



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Filologia Francesa i Romànica

Tema: Enseñanza-aprendizaje de ELE en los niveles medio y secundario del sistema de enseñanza de Senegal: análisis de los libros de texto y las practicas pedagógicas

Tesis presentada para la obtención del título de doctor en lenguas y culturas románicas

Presentada por: Abdoulaye Diouf

Bajo la dirección de: Dra. Marta Estrada

Año académico: 2019

Índice

Agradecimiento.....	6
Dedicatoria	7
Introducción.....	8
Objeto de la investigación.....	9
Justificación de la investigación.....	10
Hipótesis inicial y cuestionamiento	11
Valor práctico de la investigación.....	12
Capítulo 1: Estado de la cuestión.....	13
1.1. HISTORIA DE LOS METODOS Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS	13
1.1.1. Los diferentes métodos.....	13
1.1.2. El método tradicional (MT)	14
1.1.3. El método natural (MN)	16
1.1.4. El método directo (MD).....	17
1.1.5. El método activo (MA).....	19
1.1.6. El método audio-oral (MAO).....	19
1.1.7. El método situacional inglés (MSI).....	21
1.2. LAS APROXIMACIONES ACTUALES (EL CONCEPTO Y LOS PILARES DEL METODO COMUNICATIVO)	21
1.2.1. El enfoque orientado a la acción (EOA).....	23
1.2.2. La necesidad de un equivalente del MCER en África	28
1.2.3. Métodos y medios audiovisuales	28
1.3. LOS DIFERENTES METODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE EN SENEGAL: CARACTERISTICAS Y PROCEDIMIENTOS	31
1.3.1. El Método de traducción-gramatical (MGT)	32
1.3.2. El componente gramatical	33
1.3.3. Los aspectos socioculturales y lingüísticos.....	34
Capítulo 2: Los diferentes currículos del sistema de enseñanza- aprendizaje de Senegal.....	42
2.1. EL SISTEMA EDUCATIVO DE SENEGAL.....	42
2.2. Enseñanza del español en Senegal	45
2.3. Presentación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	47
2.4. ¿Qué es el MCER?	48

2.5. Perfil del alumno al final del primer ciclo.....	51
2.5.1. Los manuales.....	52
2.6. Currículo nacional y programa escolar: definición, concepción y elaboración	56
2.6.1. El contenido de los programas de español: ¿un acicate para la comunicación? ..	59
2.6.2. Estructura de los programas escolares y del currículo de lenguas modernas para clases de enseñanza media y secundaria (programas de español).....	61
2.6.3. Sugerencias metodológicas.....	62
2.6.4. El libro de texto: su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera	64
2.6.5. Los materiales o libros de texto	66
2.6.6. Los libros de texto del currículo del método de gramática -traducción	68
2.7. El español en el instituto (segundo ciclo).....	72
2.7.1. Objetivos generales que alcanzar en los diversos currículos.....	73
2.7.2. Objetivos operacionales.....	74
2.7.3. Metodología y evaluación de los conocimientos y aptitudes.....	75
2.7.4. Contenido del programa de la clase de segundo (nivel intermedio).....	77
2.7.5. Contenido del programa de la clase de primero (nivel B1).....	80
2.7.6. Contenido gramatical de la clase de Terminale (nivel B 2)	80
2.7.7. La enseñanza del español en el nivel superior o avanzado en Senegal	83
2.7.8. Equivalencia de niveles entre el Sistema educativo senegalés y el MCER.....	84

Capítulo 3: Metodología de la investigación, presentación y diagnóstico de los manuales objeto de la investigación..... 85

3.1. HERRAMIENTA DE RECOGIDA DE DATOS	85
3.2. Presentación del Instituto de enseñanza secundaria EL Hadj Malick Sy de Thiés	86
3.3. Objetivos, motivaciones y necesidades de los estudiantes.....	88
3.3.1. Presentación de los manuales objeto de estudio <i>Sol y Sombra, Gran Vía, Horizontes, Encuentro</i> Nivel de Seconde (nivel intermedio del MCER)	91
3.3.2. Estructura y análisis de <i>Sol y Sombra</i>	94
3.3.3. Estructura y análisis de <i>Gran vía</i>	100
3.3.4. Estructura y análisis de <i>Horizontes</i> , clase de seconde (nivel intermedio del MCER)	102
3.3.5. Estructura y análisis de <i>Encuentro</i> , clase de “Seconde” (nivel intermedio del MCER)	111

Capítulo 4: Metodología de la investigación, presentación y diagnóstico de los manuales objeto de la investigación..... 115

4.1. ANALISIS DEL CUESTIONARIO “ELECCION DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN MEDIO ESCOLAR”	115
4.2. Presentación recapitulativa de las preguntas/respuestas al cuestionario “Elección de una lengua extranjera en medio escolar”.....	115

4.2.2. Análisis de las respuestas dadas por los alumnos que estudian el español.....	123
4.3. Conclusiones generales sobre los diferentes libros de texto analizados.....	127
4.4. El cuestionario relativo a los enfoques didácticos y libros de texto utilizados por los profesores de lenguas extranjeras.....	129
4.4.1. Presentación de las respuestas	129
4.4.2. ¿Qué actividades programar para los alumnos senegaleses?	131
4.4.3. Los libros de texto analizados: ¿un estorbo para una enseñanza comunicativa de las lenguas?.....	137
Capítulo 5: Conclusiones y perspectivas	140
5.1. LAS ESTRATEGIAS DIDACTICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR SENEGALES	140
5.2. Las estrategias de enseñanza	141
5.3. Planear sus actividades didácticas	142
5.3.1. Los test iniciales y la consolidación de los prerrequisitos.....	147
5.3.2. Presentación de una prueba inicial	154
5.3.3. Métodos complementarios de enseñanza-aprendizaje y evaluación propuesta por los programas escolares de lenguas	158
5.4. Preconización de cambios en los libros de texto y métodos vigentes en Senegal.....	161
5.4.1. El aula	162
5.4.2. El papel del profesor de español.....	163
5.4.3. El aprendizaje cooperativo.....	165
5.4.4. Actividades centradas en el alumno	165
5.4.5. Un nuevo diseño de las tareas	167
5.4.6. Una redinamización de los “clubs” dichos círculos hispánicos	167
5.5. Cómo actuar en clase de lenguas.....	168
5.5.1. Determinar objetivos de aprendizaje.....	168
5.5.2. Feed-back, autoevaluación	169
5.5.3. Una apertura al mundo y a una enseñanza más auténtica.....	170
5.5.4. Apoyarse en los conocimientos en L1 o en el francés	170
5.5.5. Una buena elección de los manuales.....	170
5.6. Actuar en el nivel ministerial.....	171
5.6.1. Modificaciones de los exámenes	171
5.6.2. Propuesta de modelo metodológico en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de ELE en las aulas senegalesas	171
Referencias bibliográficas	184

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Capítulo 1

Tabla 1. Esquema de las escuelas superiores que forman profesores (Elaboración propia)	35
--	----

Capítulo 2

Figura 1. Las aptitudes que debe adquirir el alumno a finales del primer ciclo-----	52
Tabla 2. Las diferentes competencias para el alumno del primer ciclo-----	54
Tabla 3. Contenido en tercero (nivel medio).....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 4. Contenido en cuatro (nivel inicial).....	55
Tabla 5. Las diferentes aptitudes a desarrollar	59
Tabla 6. Contenido que aprender para el final del primer ciclo	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 7. Temas a estudiar en el segundo ciclo	65
Tabla 8. Las habilidades y estrategias a desarrollar	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 9. Los objetivos esenciales que debe alcanzar el alumnado.....	75
Tabla 10. Aptitudes que debe tener el alumno	75
Tabla 11. Las diferentes áreas y contenido a trabajar en segundo ciclo.....	78
Tabla 12. Las destrezas que trabajar para que el alumno se comunique en la lengua meta. ¡Error! Marcador no definido.	
Tabla 13. Las competencias exigibles en segundo ciclo.....	81
Tabla 14. Los contenidos gramaticales a tratar a lo largo del año	81
Tabla 15. Equivalencia entre el sistemas educativo senegales y el MCER....	¡Error! Marcador no definido.

Capítulo 3

Tabla 16. Repartición de las clases de segundo por ramas y niveles	88
Tabla 17. Libro Sol y Sombra	92
Tabla 18. Libro Gran Vía	92
Tabla 19. Libro Horizontes	93
Tabla 20. Libro Encuentro	93

Capítulo 4

Tabla 21. Primera lengua extranjera estudiada en la escuela	116
Figura 2. Respuestas en función del número de alumnado-----	116
Figura 3. Respuestas del alumnado de la primera lengua estudiada.....	117
Figura 4. Motivación para aprender la lengua la lengua	¡Error! Marcador no definido.
Figura 5. Respuestas de los encuestados sobre la lengua moderna preferida ¡Error! Marcador no definido.	
Figura 6. Respuestas del alumnado	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 22. Lengua moderna extranjera al servicio de la comunicación con los extranjeros . ¡Error! Marcador no definido.	
Figura 7. Respuesta del alumno.....	120
Figura 8. Nivel.de preferencia por lengua primera y segunda	120
Figura 9.. Motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 10. Nivel de preferencia por lengua.....	145

Capítulo 5

Tabla 23. Hojs de ruta del profesor	146
Tabla 24. Planificacion semestral.....	155
Tabla 25. Texto de apoyo para la prueba predictiva	153

Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la profesora Marta Estrada por haberme dedicado especial atención a lo largo de este trabajo. Hubo momentos difíciles debido a la distancia que nos separaba, pero, a pesar de esto, siempre me ha apoyado e incentivado a seguir investigando. No sólo me dirigió el trabajo sino también me ayudó a pulir mi expresión escrita en la lengua castellana, haciendo hincapié en reescribir algunas partes de la tesis.

Por un lado, agradezco al profesor Xavier Blanco Escoba que tenía las riendas del doctorado cuando presenté mi solicitud, las agilizó a pesar de la distancia que había entre nosotros y me asignó a una directora en los mejores plazos, lo que me ha motivado muchísimo.

Por otra parte, agradezco a todos los profesores del Departamento de Lenguas y Culturas Románicas y, en especial al Doctor Rossend Arques, por los seminarios que organizaba y que han sido grandes oportunidades para intercambiar ideas con otros compañeros del mismo programa y, como consecuencia, modificar partes de nuestro escrito.

Además, agradezco a la AECID por ofrecerme una beca para cursar el Máster en experto en ELE y Ámbitos Profesionales de la Universitat de Barcelona, los cuales han sido claves para realizar mis estudios doctorales.

Por último, mi mayor gratitud va dirigida a todas las personas que han colaborado de manera indirecta en el transcurso de mi tesis. Sus consejos y apoyos han sido muy importantes para terminar mi etapa como doctorando.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a todos los que colaboraron en la realización de la investigación, partiendo del alumnado los cuales respondieron a mis cuestionarios de manera voluntaria, a los inspectores de especialidad que me han suministrado algunos datos e informaciones.

Mi mayor dedicación va para mi mujer, la cual aguantaba mis viajes a España, dejándola a cargo de nuestros gemelos, los cuales han sido un apoyo imprescindible para terminar el doctorado.

Introducción

El presente trabajo de investigación es la continuación de mi TFM del Máster experto en español como lengua Extranjera (ELE) y ámbitos profesionales llevado a cabo en la Universitat de Barcelona entre los años 2010-2012, en el que trabajé el tema de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: una cuestión de motivación.

A lo largo de mis veintidós años de experiencia como docente de español en Senegal he podido constatar la gran dificultad a la que el profesorado de este ámbito se enfrenta para motivar y desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes, dificultad que se debe, en gran parte, al material pedagógico del que se dispone actualmente en el sistema de enseñanza senegalés. Una mirada retrospectiva nos permite ver que estos manuales en vez de servir como material pedagógico de aula, están más centrados en el aspecto literario y lingüístico de los textos. Esto es debido a que, durante mucho tiempo, los docentes han considerado que una clase de lengua extranjera debía contemplar necesariamente el estudio de autores clásicos españoles o de algunos dramaturgos hispanoamericanos, lo que no parece corresponderse del todo con la realidad, puesto que, si bien el alumnado domina la gramática normativa, les resulta francamente difícil enfrentarse a una situación de comunicación real.

