un trabajo de Thomass y Harri-Augstein donde afirman que "todos los enfoques de la enseñanza, cualesquiera que sean sus diferencias, se pueden considerar como un intento organizado de ayudar a las personas a dar algún sentido a su vida" y ese sentido tiene que ver con nuestras más íntimas convicciones con cómo y de qué manera hemos aprendido nosotros, aprendemos y pensamos y sentimos. En el caso que nos ocupa además, merece la pena comentar que los alumnos de nuestra facultad son futuros profesores de lengua, muchos de ellos de español, en Brasil, y por lo tanto, ese "sentido" que van a dar a su vida los alumnos, a través del modo como viven el proceso de enseñanza / aprendizaje, ese sentido que el profesor les transmite con su modo de enseñar, tiene una mayor trascendencia, pues serán continuadores de esa tradición, de esa *manera*. Es decir, el profesor, igual que lo hemos hecho todos nosotros, va a enseñar desde su propia experiencia de aprendizaje. Los modelos y formas de enseñanza que viva como alumno determinarán en gran parte su formación como profesional. Por ello es de vital importancia que nosotros nos planteemos un trabajo reflexivo sobre nuestra labor educativa y el papel que va a desempeñar en la formación de nuestros propios alumnos.

De todo ello se deriva que junto con la formación teórica y metodológica del profesor de idiomas, el conocimiento de la tradición y de las nuevas teorías sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera, se hace necesario, muy necesario, desarrollar la práctica reflexiva en nuestro trabajo, "capacitar a los profesores para que sean *profesionales reflexivos* (Schön), lo que supone que supediten su práctica profesional diaria a una reflexión crítica continuada y clarifiquen su propia visión del mundo por medio de dicho análisis" (Williams y Burden, 1999:63). Es decir, si, mediante la observación crítica, la reflexión sobre nuestro propio trabajo y hábitos docentes, llegamos a conocernos mejor, o sea, a tomar conciencia de nuestras creencias y personalidad en el aula, podremos desarrollar un trabajo menos "a ciegas", podremos contrastar las teorías con nuestras propias prácticas e intervenir progresivamente para aproximarnos más, poco a poco y de forma consciente, al ideal de profesor que queramos asumir, intentando responder a preguntas tipo ¿hasta qué punto mis actitudes y hábitos en el aula se corresponden con las ideas que yo creo tener al respecto? ¿actúo como pienso? ¿mis hábitos docentes tienen una razón de ser, creo en ellos? ¿o los reproduzco mecánicamente de forma inconsciente?

Mi trabajo no ha pretendido juzgar o considerar formas *buenas* o *malas* de organizar la clase de un profesor en concreto sino desvelar, sacar a la superficie, la estructura de trabajo, la personalidad y las creencias que subyacen en la práctica diaria del profesor para así de algún

modo contribuir a clarificar y hacer más conscientes las implicaciones de todo el proceso y la importancia enorme del papel que asume el profesor en él.

ANEXO 1

CLASE NÚM. 1

13-02-2004

LENGUA ESPAÑOLA I

PROFESOR: JUSTO SALAZAR

(...)

PROF. Yo no diría que son textos son "textículos" porque son tan diminutos, tan pequeños... Algunas personas han tenido más cuidado porque han sido más creativas, han inventado cosas más bonitas y... lo demás viene aprendiendo... por ejemplo a mí esto me encanta, es maravilloso, esto a mí me encanta y lo que veo aquí en este trabajo por ejemplo es coraje, coraje que la persona tiene de escribir aunque erre bastante, pero va aprendiendo. Ya saben que todos estos círculos rojos son cosas que no pueden repetir. Ahora, otras personas han escrito tres líneas. Y el ejercicio no era para escribir tres líneas. Nosotros teníamos una ficha ¿sí? con la cual deberíamos escribir un texto ¿sí o no?

ALUMNOS. Sí

PROF. Bien. Vamos a intentar escribir juntos el texto ¿perfecto? Primero voy a colocar aquí todas las informaciones que teníamos porque incluso así podemos corregir algunos errores.... Yo no sé quién se hace el responsable para devolver esto a ustedes... yo no voy a devolverlo... Lo que nosotros tenemos es lo siguiente (escribe en la pizarra) el nombre de la persona, Ana María ¿sí?, los apellidos son Mateo Gutiérrez (con acento y María también), procedencia, Valladolid, profesión, periodista de televisión... Hola ¿qué tal?... edad, 50 años, lugar de residencia, Madrid, estado civil, soltera, aficiones, lectura y yoga, gustos, reunirse con los amigos y descansar en la sierra, ¿sí o no? Muy bien, si nosotros tenemos todos estos datos no podemos ignorar ninguno de ellos en el momento en que hagamos el texto, ¿sí o no? Entonces si nosotros tenemos todos estos datos no podemos hacer un texto de tres líneas, es un poquito difícil, resumir la vida de esta señora en tres líneas. Bien, vamos a escribir. ¿Qué cosas podemos decir sobre esta señora? Lo básico nosotros ya lo sabemos pero podemos imaginarnos cosas. Yo me acuerdo de que uno de los textos, no recuerdo el nombre de la persona, contaba la historia de la muerte de una persona llamada... Ha intentado crear alguna cosa, ¿sí o no? La intención es ésta. Tenemos que imaginar alguna cosa, crear alguna cosa, vamos a pensar lo que vamos a decir y escribir, y lo vamos a hacer todos juntos. ¿Qué cosa podemos escribir y de qué manera podemos escribir la historia de esta señora?

Ideas, ideas, ideas, vamos... Puede estar hablando en primera persona porque ella estaría contando su vida.... podemos hablar en tercera persona porque nosotros estamos contando su vida... Vamos, vamos, vamos, no vamos a quedarnos callados, ¿quién va a hablar? Yo no voy a escribir, sólo voy a transcribir lo que ustedes van a dictar.

— *Profesor*

— Dime

...

— Sí, con estos datos

— ...totalmente? só colocar en terceira pessoa?

— No necesariamente con eso. Lo que nosotros tenemos sobre Ana Maria son sólo los datos pero dónde está, qué hace, si ha muerto o, no sé, cada uno decide cómo quiere escribir. Es lo que les decía: una persona ha contado el *desaparecimiento* de la persona famosa. Una forma. Pero hay otras formas. Entonces, ¿cómo empezamos? Si ustedes han intentado escribir en español, van a intentar hablar en español, que es más difícil, ¿eh? Bien, ¿qué puedes decir? ¿qué quieres hablar sobre esta señora? Vamos...

— Dime

— ...

— Ah! sí... Esta señora puede estar perdida, ¿sí? Ya. Quien sabe ha sido secuestrada o quien sabe otras cosas ¿sí? Bien, pero vamos a hacer una cosa elaborada. Piensen, hablen. A ver, Cícero, Cícero.

— ...

— Una posibilidad. Bien. Es el cumpleaños de Ana Maria. Cumpleaños vamos a ver. Además ha sido secuestrada. Un secuestro. Yo he sugerido un secuestro, ¿verdad? Un secuestro. ¿Qué más? Otras ideas.

— ...

— El jefe hablando sobre ella. Puedes decirlo en portugués.

— *sobre as qualidades, o chefe fala sobre as qualidades pessoais e profissionais...*

— ...

— Una presentación

— ...

— Una entrevista con ella

— *Procurando noivo, marido*

(*risas y ruido general*)

— ...

— ¿cómo? ¿ya está muerta?

— *No meu texto ela ja tinha morido*

— ¡Ah! eras tú quien escribió eso

— Dime

— ...

— Contar su vida y las dificultades que ha tenido para llegar a ser famoso, ¿sí?

— ...

— O sea, que era una persona jubilada y no trabajaba más. Bien, uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho, nueve, una opción más, venga.

(*discuten varios, ruido general*)

— *Uma herança*

— *Um acidente*

— *...assassinato...*

— ¿Accidente aéreo?