En este trabajo nos proponemos profundizar en la importancia del libro de texto utilizado por los maestros senegaleses y los diferentes métodos que han servido para enseñar ELE en este país, los cuales, generalmente, distan de la llamada aproximación comunicativa o el enfoque por tareas recomendado por el MCER, el cual es desconocido por la gran mayoría de nuestros colegas.

Mi labor como docente ha tenido lugar en el Instituto Malick SY en el que he impartido clase en el segundo ciclo, equivalente a España al nivel intermedio. A lo largo de estos años he podido comprobar que los textos literarios originales tienen la primacía en las clases de lenguas extranjeras lo que me ha incitado a reflexionar sobre la necesidad de introducir en el proceso enseñanza-aprendizaje textos comunicativos y pragmáticos, junto con métodos generadores de autonomía del alumno en el aula.

A través de esta investigación, se intenta profundizar en las principales líneas de pensamiento que han abordado el tema de la enseñanza-aprendizaje de ELE en los niveles medio y secundario del sistema de enseñanza de Senegal, así como en la evolución de los métodos pedagógicos empleados en este país. También, se procura demostrar la incoherencia de los libros de texto que no abogan por una enseñanza comunicativa de las lenguas. Para ello, hemos estructurado la tesis doctoral en cinco capítulos.

En la primera parte, se expone una panorámica de los principales métodos que han servido para enseñar el español en los institutos senegaleses, y luego los diferentes libros de texto que se utilizaban con cada uno de estos métodos.

Seguidamente, se aborda el estudio crítico desde su contenido léxico, gramatical y cultural de los libros de texto empleados por los discentes, en concreto, de la clase de seconde (nivel intermedio del MCER) que constituye la transición entre el colegio y el instituto. El objetivo de estos libros es proporcionar una variedad de contenidos partiendo de lo léxico a lo gramatical y mediante actividades individuales y de grupo.

Por lo último, nos proponemos en esta investigación sugerir propuestas innovadoras para docentes y diseñadores de manuales orientados a los estudiantes de África subsahariana que tengan especial interés en aprender cualquier lengua extranjera a través de textos didácticos, ya que el habla precede a la expresión escrita. Pretendemos igualmente sensibilizar a las autoridades senegalesas y a la Comisión Nacional de elaboración de los programas para que adopten enfoques modernos y acordes con la tendencia global actual.

Objeto de la investigación

Como acabamos de apuntar, el objetivo de esta investigación es el análisis del lugar del español como lengua extranjera en la enseñanza senegalesa. Además, pretende analizar el modo en que los documentos oficiales actuales (currículo nacional, programas escolares, libros de texto) del Ministerio de Educación Nacional de Senegal, que es tributario de Francia, integran el nuevo dispositivo del Consejo de Europa, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Puede parecer muy paradójico que nos refiramos al MCER, pero hasta ahora no existe un marco africano que sirva de línea directriz para la enseñanza de las lenguas. El profesorado ¿Tiene en

cuenta el enfoque comunicativo y la aproximación orientada hacia la acción basándose en el MCER en su trabajo pedagógico? ¿Cómo conciben sus proyectos didácticos, pruebas de evaluación y distintas aplicaciones prácticas para dar al alumnado las herramientas necesarias para adquirir competencias de comunicación y llegar a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje en un planteamiento comunicativo? ¿Qué metodología siguen los libros de texto actuales? ¿Su estructura y objetivos se renuevan?

Para esta investigación se ha llevado a cabo un estudio comparativo de los manuales escolares actuales de español lengua extranjera, con la hipótesis inicial la cual afirma que la enseñanza de las distintas lenguas debería pasar por métodos y prácticas didácticas comunes, en cumplimiento de los programas y referenciales del MCER, fruto de varios años de investigación lingüística e instrumento de actualidad indispensable para una educación multilingüe.

Las maneras de aprender y enseñar las lenguas actualmente son numerosas, pero nos centraremos en el marco conceptual del MCER y en los descriptores de competencias que presenta para cada nivel, con el fin de ayudar a los profesores, los alumnos, los diseñadores de cursos y los organismos de certificación para ELE. Para ello, planteamos las siguientes preguntas: ¿Los diseñadores tienen en cuenta el MCER en la elaboración de un libro de texto? ¿Los profesores están dispuestos a adaptar sus métodos de enseñanza y prácticas pedagógicas a las exigencias actuales de los enfoques comunicativos y orientados hacia la acción para esperar alcanzar sus objetivos y, en consecuencia, que sus estudiantes consigan un dominio de la lengua oral en la lengua meta?

Justificación de la investigación

En el momento de la defensa de la memoria de máster, un miembro del tribunal me llamó la atención, porque después de ver el programa de español que había adjuntado a mi trabajo, no había visto reflejado en ninguna parte en la que se hablase de la lengua española. Mi sorpresa fue grande dado que es ese programa el que sirve de guía a los profesores de español para enseñar el castellano. De manera que creo que lo que llamamos manuales de español como lengua extranjera en Senegal no lo son en realidad porque los pocos libros que se utilizan en la enseñanza del español como ELE tienen como meta principal fomentar una habilidad oral y escrita basándose nítidamente

en textos literarios o de teatro de algunos escritores no coetáneos para esperar crear aptitudes comunicativas en sus estudiantes. A mi parecer, tal manera de proceder no es relevante si sabemos que lo que planteamos alcanzar es una aptitud comunicativa correcta en los discentes, pero con la actual metodología, dicho objetivo será difícilmente alcanzable.

Por otro lado, este trabajo encuentra su justificación en el espíritu de apertura hacia las lenguas en los países africanos. En efecto, desde 1997 Senegal implementó un nuevo enfoque en la enseñanza de las lenguas extranjeras, el aprendizaje de éstas se convirtió, más que nunca, en una prioridad. Entre la elección de las lenguas que el Ministerio de Educación de Senegal propone para que el alumnado aprenda, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué provoca que los estudiantes elijan una lengua u otra? ¿De qué depende que el alumnado escoja una lengua u otra? ¿De la facilidad de aprendizaje? ¿De Las raíces comunes? ¿Del uso más extendido? ¿O sería, simplemente, una elección impuesta por el sistema educativo? Tenemos la intención de reflexionar sobre la manera de unificar los métodos y las estrategias propuestas para la enseñanza de las lenguas, proponer posibles soluciones para diversificar las actividades y materiales pedagógicos de manera equitativa para todas las lenguas y para solucionar las lagunas que encontramos con respecto a la adquisición de materiales didácticos en la actualidad.

Es por ello, que la investigación llevada a cabo parte de nuestra propia observación sobre las dificultades que experimentan los docentes senegaleses en la enseñanza media y secundaria del español como ELE en Senegal.

Hipótesis inicial y cuestionamiento

Los últimos manuales de lenguas aprobados por el Ministerio de Educación proponen una metodología renovada y una gran variedad de ejercicios de impulsión de la expresión oral y escrita, ya que se concibieron de acuerdo con los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la perspectiva del modelo comunicativo-funcional. Pero, nos cuestionamos ¿eso es válido para todas las lenguas vivas estudiadas? ¿Cuál es la estructura de los manuales de lenguas? ¿Cómo se redactaron? ¿Cuáles son sus objetivos? ¿Cuál es su papel en la adquisición de la competencia comunicativa? ¿Hay un desfase y/o una diferencia de estructura y/o concepción para las distintas lenguas estudiadas en el medio escolar? ¿El libro de texto

se convirtió en un instrumento de trabajo eficaz seguido de las prácticas pedagógicas que aprovechan los acervos de los estudiantes? ¿Es cierto que profesores y estudiantes deberían aprender a manejarlos de manera interactiva respondiendo al mismo tiempo el deseo de cambio de metodología en la enseñanza de las lenguas, de acuerdo con las exigencias de los nuevos programas escolares y, a la nueva herramienta concebida por el Consejo de Europa, el MCER? Para contestar estas cuestiones haremos un estudio crítico de los manuales correspondientes al nivel intermedio del Marco: Gran Vía, Encuentro, Sol y Sombra y Horizontes que forman parte de los manuales de segundo más usados en la enseñanza-aprendizaje del español en Senegal.

Estudiaremos los contenidos léxicos, gramaticales y culturales de los diferentes textos que están en estos libros porque algunos de ellos no responden a una enseñanza comunicativa de las lenguas. Así, veremos si las cuatro competencias (expresión oral, expresión escrita, comprensión escrita y comprensión oral) están contempladas en dichos manuales.

La elección de estos libros de texto y el nivel de la clase de quinto año (nivel intermedio) obedecen a una cierta coherencia, puesto que este nivel es una transición entre la clase de cuarto año, que es el final del ciclo medio y, la clase de quinto año que empieza el segundo ciclo de la enseñanza secundaria. Por eso, se requiere una profunda ruptura en la manera de aprender y de dar clase porque en esta etapa se deja de lado el tradicional juego de pregunta-respuesta pasando a trabajar el comentario de texto propiamente dicho.

El contexto educativo para nuestra investigación es el Instituto de enseñanza secundaria "Instituto Malick Sy" de Thies (Senegal). La razón es que dicho establecimiento, a través de su historia, su prestigio y su alumnado, constituye una muestra suficientemente representativa de la enseñanza-aprendizaje del español en Senegal.

Valor práctico de la investigación

Los resultados de la investigación podrían ser aplicables:

- en la práctica de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en el Instituto;
- en el perfeccionamiento del programa de lenguas modernas para las clases del instituto;

- y, en la concepción y elaboración de los manuales, guías y proyectos didácticos en el contexto de estrategias didácticas comunicativas de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 1: Estado de la cuestión

En este capítulo nos dedicaremos a abordar las bases metodológicas que habían precedido a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Cabe destacar que respecto a los objetivos propuestos, el método que se estaba utilizando requería una serie de habilidades y aptitudes que docentes y discentes tienen que poseer. Así, partimos de técnicas que hacían especial hincapié en la expresión escrita del alumnado priorizando la gramática normativa y los cuadernos de vocabulario que tenía el estudiante para apuntar los contenidos léxicos que el profesor daba a lo largo de sus explicaciones. Tras esto, con los enfoques nuevos, se pone el énfasis en la competencia comunicativa de las lenguas que tiene como foco central dar más libertad al alumno en su expresión oral, ya que lo primordial es que sepa comunicarse de manera fluida.

1. 1. Historia de los métodos y estrategias utilizadas en la enseñanza aprendizaje de las lenguas

Existen en el ámbito de las lenguas extranjeras numerosos métodos que difieren en función de los objetivos perseguidos y de las teorías didácticas en que se basan.

1.1. Los diferentes métodos

La adopción de un método de enseñanza-aprendizaje requiere, a nuestro entender, el conocimiento de los docentes de lenguas extranjeras de las aproximaciones didácticas previas. La didáctica de las lenguas evoluciona constantemente en su objetivo que es, en la actualidad, enseñar mejor, más rápido y, por lo tanto, más eficazmente. Una mirada retrospectiva a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas podría proporcionarnos una imagen global de las estrategias y métodos más eficaces que poner en práctica para mejorar el proceso de aprendizaje.

Por método, entendemos la elaboración de procesos o técnicas de aprendizaje que favorecen la adquisición de una lengua extranjera según distintos grados de asimilación. Este concepto puede definirse dependiendo de los principios que fundamentan su elaboración, de las teorías de lenguas disponibles, así como en el

objetivo del proceso de aprendizaje que desencadena en el discente. En el ámbito de las lenguas y, más particularmente el del español como lengua extranjera, se han desarrollado numerosos métodos que se sitúan entre dos metodologías: la traducción y la referencia a la herramienta funcional de intercambio comunicativo.

Los nuevos métodos pueden aparecer como respuesta innovadora a los que preceden, como adaptaciones elementales o como una reformulación de otras teorías de referencia como la psicolingüística, la sociolingüística y la pedagogía. Existe al mismo tiempo, una multiplicidad de métodos mixtos seleccionados por los docentes en función del contexto, del público o del área de enseñanza. No podemos hablar de un método único de las lenguas, sino que tenemos que referirnos a corrientes metodológicas. Por ello, la mayoría de los métodos surgen según las épocas y necesidades que exigen su uso.