— *Mata ela aí...*

— ...

- Accidente de su primer hijo. Es soltera, es madre soltera... Bien ahora tenemos que escoger apenas uno. De este tema vamos a tener que elaborar nuestra pequeña historia ¿sí? Bien, vamos, ¿cuál escogemos? Nacimiento de su primer hijo, la muerte, su cumpleaños, secuestro... Está buscando un novio

— (*varias voces*) ...sí

— ...no...

— O sea una persona de 50 años puede llamar...

— *Ela é carente* (*voces y risas*)

— Ella es mayor y puede querer alguien para acompañarla. Bueno ¿cómo empezamos? ¿qué decimos?

— *Buscando un novio*

— *Secuestro*

— ¿Quién quiere secuestro? ¿quién quiere buscando un novio?

(*votan todos uno a uno*)

- Entonces esta señora está buscando novio. Democrático, ¿verdad? Ahora sí, vamos a hacer una nota para el periódico. ¿Cómo va a ser la historia? "Joven señora de 50 años busca relacionarse con..." ¿así?

— Sí

— No

(*desorden general*)

— *Joven no*

— Dime

— ...

— Decide vivir el amor después de tantos años de trabajo... Entonces, ¿cómo hacemos la historia, mmmmmmm?

— *Señora enamorada por la vida desea, eh? ¿cómo se dice namorar, paquerar?*

— A ver. Joven, romántica muchacha

— Uhhhh

- ...
- ¿muchacha? ¿muchachita?
- ...
- muchacha soltera
- ...
- soltera
- de 50 años
- ...
- rica
- (risas y comentarios generales)
- y famosa
- “Joven, romántica muchacha de 50 años, rica y famosa...” vamos...
- desea *enamorar*
- Nooo, ja ja ja ja
- (discusión general)
- *quier com vontade*
- *ela esta triste*
- ...*hombres...*
- desea... con hombres inteligentes –es una especie en extinción– románticos –también es una especie en extinción–
- (muchas voces)
- ...
- ...
- No necesita *bien sucedidos*, ¿verdad?
- (risas)
- *Inteligente, bonito, sensual*
- Ustedes, ¿van o no a ponerse de acuerdo? “Joven y romántica señora de 50 años, rica y famosa, quiere relacionarse con hombres sensuales, inteligentes, cariñosos...”
- *Bon carater*
- *Se fosse Brasil...*
- *Está difícil*
- *É muito difícil*
- *Não, eu acho...*
- Ahora, lo que tenemos que decir...
- ...
- Ya hablamos sobre eso, ¿qué más?
- *Soltera*
- ¿Es necesario colocar el soltera?
- No, no
- *El nombre*
- A mí me parece que el nombre tiene que estar al final, ¿sí o no?
- *Sí*
- Bien, entonces
- *Os candidatos poderão escrever*, escribir
- (muchas voces)
- Vamos, Livia
- *Gosto de...*
- Entonces tenemos que hablar de lo que a ella le gusta. Además de eso dónde vive
- *En Madrid*
- Pero ella no es de Madrid es de Valladolid. Y además de eso ella descansa en la sierra. ¿Sí?
- y *chique*
- Es famosa, ¿sí? Comenzamos ahora, ¿por dónde? Comenzamos por lo que le gusta a ella. Joven señora. Le gusta, bien. Le gusta ¿qué?
- ...
- Leer buenos libros
- ...

- ¿Y le gusta también?
- ...
- reunirse con los amigos y descansar
- *Practicar el yoga*
- Entonces, podemos hacer una cosa... Cuando está descansando en su casa de la sierra...
- *Costuma practicar...*
- Ya. Entonces... Cuando está descansando en su casa de la sierra practica yoga y lee buenos libros
- Bien
- Cuando está descansando en su casa de la sierra practica yoga y lee buenos libros
- ¿Está bien así?
- ...
- Y se reúne con sus amigos.