Al igual que los sistemas educativos, las metodologías son productos de su tiempo y tienen sus raíces en las ideas de un momento determinado. Además, del mismo modo que las ideas que se actualizan, las metodologías pasan de estar vigentes a quedarse obsoletas. De hecho, la sociedad es la que determina el contenido educativo en función de la filosofía dominante y los conceptos científicos más recientes. Las modificaciones que han experimentado los métodos en el campo de la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia han reflejado cambios en el tipo de competencia que el alumnado necesita desarrollar, así como en las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje.

1.1.2. El método tradicional (MT)

El método tradicional, conocido también bajo el nombre de método clásico o método de gramática-traducción era utilizado, en sus inicios en el ámbito escolar para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas antiguas. Más tarde, fue utilizado en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas. Éste proponía como principal estrategia la lectura y la traducción de textos literarios en lengua extranjera y, como consecuencia, la dimensión oral estaba relegada a un segundo plano. La lengua era considerada como un conjunto de reglas que deben ser estudiadas y halladas en los textos, y las cuales deberían aproximarse a la lengua materna. Por lo tanto, la forma literaria era más importante que el sentido del texto. Este procedimiento suponía que existía una lengua culta y de calidad, la que empleaban los escritores y, por lo tanto, era la que se tenía que

enseñar, aprender y seguir, en el mejor de los casos, para obtener una competencia lingüística adecuada.

El libro de texto no era indispensable para el enseñante que podía escoger por su propia voluntad los textos literarios que consideraba pertinentes para el progreso de sus discentes, por lo que presentaba escaso nivel de integración didáctica. Además, las dificultades léxicas y/o gramaticales no eran realmente tomadas en consideración. En las aulas, los ejercicios se desarrollaban sin que existiera un orden estricto o una lógica pedagógica razonada. El docente era quien regulaba sus clases y poseía los conocimientos, era el símbolo de la autoridad y del saber, por lo que escogía los textos y preparaba las actividades, planteaba las preguntas y corregía las respuestas. El alumno no debía cometer errores y el maestro le enmendaba los errores sistemáticamente, ya que sólo se admitía la norma. La lengua materna se utilizaba para las explicaciones teóricas, a pesar de que esta técnica no era la recomendada. La enseñanza del vocabulario se llevaba a cabo bajo la memorización de listas de palabras que no se usaban en el contexto y cuyo significado se obtenía a través de la traducción a su lengua materna.

El método tradicional ofrecía un modelo de enseñanza imitativo que no estimulaba la creatividad del pupilo lo que comportó muchas críticas. En efecto, esta técnica no podía ser considerada como eficiente dado que, al proponer a los estudiantes frases a menudo “artificiales”, la competencia gramatical de los estudiantes era muy limitada:

“La méthode grammaire-traduction repose sur un postulat discutable : apprendre la grammaire d’une L2 serait une aide pour l’apprentissage de L1. De fait, il semblerait plus réaliste d’affirmer que l’apprentissage de la grammaire d’une L2 tout au plus sensibiliser à des différences et à des similitudes entre L2 et L1. La méthode grammaire traduction repose sur un autre postulat discutable : l’apprentissage de L2 contribuerait au développement de l’intellect. Il se pourrait qu’il s’agisse de l’inverse: pour être pleinement efficace chez l’apprenant, la méthode grammaire-traduction présuppose peut-être un certain développement de l’intellect” (Germain, 1993: 107)

Debido a sus resultados insatisfactorios y su rigor, el método tradicional desapareció a finales del siglo XIX abriendo el camino a otras técnicas más innovadoras y llamativas para el alumnado.

1.1.3. El método natural (MN)

El método natural supuso una concepción del aprendizaje radicalmente opuesta a las ideas anteriores. Es importante remarcar a Goullier (2009) quien se preguntaba qué es la lengua y el proceso de aprendizaje de la misma para extraer conclusiones pedagógicas. Sus investigaciones favorecieron la aparición de una verdadera revolución en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, ya que realizó observaciones sobre como aprenden los niños y las niñas su lengua materna, para elaborar los principios de enseñanza de la lengua extranjera. Desde la perspectiva de este autor, la necesidad de aprender las lenguas proviene del placer del ser humano de comunicar y sobrepasar las barreras culturales. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha de enseñar tanto la expresión oral como la expresión escrita, pero la expresión oral tiene que preceder siempre a la expresión escrita. Para aprender una lengua extranjera, el niño tendría que estar sometido a una situación de escucha prolongada de esta última. A partir de esta idea, Gouin es considerado como el precursor del aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto de inmersión lingüística.

Siguiendo con el mismo autor (Gouin, 1880), sabemos que ha creado el método de las "series". Por tanto, una serie lingüística puede ser considerada como una continuación enlazada de relatos, de descripciones que reproducen en el orden cronológico todos los momentos conocidos de un tema. Así es como elabora una "serie" de frases que representan en el orden cronológico todas las acciones necesarias para, por ejemplo, ir de compras. Establece una progresión de temas de la vida cotidiana, pero, su método resulta incompleto porque sólo presenta algunas series posibles. El método natural no ha conseguido ser integrado al ámbito escolar a pesar del importante cambio que aporta a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Los métodos propuestos por Gouin no han encontrado aplicabilidad inmediata.

“En effet, il s’agit d’abord et avant tout de s’interroger sur ce qu’est une langue et sur ce qu’est l’apprentissage d’une langue afin d’en tirer des principes quant à l’enseignement de la langue seconde. C’est d’ailleurs ce qu’il fait puisqu’il propose, dans son ouvrage, à la fois une théorie de la langue et une théorie de

l'apprentissage d'une langue dont il tire les conséquences pédagogiques”(Germain, 1993: 123).

1.1.4. El método directo (MD)

Esta técnica se inscribe a la continuidad histórica de un desarrollo interno del Método Tradicional, porque durante el siglo XIX la importancia de la enseñanza de la gramática disminuye a favor de la práctica oral de la lengua. Según Sánchez Pérez, (1981), el método directo está en ruptura total con el método tradicional, porque promueve dos principios claves:

“Hacer preguntas serias y pertinentes, facilitando la respuesta del alumno. Relacionar pregunta y respuesta: ambas estaban hilvanadas de manera tal que una conducía la otra. Esta es la clave para que los alumnos comprendiesen aquello de lo que se hablaba. Si el material y la charla no tenían coherencia ni sistematización gramatical, sí que tenían coherencia comunicativa” (Sánchez Pérez, 1981: 142).

El método directo se basó en la observación de la adquisición de la lengua materna por el niño, por lo que constituye una aproximación natural de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, su originalidad parte de que el docente emplea exclusivamente la lengua extranjera (L2), desde la primera clase, y se prohíbe usar la lengua materna o L1. El maestro o la maestra enseñan la L2 apoyándose, desde el principio, en mímicas, dibujos, imágenes y el entorno inmediato de la clase para que progresivamente se enseñe la lengua extranjera en sí misma. Con el método directo, el nuevo vocabulario se enseña mediante sus equivalentes en la lengua materna, el aprendiz tenía que pensar en la lengua extranjera desde el principio.

“Se considera que el aprendizaje de un idioma supone la adquisición de un conjunto de hábitos mecánicos apropiados, y se desapruaban los errores porque refuerzan los malos hábitos. El papel del profesor consiste en desarrollar buenos hábitos lingüísticos a los alumnos, lo que se consigue principalmente con ejercicios estructurados, la memorización de diálogos o repetición a coro de estructuras lingüísticas. Las reglas se explican cuándo se ha practicado bien el elemento lingüístico y se ha adquirido el hábito apropiado” (Williams & Burden, 1999: 110).

Con este método, se propone introducir al alumnado en un "baño lingüístico" y, reproducir en las clases condiciones de adquisición los más naturales posibles. El niño aprende su lengua materna de manera involuntaria, dado que está expuesto en este ámbito. Al enseñarle un objeto o al cumplir una acción cualquiera, el docente propone, de manera simultánea, un enunciado en la lengua extranjera. Se destaca una pluralidad de métodos que son el origen del método directo, tanto oral como activo. Por lo tanto, se designaba por método directo el conjunto de los procedimientos y técnicas que permiten evitar recurrir a la lengua materna en el aprendizaje. Y cuando nos referimos a su característica oral, nos referimos al conjunto de procedimientos y técnicas enfocadas en la oralidad de la lengua en el aula. Estas producciones orales constituyen una reacción a las preguntas del profesor para preparar la práctica oral después de haber terminado los estudios. Así pues, el método directo tenía un objetivo muy concreto: dejar relegada, en un segundo plano, a la expresión escrita, ya que había sido concebida como un medio para fijar por escrito lo que el alumno o alumna ya sabía expresar oralmente.

Con método activo se designa *el empleo de todo un conjunto de métodos: interrogativo, intuitivo, imitativo, repetitivo, así como la participación activa físicamente del alumno* (Rodríguez López, 2003: 5).

Para una breve presentación de cada uno de los métodos, se podría destacar que:

- El método interrogativo estimulaba a los alumnos a contestar a las preguntas. No había espacios para que intervinieran directamente, excepto a petición del profesor, porque eran actividades dirigidas íntegramente por lo que no daba lugar a la creatividad del alumnado.
- El método intuitivo suponía un esfuerzo por parte del alumnado para adivinar palabras a partir de objetos o ilustraciones. La enseñanza de la gramática se desarrollaba directamente en la lengua extranjera y la comprensión pasaba por la intuición.
- El método imitativo tenía como principal objetivo la imitación sonora mediante la repetición intensiva y mecánica. Podía aplicarse tanto a la enseñanza-aprendizaje de la fonética como al de la lengua en su totalidad.
- El método repetitivo utilizaba el postulado de la repetición por el cual, repitiendo el alumnado aprende y recuerda mejor.

Con la llegada del método directo, la didáctica de las lenguas extranjeras recurre a la pedagogía la cual se basa en la vía tradicional de enseñar una lengua, es decir, empezar por la expresión oral para finalizar en la escritura. La motivación del discente ha sido tomada en cuenta, ya que los métodos se conforman con los intereses, necesidades y capacidades de los estudiantes. Los contenidos didácticos son elaborados progresivamente, de lo sencillo a lo complejo y se llega a una ruptura entre el método tradicional y el directo porque ambos *se sitúan a nivel de la pedagogía general de referencia* (Puren, 1988: 135).

1.1.5. El método activo (MA)

El método activo tiene cierta correlación entre algunas técnicas y procedimientos tradicionales y mantiene los grandes principios de la metodología directa. Este considera que la clase de lengua debe ser interactiva, el individuo tiene que estar en todo momento activo, tanto por la atención hacia la explicación del docente como por la adquisición de nuevos conocimientos. El uso de la lengua materna en el aula está autorizado y, de hecho, hay una flexibilización de la enseñanza del vocabulario, ya que se permitía la traducción para explicar el sentido de palabras nuevas. Este método fue ampliamente valorado y empleado para adaptar métodos utilizados en la evolución psicológica del alumno y, como consecuencia, crear un ambiente propicio de aprendizaje basándose en la motivación de los estudiantes porque era un elemento clave e indispensable. En el año 1969 se dejó de emplear el método activo y comenzó la época del método audio-oral y audiovisual, como respuesta a un objetivo práctico. Los métodos audio-orales y audiovisuales tendrán como finalidad la búsqueda de una unidad máxima que contiene todas las competencias necesarias para un mejor rendimiento escolar.

1.1.6. El método audio-oral (MAO)

El método audio-oral apareció durante la segunda guerra mundial. Es conocido también bajo el nombre del "Método del Ejército", ya que fue creado para responder a las necesidades del ejército estadounidense que buscaba formar rápidamente a gente que hablara otra lengua a parte del inglés. Este método conoció un gran auge en los Estados Unidos durante las décadas del 1950 al 1965.

Este método se fundamenta en los trabajos de análisis distribucionales que consideraban la lengua en sus dos orientaciones: pragmática y sintagmática. Los

ejercicios estructurales proponían a los discentes que hicieran sustituciones de las unidades más pequeñas de la frase o transformaciones de una estructura por otra. Por ello, a partir de estos ejercicios de repetición o imitación, los alumnos y alumnas debían adquirir la competencia de reutilizar esta estructura en situaciones pragmáticas.