ANEXO 2
CLASE NÚM. 2
NIVEL INICIAL
16-02-2004
PROFESOR: JUSTO SALAZAR

PROF. Cuando nos fuimos la última clase comenzamos a hablar alguna cosa sobre la relación de los artículos con las preposiciones. ¿Qué es lo que sucede con los artículos *el, los, la, las*? Estamos hablando sólo sobre artículos definidos o artículos determinados. Entonces yo les decía en la última clase, ¿qué sucede cuando estos elementos están antes de la preposición "a" y de la preposición "de"? ¿qué es lo que sucede cuando este elemento está delante de cada uno de estos y qué es lo que sucede cuando este otro antecede a cada uno de estos?... Bien, aquí lógicamente ya sabemos que están los artículos. Bien, vamos a buscar en el texto una frase donde estén presentes esta preposición antes de "la" y antes de "las". Busquen el texto. Vamos, todo el mundo tiene el texto, el mismo texto. Éste, el texto de María Mateo.

ALUM. ...

PROF. Bien, vamos

ALUM. ...

PROF. ...antes "de la televisión"?

ALUM. *Popular*

PROF. una mujer famosa... de la televisión. ¿Están listos? Resumiendo mamá... Otro donde esté presente "de las"... Uhhmm?... Una frase, vamos...

(voces)

PROF. Hum? Dime, dime

ALUM. ...

PROF. Ahora quiero "de las" ¿hay o no hay? Busquen, busquen... Si no hay inventamos...

ALUM. ...

PROF. ¿Por qué no tienes el texto? Todo el mundo tiene...

ALUM. ...

PROF. ¡Ah! lo tienes, qué maravilla

ALUM. *"a la..."*

PROF. ¿Dónde está "a la"? Vamos, ¿cuál es la frase?

ALUM. ...

PROF. ... un tiempo a la natación. Otro con a y la, anda, hay otro. Busquen, busquen, sean más curiosos

ALUM. *de la...*

PROF. Ya tenemos de la. A con la... humm? a la, a las... hay más, hay más. Hummm? ¿Hay o no hay?

ALUM. ...

PROF. Eso, vamos a ver, por aquí...

ALUM. ...a las preguntas del público

PROF. Otra, hay otra, ¿hay o no hay?

ALUM. ...

PROF. Falta "a las" y "de la". Tenemos "de la". ¿Hay más o no hay?

ALUM. ...*de los...*

PROF. ¿Dónde está "de los"?

ALUM. *Más conocida de los...*

PROF. ...más conocida de los informativos de televisión ¿sí o no? Hay otro, hay otro.

ALUM. *La verdad...*

PROF. No, estos elementos antes de estos. Hay uno que ustedes todavía no han dicho... "natación y yoga", ahí está clarísimo... hummm?

ALUM. ...*não encontro*

PROF. ¿Hay más o no hay más? Dedico un tiempo al yoga. Bien. ¿Son las frases que están ahí o no? Vamos a ver, ¿qué es lo que necesitamos decir? La preposición "de" antes del artículo femenino singular "la" se mantiene independiente ¿sí o no? O sea, lo que yo tengo aquí son dos elementos independientes, la preposición de y el artículo femenino "la"...

ALUM. ...

PROF. ¿Qué es lo que sucede? ...sustantivo femenino singular. ¿Están de acuerdo? ¿sí o no?

ALUM. (todos) *Sí*

PROF. ¿Televisión es un sustantivo o no, mamá?

ALUM. É...

PROF. ¿Masculino o femenino?

ALUM. *Femenino*

PROF. ¿Singular o plural?

ALUM. *Singular*

PROF. ¿Cuál es el artículo que antecede a un sustantivo femenino singular?

ALUM. *La*

PROF. La. Bien. Entonces si nosotros vemos aquí actualidad también es un sustantivo femenino que está en singular ¿Cómo sabemos de esto? Porque tenemos un artículo, el mismo la. ¿Tengo o no tengo dos elementos independientes?... ¿Cuál es tu nombre?

ALUM. *Adailton*

PROF. Adailton, ¿cómo sería en portugués esta frase número dos? Vamos

ALUM. ...

PROF. No, en portugués, en portugués, ¿cómo sería en portugués?

ALUM. *(todos)* ...

PROF. Ya. Esto se transformaría en un elemento que yo llamo "dos en uno". ¿Qué significa dos en uno? Uno la preposición "de" y otro el artículo "la". Esto es una contracción. ¿Qué es una contracción? Puede ser una fusión de dos elementos que no podemos trabajar separadamente. Por eso unimos y se provoca la contracción. Preposición de, artículo femenino en singular. Ahora, en español la preposición y el artículo femenino la ¿forman contracción? ¿forman o no forman?

ALUM. *No*

PROF. No. Contracción será esto. Ustedes están viendo aquí la preposición "de" está separada del artículo; son dos elementos independientes, son dos elementos independientes, no están fusionados ¿sí? Entonces vamos a concluir que en español no se producen contracciones con el artículo femenino singular. El artículo femenino singular debe estar separado siempre de la preposición "de", o sea, dos elementos separados y no como en portugués, dos en uno. ¿Está claro o no? Bien. Vamos a ver. Vamos al otro lado. Esto no es un artículo, "a" en español es siempre preposición. Porque ustedes pueden confundir esta letra "a" con un artículo ¿sí o no?

ALUM. *Sí*

PROF. Pero el artículo está aquí. El artículo que antecede al sustantivo femenino singular natación, ¿está o no está? ¿entiendes o no? ¿lo estás entendiendo o estás en el mundo de la luna?

ALUM. *No, estoy entendiendo...*

PROF. ¡Ah! Ya, bueno. ¿Tú estás entendiendo? ¿Tú? Bien, entonces otro sustantivo femenino singular...

ALUM. ...

PROF. Sólo que ahora, ¿cuál es el elemento que antecede al artículo "la"? Es otra preposición sólo que no es más la preposición "de" es la preposición...

ALUM. *"a"*

PROF. a

ALUM. ...

PROF. ¿sí? ¿hummm? dime... vamos, ¿quién está hablando?

ALUM. *¿Alguna...?*

ALUM. ...

PROF. ¿qué es lo que sucedería en portugués? ¿hum?

ALUM. ...

PROF. Esto sería... ¿sí o no? ¿sería una contracción también? En español, ¿hay contracción o son dos elementos separados?

ALUM. *(todos) Son dos elementos separados*

PROF. Bien, entonces vamos a concluir lo siguiente: la preposición o, mejor, el artículo "la" femenino singular precedido de la preposición "a" nunca va a formar contracción en español. Siempre dos elementos. ¿Está claro ahora o no? ¿has comprendido tú? Bien, mamá.

ALUM. *Profesor...*

PROF. Dime, ¿cuál es la pregunta?

ALUM. *A preposição só é colocada quando se tem um substantivo depois, hein?*

PROF. No entendí, ¿hum?

ALUM. *A preposição se coloca sempre o pode ser colocada com outras palavras, verbos, não importa. A gente sabe que tem que colocar esa preposição sempre... sempre?*

PROF. Ya. Vamos a hacer lo siguiente. Vamos a ver. La pregunta... la frase anterior es "María dedica un tiempo a la natación", dedica algo a alguien o a algo ¿sí o no? Dedica a. Entonces obligatoriamente yo tengo que tener la preposición, ¿sí? porque viene en función del complemento, de lo que yo tengo después, ¿sí? Y siempre el complemento femenino como "natación". Y está el sustantivo, ¿cuál es el artículo? en este caso femenino singular...

ALUM. *La*

PROF. La. Y la preposición viene en función del complemento "a la natación". Obligatoriamente las preposiciones hacen las conexiones entre complementos. Bien, ahora. "La" antecedida de "a" o "de" siempre independiente, nunca contracción. ¿Esto está claro o no está?

ALUM. *Está...*

PROF. Bien, entonces, vamos ahora... Vamos aquí. Vamos a volver a la preposición "de", sólo que ahora la preposición "de" está antes de un artículo masculino plural. Informativos es un sustantivo masculino y ¿está en?