“La grabación del estímulo: “Conozco a un hombre mayor; su casa es un verdadero museo”; el alumno aplica inmediatamente el modelo que le ha dado al principio del ejercicio, y transforma: “Conozco a un hombre mayor cuya casa es un verdadero museo”. La grabación le da la respuesta correcta (que el alumno repite); la respuesta correcta sería el refuerzo” (Puren, 1988: 303).

El método audio-oral está basado en la metodología behaviorista según la cual, el lenguaje no era sino un aspecto más de la conducta humana. Su esquema básico era el reflejo condicionado: estímulo-respuesta-refuerzo. Las respuestas producidas por los estímulos estaban consideradas como reflejos, esto era un prerrequisito. Este método permanecerá como auxiliar didáctico del laboratorio de lenguas, utilizando como estrategia la repetición intensiva para favorecer la memorización y la automatización de las estructuras del idioma.

El objetivo fundamental del método audio-oral es conseguir que el individuo se comunique en la lengua extranjera a través del habla oral con la meta de facilitar la comunicación en los quehaceres cotidianos, porque la lengua estaba considerada como una globalidad de los reflejos que hacían que algunas formas lingüísticas se emplearan de manera espontánea. Para ello, este método se focalizaba en las cuatro competencias siguientes: expresión escrita, expresión oral, competencia lectora y competencia auditiva.

Además, este método puede ser interpretado como una reacción opuesta al método lectura-traducción que se estaba imponiendo progresivamente en Los Estados Unidos: ya no se trataba de enseñar a leer en la L2, sino había que enseñarles a leer, comprender, escribir y hablar en esta lengua, empezando por los aspectos orales, ya que *sin estas cuatro destrezas no se puede pretender entender perfectamente una lengua* (Puren, 1988: 305).

Se consideraba que cada lengua posee su propio sistema fonológico, morfológico y sintáctico. El vocabulario estaba relegado a un segundo plano con

respecto a las estructuras sintéticas y las prácticas lingüísticas de la lengua materna, ya que eran percibidas como fuentes de interferencias durante el proceso de aprendizaje. Para evitarlo, se recomendaba al docente que utilizara únicamente en el aula la lengua extranjera, siendo el objeto del aprendizaje. Sin embargo, la ausencia de transferencia de la lengua aprendida fuera del aula y los ejercicios estructurales que no interesaban siempre a los aprendices constituyó el blanco de las críticas a este método.

1.1.7. El método situacional inglés (MSI)

Conocido en los años 50 como el método oral británico, su originalidad estribaba en la presentación y la práctica de las estructuras sintácticas en situación (las estructuras tenían que ser subordinadas a las circunstancias en las cuales eran susceptibles de ser utilizadas). Se hacía hincapié en los principios de elección y organización del contenido lingüístico a enseñar.

Este método consideraba que el aprendizaje suponía tres procesos: la recepción del conocimiento, la fijación en la memoria por la repetición y la utilización en la práctica hasta que se convirtiera en un automatismo. Al principio del aprendizaje, el docente controlaba toda la clase, luego va dejando la iniciativa a los discentes a expresarse adecuadamente. Era también muy importante el uso de la imagen (vídeos, fotografías, etc.).

“Este método integra el sonido y la imagen para evitar la traducción de vocabulario, estructuras, textos, situaciones y contextos a la lengua nativa del alumno. En la enseñanza con este método, el profesor recurre a las imágenes para ilustrar el contenido y utiliza la fuerza del contexto para establecer una relación directa entre los objetos y sus significados para que el alumno llegue a la deducción de los significados” (López Gómez, 2009: 34)

1.2. Las aproximaciones actuales (el concepto y los pilares del método comunicativo)

En la didáctica de las lenguas, el concepto de aproximación comunicativa corresponde con una visión del aprendizaje basada en el sentido y contexto del enunciado en una situación de comunicación. El Diccionario de término clave del español como lengua extranjera define así la aproximación comunicativa.

“El enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*). De su apelativo se desprende que con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula” (“Diccionario de términos claves,” 2008: 32)

Esta definición se explica por el hecho de que los cursos de tipo comunicativo son organizados en torno a objetivos de comunicación a partir de las funciones, actos del discurso y conceptos o categorías semántico-gramaticales. En la particularidad del enfoque “cálculo-nocional”, llamado también “enfoque comunicativo” distinguimos: las funciones y los conceptos.

Las primeras son realizadas a partir de los actos del discurso: agradecer a alguien, responder a las gracias, aceptar, negar, etc. las listas de funciones, como en un nivel-límite, hacen un “inventario lingüístico” que nos revela los ejemplos de declaraciones posibles. Las funciones son una lista de conocimientos técnicos lingüísticos que permiten ser operativos en situaciones de comunicación en el extranjero: “saludar”, “tomar permiso”, “hacer cursos”. A un nivel más abstracto, estas funciones se inscriben en una serie de conceptos como “el tiempo”, “el espacio”, “los sentimientos”, “las relaciones sociales”, etc.

Los conceptos son los elementos léxicos que participan en la construcción de las funciones; sin vocabulario, ninguna frase sería posible. La reseña de los conceptos, por ejemplo, en un Nivel-Límite, sigue una estructura temática que debe responder a las necesidades de alguien que aprende la lengua extranjera: contenidos léxicos relativos a su lugar, el tiempo, la cantidad, la calidad; o datos más específicos etc.

“La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes

asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; p. ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Singapur, y no, p. ejemplo, para poder responder a las preguntas del libro. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase” (“Dicc. términos claves,” 2008: 41).

“Los procedimientos de trabajo en el aula incluyen desde un primer momento actividades de evaluación, en sus distintas vertientes y sobre distintos objetos, y de ellas nace la necesaria revisión de los objetivos fijados y de los contenidos seleccionados, así como su adecuación a las condiciones reales del aula” (“Dicc. términos claves,” 2008: 43).

1.2.1. El enfoque orientado a la acción (EOA)

El MCER es el fruto de varios años de investigación lingüística dirigida por expertos de los Estados miembros del Consejo de Europa. Elaborado entre 1993 y 2000:

“Este proyecto corresponde con las misiones de este organismo cuya sede está en Estrasburgo. El Consejo de Europa dirige en efecto, actividades a favor de la diversidad lingüística y del aprendizaje de las lenguas en el marco de la convención cultural europea abierta cuando la firma del uno de diciembre de 1954. En la actualidad, agrupa en su seno cuarenta y seis Estados europeos. Su acción promueve políticas que buscan reforzar y profundizar la comprensión mutua, consolidar la ciudadanía democrática y mantener la cohesión social” (Goullier, 2009: 5).

Publicado en 2001, constituye una aproximación nueva cuyo objetivo es renovar y mejorar ciertos aspectos de los métodos de enseñanza de las lenguas. El MCER proporciona una base común para la realización de los programas, títulos y certificados y favorece la movilidad educativa y profesional.

El Marco no es un método de enseñanza de lenguas, ya que ha sido pensado para responder al objetivo del Consejo de Europa el cual es lograr una mayor unidad entre

sus miembros y alcanzar esta meta por la adopción de una aproximación común en el dominio cultural.

El objetivo es político, porque pretende asentar la estabilidad europea luchando contra la xenofobia y velar por el buen funcionamiento de la democracia. Las lenguas y las culturas deben contribuir a ello para una mejora en el conocimiento de la sociedad. Ya no es el nivel de dominio de una lengua el que cuenta, sino la competencia de interactuar y comunicar. Por lo que, el Marco constituye una herramienta de promoción del plurilingüismo, dirigiéndose a toda la población:

“El Marco proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos” (Instituto Cervantes, 2019)

Se funda el MCER en los prerequisites y ha desarrollado una descripción del dominio de una lengua por tipos de competencias y sub-competencias. Los descriptores especifican un progresivo dominio de cada competencia, se refiere a una escala de seis niveles (A 1, A 2, B 1, B 2, C 1, C2). Dado que los autores de manuales y los docentes han encontrado las especificaciones del MCER requiere de una mayor precisión de las competencias específicas para cada lengua. Esta nueva generación de referenciales parte de los descriptores de niveles: se busca identificar las formas de una lengua dada (palabras, gramática...) cuyo dominio correspondería a las competencias comunicacionales, sociolingüísticas, formales, etc. definidas por el MCER. Estas trasposiciones en una lengua se denominan descripciones de niveles de referencias (DNR), tanto para las lenguas nacionales como las regionales.

Gracias a los descriptores de competencia en cada lengua y para cada nivel, el MCER permite asentar en una base sólida y objetiva junto con el reconocimiento recíproco de las calificaciones en dicho idioma.

“Los descriptores de una escala de un marco común tienen que ser adecuados al contexto, se tienen que poder relacionar con cada uno de los diferentes contextos y trasladar a cada uno de ellos, y deben ser apropiados a la función para la que se usan en ese contexto” (Instituto Cervantes, 2019)

Estos descriptores coherentes que encontramos en cada lengua y para cada nivel común de la escala están listos para ser empleados por los docentes. La expresión de cada actividad de comunicación lingüística se puede comprender en función del sentido de la habilidad comunicativa por parte del alumnado, a la palabra competencia: comprensión oral, expresión escrita continua, interacción oral, comprensión escrita y expresión escrita. El término competencia designará componentes más generales: competencia sociolingüística, pragmática o incluso lingüística (esta última incluye el léxico, la gramática y la fonología) sin olvidar la competencia cultural (los conocimientos sociales de los países donde se habla la lengua).

El MCER introduce la noción de "tarea" que se asocia a la teoría de la aproximación orientada hacia la acción en el sentido del cumplimiento de una acción. El aprendiz usa la lengua meta actuando, haciendo algo. En resumen, se podría decir que el Marco es *la suma de niveles de dominio de competencias (lingüísticas y no lingüísticas) que contribuyen a la realización de las tareas* (Puren, 1988: 5). La nueva aproximación pedagógica conocida también bajo el nombre de perspectiva orientada hacia la acción, propone hacer hincapié en las tareas a realizar dentro de un proyecto global o *cumplir en los múltiples contextos en los cuales el aprendiz se enfrentará en la vida social* (Tagliante, 1994: 32). Esta pedagogía pretende analizar las necesidades lingüísticas desde el comienzo del aprendizaje y requiere las competencias particulares que anda buscando el aprendiz de una lengua. Su objetivo general es enseñar a hacer y a comunicar en situaciones de la vida cotidiana. El docente imparte la clase a través de diferentes soportes didácticos. La enseñanza de la gramática se hace por conceptualización y sistematización seguidas de ejercicios y, por tanto, la acción invita a la interacción y a la evolución de las competencias de comprensión, producción e interacción. Citando a (Tapia, 2004: 45), sabemos que *comunicación y aprendizaje pasan por la realización de tareas lingüísticas. Solicitan la competencia para comunicar. Cuando las tareas no son rutinarias o automatizadas, requieren el recurso a estrategias.*

La noción de tarea es uno de los aspectos esenciales de la concepción del aprendizaje del MCER. Se entiende por *tarea: una mirada orientada hacia la acción que el autor se representa como algo que debe finalizarse por un resultado dado de cara a un problema por resolver, de una obligación por cumplir, de una meta por alcanzar* (Consejo de Europa, 2001: 16). En la realización de una tarea, el aprendiz

pone en obra varias actividades lingüísticas para las cuales moviliza sus competencias generales (sus conocimientos en el mundo y sus pre-requisitos socioculturales, su conducta) y su competencia comunicativa con relación a las estrategias de enseñanza adquiridas.

“La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo; en la medida en que estas tareas no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje” (Instituto Cervantes, 2019)

El Marco no promueve un método de enseñanza particular, sino presenta varias opciones posibles su función es animar a cuantos se inscriben como practicantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje a plantear sus propias bases teóricas y sus aproximaciones prácticas. La utilización del MCER por los docentes de español en Europa y fuera de Europa resulta todavía una incoherencia según los países. Desgraciadamente, no existe aún un Marco en África y las recomendaciones del MCER no figuran en los manuales vigentes en la enseñanza-aprendizaje del español en Senegal, que depende de los manuales que se utilizan en Francia. Según testimonios de los docentes, el uso de tal Marco requiere mucho tiempo, en concreto, en la preparación de ejercicios adaptados a los diferentes niveles y competencias.