ALUM. *Plural*

PROF. Plural. ¿Qué es lo que sucede en español? la preposición "de" y el artículo masculino plural ¿son independientes o no son?

ALUM. *Son*

PROF. ¿Cómo sería en portugués?

ALUM. *...*

PROF. Eso, en portugués sería...

ALUM. *Do*

PROF. También sería una *con-trac-ción*. ¿sí? La pregunta es, ¿hay contracciones con el artículo femenino singular en español?

ALUM. *No*

PROF. ¿Hay contracciones con el artículo masculino plural en español?

ALUM. *No*

PROF. Tampoco, no; bien, ni con la preposición "a" ni con la preposición "de". Y como nosotros no tenemos nada en plural "las"... vamos a hacer una frase con las, ¿bien? A ver como sería la frase...

ALUM. *...*

PROF. Bien, el profesor explica el asunto a las alumnas. ¿Qué es lo que está sucediendo ahora? ¿Yo estoy trabajando con qué? Con la preposición "a". Tenemos ahora un sustantivo femenino que está en plural, consecuentemente el artículo femenino en plural, ¿qué vamos a construir ahora? ¿cuál es tu nombre?

ALUM. *Natalie*

PROF. ...Natalie en la distancia... ¿Conoces esa música o no? ¿quién canta?

ALUM. *...*

PROF. Julio Iglesias, muy bien, Natalie... (*canta*)

ALUM. (*risas*)

PROF. ¿Cómo vamos a cumplir eso? ¿qué podremos decir?

ALUM. El profesor explica el asunto a las alumnas, "a" *preposição que está... para contraditar o substantivo que está no feminino plural*

PROF. Entonces, otra vez vamos al portugués ¿cómo se diría en portugués esto?

ALUM. *às*

PROF. *Que sería también una con-trac-ción...* ¿en español el artículo femenino plural forma contracciones?

ALUM. *Nooo (todos)*

PROF. No. De ninguna manera. Bien, entonces, no hay contracciones con el femenino singular ni con el plural, ni la preposición "a" ni la preposición "de". En el masculino plural, el artículo masculino plural tampoco forma contracciones ni con de ni con a. ¿Está claro hasta ahí? ¿está claro? Bien. Entonces vamos aquí a "del" y "al". "las preguntas del" y "dedica un tiempo al yoga". Vamos a ver ¿qué es lo que está sucediendo aquí? bien, primero, tenemos que concluir lo siguiente, "público" es un sustantivo ¿masculino o femenino?

ALUM. *Masculino*

PROF. ¿Singular o plural?

ALUM. *Singular*

PROF. Masculino singular, ¿cuál es el artículo que antecede a un sustantivo masculino singular? ¿uhum?

ALUM. *El... lo*

PROF. El. No lo. El. El público. ¿Y qué es lo que sucede cuando este artículo masculino singular está precedido por la preposición de?

ALUM. ...

PROF. Bien, ahora en español no puedo separar los elementos, no puedo dejar los elementos independientes. La preposición "de" al lado del artículo masculino singular se va a fundir y va a formar la primera contracción de la lengua española. ¿Cuál es la primera contracción?

ALUM. *Del*

PROF. "Del" ¿es el resultado de?

ALUM. *(todos) la unión de la preposición "de" más el artículo masculino singular "el" (sumándose el profesor)*

PROF. "La pregunta"... Yo no voy a decir "la pregunta de el público", yo lo voy a decir directamente ya con la contracción "la pregunta del público" la fusión de dos elementos, ahora yo tengo "dos en uno", dos elementos en uno, ¿cuáles son esos elementos? preposición más artículo masculino singular... ¿han comprendido? sí, ¿no? ¿y tú? ¿estás comprendiendo? ¿y tú? ¿también? ¿y tú? ¿más o menos?

ALUM. *Más o menos*

PROF. Ay, mamá, ¿qué quieres? ¿cuál es el asunto?

ALUM. ...