El emplearlo equivale a una carga suplementaria y una organización particular porque implica la elaboración del material pedagógico: juego de roles, improvisaciones, simulaciones, trabajo en equipo, proyectos, portafolios, etc. Por otra parte, los profesores encuestados estiman no tener los medios, ni el tiempo necesario para este tipo de preparación. Encontrar medios para hacer conocer a los alumnos estas actividades constituye uno de los retos a alcanzar en nuestro proyecto. Si las clases ordinarias no permiten suficientemente el empleo de actividades innovadoras, recurrir a ellas en actividades extraescolares podría ser una posibilidad. Sin embargo, el dominio de tales ejercicios por parte del docente es necesario, y éste debe tener claro sus objetivos para así poder dirigir hacia qué competencias es preciso que adquiera el alumnado.

El MCER es una herramienta diferente del portafolio europeo de las lenguas (actual PEL), publicado en dos versiones: escuela, colegios, jóvenes y adultos que es una herramienta de autoevaluación. En efecto, en el PEL, el alumno inserta sus saberes lingüísticos y sus aptitudes culturales, es decir, realiza la función de un pasaporte de lenguas.

“Una parrilla le permite definir sus competencias lingüísticas según referencias reconocidas en todos los países europeos. El documento suministra también una biografía lingüística detallada que incorpora todas las experiencias hechas en las diferentes lenguas y que está destinada a orientar al aprendiz en la organización y evaluación de su aprendizaje. Un expediente que agrupa trabajos personales que atestiguan performances alcanzadas completa lo todo”. (“Portafolio Europeo de las Lenguas,” 2007: 12).

El PEL busca documentar la capacidad lingüística plurilingüe y las experiencias en otras lenguas de su titular de manera completa y realista. En concreto, el *European Language Portfolio* (ELP) proporciona:

“Un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole. Con este fin, el Marco de referencia no sólo proporciona un escalonamiento del dominio general de una lengua determinada, sino también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas, que facilita a los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable” (Martin, 2007: 4).

Permite pues, el acceso al pluriculturalismo porque la lengua constituye un medio para acceder a la cultura, las diferencias o las similitudes así comparadas interactúan y crean una nueva competencia, la competencia pluricultural. Los instrumentos que contiene el PEL ayudan a los alumnos a estimar los niveles de competencias que han alcanzado en su aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras con el objeto de informar y dar detalles claros en su progreso.

1.2.2. La necesidad de un equivalente del MCER en África

Hoy en día, hay una imperiosa necesidad de crear en África un Marco Común de Referencia para las Lenguas con la meta de armonizar las diferentes estrategias vigentes en los países africanos. Las lenguas extranjeras tales como el inglés, el portugués y el español se practican en los diferentes colegios e institutos africanos, pero fuera de un Marco Común que pueda jerarquizar las diferentes competencias y aptitudes a adquirir en los distintos niveles de enseñanza-aprendizaje, por lo que es difícil establecer equivalencias. Esta es la principal razón de la necesidad que hay de crear un Marco Común de Referencia para las Lenguas de manera que los títulos y los diferentes saberes estudiados en los distintos niveles sean comunes de un país a otro. Para ello, en primer lugar, hay que establecer una base de criterios de los diferentes manuales o libros de texto que son útiles para la enseñanza- aprendizaje del español, los cuales provienen de Francia enfocando realidades diferentes, por lo que no son aptos para dar clases de español como lengua extranjera. En dichos manuales se presenta la cultura francesa y lugares geográficos como los Campos Elíseos para establecer una equiparación con las Ramblas catalanas y, el estudiante que vive en Senegal o en Costa de Marfil, que ignora estos lugares, experimentará muchas dificultades para comprender el verdadero significado del texto.

Para poder crear títulos oficiales y armonizar las diferentes competencias en los distintos niveles, es imprescindible que haya un Marco Común de Referencia en África que rija la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que sin esto los alumnos no podrán beneficiarse de una enseñanza óptima.

1.2.3. Métodos y medios audiovisuales

Los medios audiovisuales desempeñan un papel esencial en la enseñanza de una lengua extranjera. Hace un tiempo, se empleaban auxiliares visuales como los cuadros murales, las ilustraciones, los grabados, las fotografías, los álbumes, los mapas y los cuadros de lenguaje. En la actualidad, los medios audiovisuales más utilizados son: el cuadro, el proyector de imágenes, el vídeo, el proyector, el lector CD, la radio, el magnetoscopio, la videocasete, la película animada, la película sonora, la televisión, el IPOD, el DVD. Además, cabe destacar que la computadora que se caracteriza por una complejidad extraordinaria.

“Este método integra el sonido y la imagen para evitar la traducción de vocabulario, estructuras, textos, situaciones y contextos a la lengua nativa del alumno. En la enseñanza con este método, el profesor recurre a las imágenes para ilustrar el contenido y utiliza la fuerza del contexto para establecer una relación directa entre los objetos y sus significados para que el alumno llegue a la deducción de los significados”. (López Gómez, 2009: 33).

Para poder obtener buenos resultados, el docente no debería de ignorar el aspecto técnico y el aspecto metodológico. El primero, se refiere al manejo de estos instrumentos, mientras que el segundo tiene que ver con la estrategia a elaborar. Según Sánchez Pérez (1981: 73), *la utilización de diálogos para presentar los contenidos. El uso de actividades de repetición de estructuras y patrones. La introducción prioritaria de las destrezas orales. La prohibición del uso de la lengua materna y de la traducción.*

Los medios audiovisuales fomentan la motivación de cada uno de los estudiantes. Cabe destacar que los medios audiovisuales no pueden y no tienen que reemplazar al profesor de lengua no son sino instrumentos auxiliares que ayudan a aumentar la motivación, el placer de leer, de hablar, de descubrir una lengua extranjera. Estos medios presentan una gran ventaja para los alumnos y las alumnas: ponen a su alcance un soporte visual y auditivo que asegura una buena comprensión de la lengua. Gracias a los documentos originales sonoros, los discentes tienen la posibilidad de no perder el contacto con la lengua que está en continuo cambio. El docente debe siempre actualizar, en la medida de lo posible, las películas, los CD, etc. para que el alumnado viva y sienta la sociedad más actual.

Así pues, cuando el profesor usa los medios audiovisuales, se transforma en un verdadero animador, puesto que dirige, propone, incita la curiosidad de los alumnos mediante temas muy diversos y variados. El maestro puede, por ejemplo, iniciar un debate o un tema (en el restaurante, en el teatro, etc.) o un pretexto para la conversación y después atribuir libertad total a sus estudiantes para que den rienda suelta a su imaginación. De vez en cuando, de una manera discreta, puede intervenir para dar explicaciones complementarias, para acelerar o reducir el ritmo de la discusión. La clase tenderá a ser, de este modo, más animada, más agradable, más natural y, como consecuencia, más eficaz.

El magnetófono, que era utilizado en el método audio-oral y audiovisual, ha sido sustituido por el CD y la tarjeta de memoria. Más fáciles de manejar, son unos auxiliares didácticos que permiten hacer escuchar y comprender la pronunciación de los nativos y grabar la pronunciación de los alumnos durante las pausas previstas después de cada frase. Es la ocasión de hacer escuchar documentos originales que presentan ejemplos reales de la cultura española. Al mismo tiempo, el profesor puede utilizar las dos funcionalidades: la escucha y la grabación. Para este trabajo, un laboratorio de lenguas nos parece lo más apropiado.

Es obvio que no se puede impartir una clase sin escribir por esa razón se usa una pizarra clásica negra o más moderna, una pizarra blanca en la cual se escribe con rotuladores.

“Or, ce qui est écrit au tableau a souvent une valeur absolue : c’est ce que les apprenants doivent mémoriser, c’est pourquoi ils se précipitent pour noter, avec des fantaisies grammaticales ou lexicales, ce qui est écrit blanc sur noir” (Tagliante, 1994: 72).

Por ello, es deseable prever pausas para la transcripción, estructurar los cuadernos de notas, dar y prestar atención a la fidelidad de lo que están copiando los estudiantes. Copiar no es aprender, el docente tiene que volver a lo apuntado mediante actividades de sistematización y de asimilación. Las diapositivas (que se utilizaban en los métodos audio-orales y audiovisuales) son fotos en color que se proyectan a los alumnos. Como la imagen es estática, el docente tiene el tiempo de acompañar la presentación de la explicación del léxico o de los mecanismos gramaticales pertinentes. La aplicación de este medio implica varias etapas según el método de Cumbria un didacta inglés:

- La conversación introductora,
- La descripción de imágenes del relato hecha por el profesor y
- La descripción de imágenes de memoria hecha por los alumnos

La película fija presenta una serie de imágenes agrupadas alrededor de un tema. Estas imágenes pueden concentrar la atención de los alumnos en un paisaje, un gesto o el comportamiento de un personaje. En relación con la utilización de medios audiovisuales para facilitar que el alumno acceda al significado, Gaonach, (1987: 53)

puntualiza que *es ilusorio suponer que la imagen es un soporte perfectamente neutro aunque pone al aprendiz en un contexto de auténtica comunicación.*

La película sonora, la televisión, la videocámara y la cámara numérica se utilizan actualmente, en los métodos fundados en las aproximaciones comunicativas y orientadas a la acción. La película tiene una gran importancia porque favorece la actividad independiente de los aprendices.

“La película es el auxiliar audio-visual más atractivo y sugestivo que se pueda concebir para la clase de lenguas puesto que se trata de un documento auténtico rico en elementos sobre la cultura y la civilización de la lengua enseñada. Después de la proyección, es deseable organizar discusiones acerca del tema de éste último, las reacciones de los personajes, su conducta, la manera de vestirse, etc.” (Hernández Alcaide, 1997: 4).

La televisión tiene su papel decisivo para toda la sociedad. En general, es un medio de educación. La juventud quiere encontrar en ella una modalidad para resolver los problemas más diversos que preocupan la sociedad actual. Para poder comprender un reportaje, una emisión, el desarrollo de una competición o de una canción española, por ejemplo, los discentes deben, generalmente, tener una cultura sólida y amplia.

Al escuchar la música española, los estudiantes podrán darse cuenta de las diferencias y similitudes que existen entre ambos países: Senegal y España. Así, la música es un lenguaje universal que no conoce fronteras. La película documental, la película artística, la película pedagógica son medios audiovisuales bastante frecuentes en clase de lengua. La videocámara y la cámara digital podrían permitir solicitar los alumnos documentos vídeo según un proyecto común definido en clase: reflexiones sobre la lengua o los diferentes niveles de lengua, análisis de actitudes, etc.

1.3. Los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal: Características y procedimientos

Desde la aparición del español en 1957 en la única Universidad existente, la enseñanza-aprendizaje del español seguía las bases metodológicas de las lenguas. Entre las cuales mantenemos: el método tradicional hasta los años 90, y a partir del Seminario de Estabilización de los Programas Operativos, se abrió una ventana a lo audio lingual que no ha prosperado mucho y, después de éste se practicaba intensamente lo activo,

que ha marcado a muchas generaciones de alumnos y docentes por el tiempo que ha durado su implementación. Así pues, con la necesidad de conformarse a lo que se hacía en el ámbito de las lenguas extranjeras, se adopta el método comunicativo como estrategia de docencia en 1997. Así, desde entonces hasta la actualidad, la metodología adoptada en Senegal no ha evolucionado a pesar de la aparición del enfoque por tareas, u otras innovaciones. La pregunta es ¿Aquello que llamamos método comunicativo lo es en verdad? Si se sabe que con las clases llenas de alumnado que tenemos es difícil dirigir una clase según las normas comunicativas. Para conseguir este reto, es necesario que las autoridades inviertan en el diseño de un libro de texto típicamente africano y en la actualidad, en Costa de Marfil, aparece Horizontes que se compromete según sus autores a propiciar un aprendizaje comunicativo de las lenguas, pero el enfoque que se adopta es más bien gramatical que comunicativo según mi propia opinión subjetiva y se considera que la formación por competencias es más necesaria porque responde adecuadamente a las necesidades de los alumnos.

1.3.1. El Método de traducción-gramatical (MGT)

Durante los primeros años de enseñanza-aprendizaje de ELE, he podido observar sobre todo en algunos contextos formales, que se sigue aprendiendo la lengua extranjera española con el método de gramática-traducción sin tener en cuenta los distintos aspectos de la competencia comunicativa. Dicho esto, puede preguntarse si se adopta esta metodología, se logrará fácilmente el objetivo primordial que se fija cada alumno al inicio del aprendizaje de una lengua extranjera: expresarse adecuadamente en ella. A partir de la evolución de las corrientes lingüísticas, el análisis hecho sobre el funcionalismo y sus implicaciones sobre la didáctica de la lengua extranjera, notamos que el objetivo del aprendizaje de una lengua es asimilar los tres elementos siguientes: la lengua, la cultura y la sociedad de la lengua objeto de aprendizaje, los cuales pueden influir en la conducta del aprendiz permitiéndole comunicarse fluidamente cuando se encuentre en una situación real. Por lo tanto, dominar la gramática de una lengua no implica poder hablarla correctamente, pero además de dominar la gramática si el alumno llega a tener oportunidades que le permitan comunicar y usarla en contextos concretos esto fomentará su motivación.

1.3.2. El componente gramatical

La formación del profesorado de español en Senegal se basa en aprender estructuras gramaticales complejas e incoherente para transmitir al discente. Y esto es el resultado de la enseñanza recibida en el Departamento de español que consiste en aprender de memoria la gramática normativa para poder aprobar sin gran dificultad las pruebas de traducción inversa o directa. Así, en los institutos, vemos que se insiste, sobre todo, en proporcionar reglas gramaticales complejas a los aprendices para que puedan adquirir un buen dominio de la gramática, pero a cambio de tener una competencia comunicativa muy baja. Si han desaparecido los cuadernos de gramática y las listas de vocabulario que caracterizaron el método de gramática -traducción, hoy siguen existiendo sus huellas en la práctica docente porque ponen de realce una estructura gramatical nueva por ejemplo la repetición de la acción, la traducción de “devenir”, la condición irreal o real durante el comentario de texto y después, este mismo punto figurará en el ejercicio de despedida, y en las actividades que se harán en la segunda hora de clase .

En efecto, se nota que lo que cuenta es enseñar las estructuras gramaticales a los alumnos para que sepan conjugar correctamente, pero se descuida del objetivo fundamental que debe consistir en permitir una competencia comunicativa óptima que debe ser la finalidad del aprendizaje de cualquier lengua extranjera. A nuestro parecer, existen maneras más amenas de enseñar la gramática utilizando por ejemplo un juego, un vídeo o una sopa de letras y así, los niños y las niñas irán realizando su propio aprendizaje y podrán utilizar en situaciones reales las lecciones aprendidas porque se hará la gramática en imitación, y así no sólo el alumno tendrá una base gramatical muy sólida sino también sabrá comunicar respetando las normas de un buen uso de la lengua meta. Miquel Llobera propone

“Enseñar a aprender en contra de enseñar gramática; la gramática interpretada por profesores y alumnos y no únicamente transmitida por el profesor; el desarrollo de la conciencia gramatical como un medio necesario pero no suficiente frente a la conciencia gramatical como una finalidad necesaria y suficiente; la comprensión frente a la memorización; la provisión de principios generales y no de reglas específicas” (Llobera, 1995: 11).

Desgraciadamente, el pensamiento del profesor senegalés no ha evolucionado tanto porque siempre sigue priorizando la normativa mientras que existen otros componentes clave más necesarios que desarrollar en los aprendices puesto que el aprendizaje de un idioma es un conjunto de todos los aspectos, como lo sociocultural o lingüístico, que tienen una importancia capital.

1.3.3. Los aspectos socioculturales y lingüísticos

Se trata de establecer un equilibrio entre los aspectos de una lengua: su cultura y la sociedad en la que se habla. Así pues, no basta con saber aprender de memoria todas las reglas de una gramática de la lengua meta para ser un buen interlocutor, sino que es necesario enriquecerse de la cultura de la lengua que se quiere aprender, ya que es empleada de manera natural en un contexto concreto. Por lo tanto, es necesario como lo decía Frantz Fanon: *qui apprend ma langue, apprend ma culture, y qui assimile ma culture subit le poids de ma Civilization* (1952:34)

Los alumnos se sentirán muy motivados si llegan a aprender la lengua en sus elementos más llamativos y aprenderán a dar muestra de tolerancia y apertura porque llegan a saber que aprender una lengua es dedicarse como lo decía el poeta presidente Leopoldo Sedar Senghor en su obra *Libertad 2* a la “apertura y arraigo”, noción indispensable para rechazar las representaciones negativas que pueden surgir en el aprendizaje de una nueva lengua.

1.3.4. El método activo

El llamado “método activo” ha servido como modelo de enseñanza-aprendizaje de ELE a muchas generaciones de docentes y alumnos senegaleses. Una clase tipo se estructura alrededor del esquema siguiente:

Estructura de una clase
Pasar lista
Escribir la fecha de hoy
Corregir el ejercicio de despedida
Una pregunta inicial que consiste en repasar un texto estudiado anteriormente mediante preguntas
La lectura de dicho texto o de un trozo de texto
Un juego de preguntas-respuestas para poder introducir los contenidos nuevos (léxicos, gramaticales y culturales)
Otro ejercicio de despedida que se corregirá en la clase siguiente

Tabla 1. Esquema de las escuelas superiores que forman profesores (Elaboración propia)

El método activo, como se practicaba en Senegal, estaba basado en el aprendizaje muy memorístico dado que intentamos provocar comportamientos observables (actitudes y habilidades de reproducir lo aprendido en una situación concreta) en el aprendiz mediante estructuras y herramientas que parten de un modelo dado que ha de imitar el estudiante. Dicho de otra manera, el docente se vale de un método en seis fases (recomendadas por la Comisión Nacional de Enseñanza del español) y cada una de ellas debe funcionar de manera automática sin que se tenga que reflexionar sobre un caso particular de conducta de la clase dado que la metodología no puede preverlo todo. El carácter estricto de este método impide al profesor introducir cualquier instantáneo en el transcurso de la lección aunque muy a menudo, se necesita más libertad para responder a las expectativas de los alumnos. Así, uno de los fallos de este método activo son las tasas muy elevadas de los fracasos en los diferentes exámenes debido a una dificultad por parte de los discentes en poseer una expresión escrita correcta. La razón es que, con este método, los docentes aparecen como repetidores de una metodología de la cual siguen aplicando y los alumnos deben reproducir esquemas dados por sus docentes después de aplicar las reglas aprendidas durante el comentario de texto como contenido nuevo y que el profesor no ha podido aclarar nítidamente porque el comentario principal le permite profundizar en las cosas en la primera hora de clase. Por otro lado, se nota que, a pesar de aprender una regla gramatical de memoria, de cara a su aplicabilidad el alumno experimenta dificultades porque el profesor no ha podido desarrollar un entrenamiento adecuado a la expresión escrita, siendo donde encontramos fallos gruesos en las redacciones de las pruebas semestrales o en el examen del bachillerato.

1.3.5. El método comunicativo (MC)

A partir del año 1997, se operó un cambio profundo en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y el español no queda indiferente a esta ola de cambio en la aproximación docente. Así, se dejó de lado el método activo en detrimento de lo comunicativo, pero, a pesar de esto, las exigencias del método comunicativo no se reflejan en los temas del programa y los libros de texto que sirven para enseñar el español en Senegal. La Comisión Nacional de Escritura de los programas preconiza el método comunicativo. Este método abarca un amplio campo de acción que engloba una gran variedad de

actividades pedagógicas, entre las cuales destacamos las tareas grupales o en parejas, el aprendizaje de contenidos prácticos como el lenguaje específico que se usa en el mercado, en el mundo laboral, en la estación, etc. La realidad es que lo que se practica en Senegal no es el método comunicativo sino una simulación, porque nos enfrentamos a la gran cantidad de alumnado que hay en las aulas, lo que dificulta la tarea del profesor, quien no puede hacerse cargo de todo el aprendiz. Otro punto débil de la aplicación del método comunicativo es la disposición de las mesas en las aulas por el poco espacio que hay y la dificultad de terminar la clase en una hora y poder volver a distribuir el espacio para el colega que debe venir a la hora siguiente. En efecto, para incitar a los alumnos a la comunicación, se les da la oportunidad de hablar entre ellos sin tener que preocuparse por las faltas cometidas y el problema es que ciertos alumnos cometen muchas faltas y de tipo muy grave, pero con el número elevado de estudiantes, el profesor no puede corregir todas las faltas y algunos adoptan los enunciados de sus compañeros como correctos. Así pues, a diferencia del método activo, el profesor que pretende dirigir una clase según las normas del método comunicativo, se vale de diapositivas, mapas murales, y en algunas ocasiones será necesario usar un móvil o una casete para hacer escuchar a sus alumnos la voz de un nativo que será más fiel que la del profesor y facilitará la buena pronunciación. En este mismo sentido, se nota la problemática de la dramatización de una parte del texto que no tiene ningún sentido porque a unos cinco minutos del final de clase, forzar a los aprendices a aprender de memoria un trocito no tiene nada enriquecedor y los alumnos acaban creyendo que el español es otra lección como la historia y geografía y esto puede mermar su motivación. Es verdad, que, al abandonar el método activo, se quiere innovar en el marco de las bases metodológicas, pero estamos lejos de practicar el método comunicativo y será difícilmente seguirlo con nuestras clases incontrolables y la falta de materiales didácticos adecuados hacer una clase comunicativa. *El Enfoque Comunicativo tiene por objeto conseguir que los alumnos hagan cosas con la lengua, que expresen conceptos y conduzcan a muchos actos comunicativos de diferente naturaleza* (Widdowson, 1975: 12).

Por otro lado, en Senegal, se da un problema profundo entre las dos prestaciones recomendadas en el primer ciclo y las que se hacen en el segundo. A día de hoy, no existe un esquema en seis fases en el segundo ciclo como es el caso en el ciclo medio. Por esa razón muchos colegas se quejan de la falta de un esquema refinado y bien

elaborado que sirva de modelo a todos, por lo contrario, existe una teoría sobre la conducta que debe seguir el profesor sin trazarle las diferentes etapas que ha de seguir. Asimismo, tanto en el primero como en el segundo, la obligación de la dramatización del texto o trozo estudiado, unos minutos antes del final de las clases resulta ser un verdadero fallo y no garantiza ninguna forma de incentivar o desarrollar una aptitud comunicativa.

1.3.6. Actividades para el aprendizaje autónomo

Tales actividades hacen del alumno el verdadero responsable de su propio aprendizaje, dado que se trata de momentos en los cuales el aprendiz dará rienda suelta a su imaginación. En África, y particularmente en Senegal, las condiciones de aprendizaje son muy incómodas y el tiempo de trabajo muy reducido de tal manera que el docente tiene que recurrir a otras estrategias capaces de compensar lo que debería haberse llevado a cabo durante la clase, pero que las coerciones del horario y las perturbaciones escolares no permiten, los deberes entran en esta línea.

Las tareas para la casa constituyen una estrategia alternativa para el aprendizaje de una lengua extranjera y contribuyen a completar la educación del alumno paralelamente o fuera de la clase. Son actividades concretas que ocupan un lugar destacado en la enseñanza moderna gracias a su contribución en el trabajo educativo. En efecto, pueden despertar el interés por una lengua extranjera, contribuyendo a la consolidación de conocimientos adquiridos. Las actividades extraescolares pueden organizarse en grupo sobre todo si se trata de alumnos muy dotados, que manifiestan un interés particular por la lengua respectiva y que desean profundizar en sus conocimientos. Para el enriquecimiento de las competencias lingüísticas de los alumnos, un lugar importante lo ocupan los relatos, las poesías, las anécdotas, los juegos, las improvisaciones, etc. Las actividades de refuerzo se proponen principalmente:

- Ampliar el horizonte de los conocimientos sociales, culturales, económicos, etc. de los alumnos;
- Orientar y explotar sus aptitudes, desarrollar su gusto por los valores;
- Contribuir al enriquecimiento de la vida moral del alumno, que se refiere sobre todo a su carácter; y,
- Contribuir a la utilización agradable e instructiva del tiempo libre de los alumnos.