PROF. Siempre, obligatoriamente, obligatoriamente cuando la preposición es "de" y "a" delante de un artículo masculino singular, eh... porque aquí yo tengo un sustantivo masculino singular, ¿bien? y estoy especificando el sustantivo con el artículo, entonces cuando yo hago esto y tengo la preposición "de" antes, automáticamente tengo que hacer la fusión de los dos elementos y se forma "del"; esto (*indicando la pizarra*) no es posible, nunca, ¿bien? siempre "del", nunca de el... "Yoga" es un sustantivo masculino singular, ¿o no?

ALUM. *Sí*

PROF. Sustantivo masculino singular ¿cuál es el artículo?

ALUM. *Lo*

PROF. El. ¿Cuál es la preposición?

ALUM. *(varios) a*

PROF. A, al, antes de "el" no pueden permanecer los elementos separados, independientes, yo debo hacer la fusión, y ¿formar la...? otra y última contracción que existe en español, las únicas contracciones en español son formadas por la preposición a y la preposición de siempre con el mismo elemento, el artículo masculino singular. ¿Cuál es el resultado de a más el?

ALUM. *Al*

PROF. ¿Eh?

ALUM. *Al*

PROF. Al. ¿cuál es el resultado de aquel?

ALUM. *"Deu"*

PROF. Del, con la lengua: "del"

ALUM. *Del (todos repiten)*

PROF. Bien, ¿has comprendido? Bien, alguien puede sugerir un pregunta. Vamos a formar una frase en portugués, sólo para provocar, nada más: "*Estamos na sala*". Esto está en portugués, ¿por qué yo sé que está en portugués? Piénsenlo, ¿hum? ¿qué es esto? una contracción, ¿quién forma esta contracción? la preposición "em" más el artículo masculino singular, ¿es masculino singular?

ALUM. *Femenino*

PROF. Femenino singular, ¿yo puedo usar los elementos independientes, separados?

ALUM. *No*

PROF. Entonces, ¿qué es lo que hago? una...

ALUM. *Con...*

PROF. ...contracción, hablamos en portugués ¿sí o no?

ALUM. *Sí*

PROF. Como ustedes son excelentes traductores, ustedes traducen todo del español al portugués, ¿sí? ¿no? ¿Tú no eres una excelente traductora? Entonces tradúceme la frase, traduce...

ALUM. ...

PROF. ¿Cómo lo harías? Traduce...
ALUM. ... (*muchos alumnos al mismo tiempo*)
PROF. Venga, vamos, rápido
ALUM. (*voces*)...
PROF. Vamos...
ALUM. ...*alguma*...
PROF. ¿Cuál es la traducción?
ALUM. ... (*todos al mismo tiempo*) ...
PROF. ¡Ah! muy bien... Estamos...
ALUM. *en la... ah... porque...*
ALUM. ¿En la sala?
ALUM. ...femenino... *então*
PROF. ¿Sí?
ALUM. ...
PROF. Sí, pero lo más importante no es saber que es femenino y por eso no hay contracción, en español sólo dos contracciones, perdón, dos preposiciones
ALUM. *¿Cuál são?*
PROF. "a" y "de", ninguna más
(...)
Los alumnos escriben frases con contracciones. Alboroto y ruidos y comentarios.
PROF. ...son 17 frases... Vamos a ver si están o no correctas
(*voces*)
PROF. Fabio, lee la frase numero uno.
(.....)

5. BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. 1990 "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". Comunicación, lenguaje y educación. [En línea] Madrid. Documento disponible en <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm> [consulta 22 de febrero de 2004]
- Cassany, D. 2001 "Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición". *Glosas Didácticas* n. 4. [En línea] Documento disponible en <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html> [consulta el 22 de febrero de 2004]
- Giovannini, A., E. Martín Peris, M. Rodríguez Castilla y T. Simón Blanco. 1996. *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid. Edelsa
- Reyes, G. 2000 (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid. Arco Libros
- Richards, J.C. y Ch. Lockhart. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J.C. y T.S. Rodgers 2003 (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press
- Williams, M. y R.L. Burden. 1999. *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press