Los deberes organizados de una manera metódica y sistemática podrían ser de verdadera utilidad para el progreso de los alumnos. El carácter, el contenido y los métodos de realización de éstos son específicos y se distinguen de la actividad en clase. Los alumnos deben optar libremente por lo extraescolar, en función de sus deseos, necesidades y aspiraciones.

“En el mundo actual, los jóvenes no sólo viven en entornos configurados por el mundo natural, sino cada vez más profundamente por la presencia penetrante de diversos entornos artificiales (tecnología). Las posibilidades cotidianas de que los estudiantes tengan fuera del aula escolar experiencias significativas y relevantes, fuentes inagotables de ideas previas, son muy intensas e importantes” (Vázquez & Manassero, 2007: 5).

Si las actividades para el aprendizaje autónomo se organizan muy bien, serán un medio eficaz en el desarrollo de la iniciativa y el espíritu de independencia de los alumnos. Se distinguen dos tipos de actividades de autonomía: los deberes y las actividades extraescolares (Vázquez & Manassero, 2007).

- Las actividades individuales pueden ser la lectura y la correspondencia escrita, las cuales dan la posibilidad de familiarizarse con las estructuras del diálogo en intercambios, la interacción.
- Las actividades colectivas pueden ser excursiones, visitas (museo, exposición, parque, etc.) organizadas por los profesores y también actividades comunicativas como debates, juegos, práctica de teatro, simulación global, etc. Son ocasiones para hablar la lengua haciendo actividades interesantes donde pueden manifestar libremente su imaginación, su creatividad, su placer de expresarse y de comunicar.

El profesor puede también organizar la participación colectiva en películas artísticas en versión original. Para llamar la atención de los alumnos sobre algunas secuencias, algunas palabras y expresiones que deben retenerse. Una actividad bastante frecuente es el círculo de lengua. Para organizarlo, será necesario cumplir varias condiciones:

- La adhesión al círculo será benévola,
- El número de miembros de un círculo será de un máximo de 20 alumnos y

➤ Los miembros tendrán derecho a amplias iniciativas

Se evitará todo carácter formal o demasiado solemne para que los alumnos se sientan cómodos. Estos círculos pueden ser de juegos, lectura, arte dramático, de literatura, de conversación, de correspondencia escolar, de sopa de letras, etc. los círculos de lectura son un medio eficaz para enriquecer las competencias lingüísticas de los alumnos; el gusto por la lectura podrá así cultivarse por el profesor fuera de la clase. El círculo de debates puede ser organizado a todos los niveles. Para los principiantes, el profesor debe elegir temas de interés y nivel adecuado para los estudiantes, por ejemplo: la familia, la casa, la descripción de un paisaje, de una excursión, etc. Los alumnos avanzados pueden centrar sus conversaciones sobre problemas de civilización moderna, una película, un libro, etc. *La misión pedagógica es prolongada por una política cultural ambiciosa que toma distintas formas según las comunidades, conferencias, exposiciones o también creaciones artísticas y espectáculos vivos* (Asociación de profesores de español de Senegal, 1997: 3)

La práctica del teatro constituye una formidable herramienta para integrar el aprendizaje del español en una actividad original, lúdica y justificada. Con el fin de abordar el teatro y las técnicas teatrales, se recomendaría que los profesores ya tuvieran una primera experiencia, siguiendo de ejemplo los períodos de prácticas para adquirir una experiencia mínima. El teatro implica un trabajo de grupo: asumir un proyecto colectivo, permite reforzar la cohesión gracias a la continuación de un objetivo común y a la ayuda mutua establecida. Para que se instalaran en el grupo relaciones de confianza se podría realizar, al principio, ejercicios como la presentación de uno mismo a través de diferentes dinámicas.

Se puede trabajar la voz y la dicción, antes de pasar al juego propiamente dicho. El profesor debe adaptar los ejercicios y las técnicas propuestas a la cultura y creencias de sus alumnos y no perder de vista el hecho de que el teatro debe seguir siendo un espacio, sobre todo, de libertad. La actividad teatral como medio de aprendizaje de una lengua puede ser de una gran riqueza por su contribución cultural y artística. Son, sobre todo, las competencias orales las que se benefician del trabajo efectuado por los alumnos: el trabajo sobre la pronunciación y la entonación, la consideración de lo gestual. Con un taller de teatro, la lengua viva será el medio y no el objetivo, sin embargo, los progresos lingüísticos seguirán naturalmente. Representar una parte de un

espectáculo, o incluso un espectáculo, requiere la organización y, por lo tanto, se requieren varias etapas y una gran inversión de trabajo y tiempo. La improvisación es otro ejercicio que podría utilizarse en el marco de estas actividades porque entrena a los alumnos a responder de manera conveniente a una situación inesperada. Esta calidad, desarrollada por el juego dramático, es importante en el marco de la formación en lengua extranjera. Pedir a los alumnos que improvisen, es suscitar su espontaneidad y también impulsarles a estar atentos a los otros y a su lengua, a sus gestos. Deben apartarse de diálogos estudiados en clase para abrirse a las propuestas de los otros y responder de manera adecuada. La improvisación podría utilizarse en el marco de la actividad teatral puede ser muy motivadora a condición de que el profesor sepa hacer la escena muy llamativa proponiendo adecuadamente situaciones simples, conocidas por todos y fáciles de explotar (en una estación o en el aeropuerto, proyectos de vacaciones, una conversación en familia, una reunión padres-profesores, una cita en el médico, pedir información en una ventanilla administrativa, reservar o comprar su billete de tren/avión/autobús, etc.). El trabajo podrá complicarse con temas que requieren mayor imaginación y herramientas lingüísticas más ricas a medida que el nivel de los alumnos vaya avanzando. Los juegos ponen a los discentes en contacto con una realidad viva y lúdica, que pertenece a su medio ambiente familiar e incrementa las posibilidades de adquirir un control de lengua satisfactoria. *Los juegos lingüísticos y comunicativos presentan ventajas innegables en la adquisición de una lengua, ya se trate de la lengua materna o de una lengua extranjera* (Dorina, 1994).

El juego de rol es un ejercicio de simulación oral que consiste en reproducir una situación concreta de la vida diaria. Supone un intercambio entre interlocutores, pero no hay que confundirlo con el diálogo. Al principio de la práctica de esta actividad se establecen los personajes (sexo, edad, características físicas e intelectuales, empleo) y éstos son quienes crean la acción. Los juegos de rol tienen la ventaja de movilizar todos los medios expresivos de la lengua, de hacer trabajar a los alumnos de manera transversal, en la medida en que movilizan las competencias de comprensión y de expresión, además de que requieren la aplicación de conocimientos en gramática y vocabulario. El descubrimiento de nuevos juegos ofrece medios privilegiados de aprehensión de fenómenos lingüísticos o incluso de su empleo en contexto comunicativo, preparando así la vía de acceso a la competencia lingüística y a la competencia de comunicación. Los juegos implican al alumno de una manera global:

movimientos, gestos, atención, dirección, espíritu de observación, comprensión auditiva, memoria, utilización de la palabra, etc. El papel del profesor es decisivo para que un juego consiga su objetivo educativo. Debe formular las normas y consignas que deben respetarse y da indicaciones muy precisas para que el juego favorezca el empleo correcto de la lengua, aumente el caudal de palabras del alumno, enriquezca y mejore su vocabulario, facilite la adquisición de las palabras y de las estructuras sintácticas.

“Un juego didáctico debe ser imaginativo, debe poner a los alumnos frente a un problema que solucionar; debe recurrir por iniciativa de los jugadores, a su imaginación y a su espíritu de competición; debe poner al alumno en posición de adaptarse mejor a un interlocutor o a una situación, por lo tanto de comunicar mejor” (Gaonach, 1987: 103).

La multitud de actividades de deberes es inagotable. Gracias a estas actividades, los alumnos descubren que, para aprender una lengua extranjera, para conocerla mejor, existen otros medios más allá de la clase de lengua y la lección propiamente dicha.

Capítulo 2: Los diferentes currículos del sistema de enseñanza-aprendizaje de Senegal

En el presente capítulo abordaremos los diferentes currículos que hay en el sistema educativo senegalés y que han sido empleados en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. En Senegal, se ha adoptado dos tipos de currículos: uno que existía desde 1957 hasta la década de los noventa, periodo a partir del cual se cambió radicalmente de rumbo en el aprendizaje de las lenguas. Lo que explica el cambio de los libros de texto y de las metodologías que solían utilizar los docentes para impartir las clases. De hecho, libros de texto como *Por el mundo hispánico*, *Pueblo II*, *Pueblo III* etc., ya no tenían voz ni voto y fueron sustituidos por los actuales libros entre los cuales mencionamos *Gran Vía*, *Horizontes* etc. Sin embargo, este cambio radical de materiales no ha llegado hasta ahora a utilizar el método comunicativo aunque lo preconiza la comisión nacional de enseñanza de las lenguas.

2. 1. El Sistema educativo de Senegal

Para comprender mejor los factores de motivación de los estudiantes senegaleses frente a las lenguas extranjeras y, especialmente, el español, hay que analizar el sistema educativo senegalés. Este sistema es muy complejo ya que está formado por una heterogeneidad de escuelas entre las cuales destacamos:

- La escuela pública: agrupa el número más importante de alumnos y, está desprovista de salas de lenguas adecuadas para la enseñanza de un idioma extranjero. Además, muy pocas escuelas tienen bibliotecas, y las que tienen, cuentan con una porción mínima de libros de español y carecen de diccionarios, revistas o gramáticas. En consecuencia, los aprendices no pueden consultarlas cuando tienen una tarea o una ponencia. Por tanto, es difícil para los profesores mandar a los alumnos hacer ciertas investigaciones porque saben que es prácticamente imposible puedan llevarlas a cabo, debido a las dificultades para encontrar un libro de español. La razón de esta falta de materiales es económica, ya que la mayoría de las familias son de condición social humilde. El alumnado numeroso de la escuela pública hace que el profesor se entregue a una lucha permanente para poder transmitir su mensaje. Desgraciadamente, la atmósfera y las condiciones en las aulas hacen que muchos alumnos, en lugar de seguir las clases, escuchen música a través de sus móviles por ejemplo de tipo iPhone o

cuenten a su compañero de mesa historias del fin de semana, desviando así su atención de la clase del profesor, para quien es difícil resolver esta situación, sobre todo, por el gran número de alumnado que hay en cada aula.

- La escuela privada: en la actualidad, está de moda enviar a los jóvenes a la escuela privada para que se formen mejor, sobre todo, porque en muchos casos, aunque no en todos, el alumnado es menos numeroso. Además, los docentes, como están contratados y pagados por horas, dan muestras de mayor seriedad y presencia, haciendo grandes esfuerzos por fomentar la motivación en el alumnado durante sus sesiones. En algunas escuelas privadas, la dirección consulta a los alumnos sobre la valía de los profesores lo que hace que los docentes intenten seducir en sus clases y se esfuercen por interesar y motivar a los discentes por su asignatura.
- La formación profesional: es el dominio del español con fines específicos. Estas escuelas invaden hoy el ámbito de la enseñanza superior en la medida en que hay muchos bachilleres que no pueden ir a la Universidad, y, escogen la formación profesional con el objeto de tener trabajo lo antes posible. Aquí, el número de estudiantes en las aulas es reducido a causa del elevado coste de las mensualidades. La mayoría de ellos estudia el español como segunda lengua para poder añadirlo a su currículum con el objeto de tener más suerte cuando depositen sus expedientes, obviamente su motivación por aprender el castellano plantea problemas.
- La escuela privada católica: es un sector muy activo en el sistema educativo senegalés porque la enseñanza es rigurosa. En este ámbito ya se puede decir que hay alumnos motivados, si observamos los resultados que obtienen en cada concurso general, donde se agrupan los mejores alumnos en cada asignatura para proponerles un trabajo bastante difícil y, después se escoge a los mejores. Todos los años el privado católico destaca por sus buenos resultados, lo que puede ser interpretado como un signo de motivación de sus alumnos en las diferentes asignaturas.
- Jerarquía en las escuelas públicas: En Senegal, la jerarquía en las escuelas varía de un orden de enseñanza a otro. En los colegios, el jefe es el director que depende de la IEF (la Inspección de la Educación y Formación). En muchos casos, dicho Principal o el Inspector saben idiomas, sea el español u otro idioma. A la hora de comprar materiales, no piensan en adquirir manuales recientes para

facilitar el aprendizaje de los idiomas y tampoco, consultan a los profesores de lengua extranjera para decidir qué libros necesitan en sus clases. Después, se sitúa el vigilante general, que carece de conocimientos sobre lenguas ya que es generalmente un maestro de la escuela primaria con mucha experiencia, pero, sin ninguna formación en lenguas extranjeras. Por lo tanto, no podrá ayudar a los aprendices cuando tengan una ponencia o una investigación en la lengua extranjera. En tercer lugar, se sitúan las áreas pedagógicas que deben ser un verdadero relevo de lo que se hace o debería hacerse en las clases, pero, desgraciadamente, las células no funcionan correctamente en muchos colegios. La razón es que los docentes, que tienen que reunirse para planificar esquemas de trabajos adecuados y motivadores para el semestre o el resto del año, tras salir de una clase van a las escuelas privadas para efectuar algunas horas para ganar un sobresueldo. Tal comportamiento y desinterés del profesor por su faena tendrá forzosamente repercusiones en sus alumnos como dice el refrán, «cada profesor tiene los alumnos que merece».

En la enseñanza secundaria, el director es el que cumple el papel de jefe. El problema es el mismo: en muchos casos no tiene formación en lenguas y no prioriza en el presupuesto la compra de manuales vigentes para los alumnos. Esto tiene repercusiones en el funcionamiento de la clase de lenguas. Los profesores tienen que recurrir muy a menudo a fotocopias ilegibles a causa del estado defectuoso de las impresoras o fotocopiadoras, así que los alumnos experimentan serias dificultades para ver las palabras que hay en las fotocopias. El mismo problema de las comisiones didácticas evocado más arriba existe también en los institutos por la necesidad de los profesores de hacer horas extra en las escuelas privadas, lo que perjudica a la calidad de la escuela pública. A diferencia de los colegios, los institutos están bajo la supervisión de la inspección de la academia que es un ministerio de educación regional en miniatura.

- La inspección General de la Educación: Esta inspección agrupa a todos los inspectores generales de las diferentes disciplinas enseñadas, su único problema es que tiene mucho trabajo porque el número de docentes es muy elevado y, es usual que un docente enseñe hasta su jubilación sin recibir nunca la visita de los inspectores generales. Sin embargo, hoy en día, con la formación de los inspectores de especialidad, las visitas en clase se hacen más frecuentes y los

docentes empiezan a prestar más atención a la preparación de las lecciones dado que no saben qué día recibirán la visita de un inspector de especialidad. De todos modos, para la materia del español sólo hay un inspector para más de trescientos profesores, lo que es un problema difícil de paliar.

2.2. Enseñanza del español en Senegal

La enseñanza del español en Senegal comienza en el período colonial puesto que, al salir de la segunda guerra mundial, Francia, potencia colonizadora, introdujo el aprendizaje de lenguas vivas en los programas de estudio. Pero, es de notar que la enseñanza del español se hizo concretamente en 1957 en la Universidad de Dakar, hoy conocida bajo el nombre de Universidad Cheikh Anta Diop. Así pues, se ha de destacar que la influencia de la música salsa y del bolero, produjo un gran encanto entre los jóvenes de la época que fomentó que se empezará a emplear el español a través de las canciones que estaban de moda, reproduciéndola en las orquestas del barrio o en sus cuadernos para memorizarlas. En este mismo sentido, la influencia del reggaetón que surgió en los años 70-80 tuvo mucha influencia en los jóvenes. En la actualidad, el interés manifestado por la lengua española hace que las telenovelas que invaden nuestras pantallas sean muy conocidas. En efecto, la enseñanza-aprendizaje del español como ELE se hace en tres niveles de nuestro sistema educativo.

La enseñanza media que dura cuatro años, y etapa a partir de la cual el alumno ha de escoger una segunda lengua viva, puesto que el inglés representa la LV1. Es entonces donde se inicia la andadura en la lengua española mediante textos cortos donde los docentes intentan destacar contenidos léxicos para enriquecer el vocabulario del discente, contenidos gramaticales para asentar sus bases lingüísticas y contenidos culturales y geográficos como por ejemplo Las Ramblas, La Puerta del Sol, La Gran Vía... para que conozcan España.

La enseñanza secundaria dura tres años y se basa en una profundización de lo aprendido en el colegio. Sin embargo, se deja de usar el juego de pregunta-respuesta para empezar con el comentario de texto. Así, se hace hincapié en la explicación de escritos con un programa determinado para cada nivel por la Comisión Nacional de Escritura de los programas que abordan unos rasgos históricos, culturales y literarios.

Por último, encontramos la enseñanza superior que consta de tres cursos: primero, segundo y tercero. En estos, la enseñanza del español se hace en un abanico de asignaturas tales como las traducciones inversa y directa, la disertación literaria, la historia de las ideas, la civilización hispánica y latinoamericana, la gramática española y la comprensión auditiva que consiste en escuchar un trozo audio y realizar un resumen, para concluir eligiendo un aspecto del contenido escuchado y discutirlo en gran grupo.

Paradójicamente, Senegal no ha sido colonizado por España, pero comparándolo con los otros países de África, representa el país con mayor demanda de estudiantes en estudio de español y, esto sin ninguna distinción entre las etnias. Senegal es un conjunto cosmopolita que abarca una variedad de etnias en su territorio como los pular, wolof, serer, diola, mandinka. El interés manifestado por los senegaleses por el español encuentra su justificación según la Comisión Nacional de Escritura de los Programas: *Al estatuto internacional del idioma español y también a la necesidad para el alumno de aprender una segunda lengua extranjera que le permita responder a las exigencias futuras de la vida activa* (IGEN, 1997: 7).

A pesar de este gran interés existen problemas de diversas índoles, entre los cuales resaltamos la falta de apoyo desde España hacia Senegal, puesto que las becas de verano que permitían a los docentes ir a España durante 21 días para sumergirse en “un baño lingüístico” han desaparecido desde el año 2000. En este mismo sentido, cabe evocar la falta de apoyos didácticos como el proyector para permitir al docente presentar diapositivas y, como consecuencia, captar la atención del alumnado. Se ha de destacar que, en el primer ciclo, los alumnos viven una crisis hormonal propia de la adolescencia la cual hace difícil tratar con ellos, más aún si nos basamos en las aulas donde hay un exceso de personas muy elevado. Existe también, otra dificultad que comentan los docentes del primer ciclo, la cual se basa en la gran diversidad que hay de un ciclo a otro, ya que el primero es muy pragmático, mientras que cuando ascienden al segundo ciclo se centra en el estudio geográfico de España.

En este mismo sentido, se deplora la dificultad de llevar a cabo el horario de cinco horas semanales para la clase de *seconde* (principiante absoluto) por la falta de infraestructuras indispensables a las que se añade la falta de materiales originales que permitieran al docente enseñar la gramática descriptiva, la cual es más apta para desarrollar una capacidad comunicativa, es decir, la metodología empleada por los

profesores les proviene de la Comisión Nacional, pero en muchos casos, no es eficaz y no llega a resolver las dificultades que tienen los docentes, sobre todo los noveles, que experimentan serias dificultades para alcanzar sus objetivos. Por último, existe otro factor inhibitor en la enseñanza-aprendizaje del español que es la presencia de *vacataire*: docentes interinos que no han recibido ninguna formación pedagógica y trabaja como profesor suplente.

2.3. Presentación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa que llevó a cabo un considerable esfuerzo por la unificación de las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en el contexto europeo. Este esfuerzo está garantizado suficientemente por proyectos que señalaron de manera significativa en las últimas décadas las líneas de trabajo de los profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, como objetivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras: *Son el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos descritos en el Nivel Umbral, Nivel Plataforma y Nivel Avanzado, o informes y trabajos de orientación como transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa ,etc.* (Consejo de Europa, 2001: 32).

Uno de los proyectos clave por su dimensión, en la política lingüística del Consejo de Europa fue la conclusión del Año Europeo de las Lenguas durante el año 2001. El alcance de este proyecto se refleja claramente en el apoyo difícil de los países miembros, que se tradujo en la realización de más de 25000 actividades.

“El Marco es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevados a cabo por un numeroso grupo de especialistas del ámbito de la lingüística aplicada. Esta obra que analiza y reanuda de manera sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas”(Consejo de Europa, 2001: 34).

Se utiliza en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en una nueva evolución curricular, como en estudios de investigación en el campo de la lingüística aplicada.

2.4. ¿Qué es el MCER?

El MCER es el fruto de varios años de investigación lingüística llevada a cabo por expertos de los Estados miembros del Consejo de Europa, elaborado entre 1993 Y 2001:

“Este proyecto corresponde a las misiones de este organismo cuya sede está en Estrasburgo. El Consejo de Europa realiza en efecto actividades a favor de la diversidad lingüística y de aprendizaje de las lenguas en el marco del convenio cultural europeo abierto el 1 de diciembre de 1954. Agrupa actualmente a cuarenta y seis Estados europeos. Su acción promueve políticas destinadas a reforzar y profundizar en la comprensión mutua que debe consolidar la ciudadanía democrática y mantener la cohesión social” (Consejo de Europa, 2001: 119).

Publicado en 2001 un nuevo enfoque cuyo objetivo consiste en renovar y mejorar algunos aspectos de los métodos de enseñanza de las lenguas. El Marco proporciona una base común para la realización de programas, títulos y certificados y, por lo tanto, favorece la movilidad educativa y profesional. El Marco no es un método de enseñanza de lenguas, está pensado para responder el objetivo del Consejo de Europa (2002:19) que es *llegar a una mayor unidad entre sus miembros y alcanzar este objetivo por la adopción de un planteamiento común en el ámbito cultural.*

El objetivo es en primer lugar, político: crear la estabilidad europea luchando contra la xenofobia y velar por el buen funcionamiento de la democracia.

“Las lenguas y las culturas permiten un mejor conocimiento de los otros. No es ya el nivel de dominio de una lengua que cuenta sino la competencia de obrar recíprocamente, esto es saber comunicar. Es la razón por la cual, el Marco constituye una herramienta de promoción del multilingüismo. El MCER va dirigido a todos: Los profesores, en particular tendrán herramientas para reflexionar sobre sus prácticas, un baremo para la evaluación de la competencia de los alumnos, un análisis de las competencias lingüísticas que facilitará la definición de objetivos y la descripción de los niveles alcanzados” (Fanon, 1952: 9).

El MCER se basa en los acervos y ha desarrollado una descripción del control de una lengua por clase de competencias y sub competencias. Descripciones que especifican un control progresivo de cada competencia que esta medida a una escala de seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Dado que los autores de manuales y los profesores encontraron especificaciones del MCER demasiado amplias, se procedió a la realización de éstas, lengua por lengua.

Esta nueva generación de referenciales partes de los descriptores de los niveles que buscan definir las formas de una lengua dada (palabras, gramatical...) cuyo control correspondería a las competencias Comunicacionales, sociolingüísticas, formales, etc. definidas por el MCER.

“Estas transposiciones en una lengua dada se nombran descripciones de niveles de referencia (DNR), para las lenguas nacionales y regionales. Gracias a los descriptores de competencias que presentan para cada nivel, el MCER permite reponerse en una base sólida y objetiva: el reconocimiento reciproco de calificaciones en lengua “Los descriptores son más potentes cuando precisan no solamente lo que los estudiantes pueden hacer, y también como deben hacerlo” (Lallement & Pierret, 2007: 8).

El MCER introduce el concepto de “tarea” que se asocia a la teoría del enfoque basado en la acción. El alumno usa la lengua extranjera actuando y, haciendo algo. Para resumir, se podría nombrar el Marco como *la suma de niveles de control de competencias (lingüísticas o no lingüísticas) que va a la realización de tareas* (Puren, 1988: 55).

“El nuevo enfoque pedagógico llamado también, perspectiva basada en la acción propone hacer hincapié en las tareas por realizar dentro de un proyecto global en los múltiples contextos en los cuales el alumno va a enfrentarse en la vida social” (Coseriu, 1986: 83).

Pretende analizar las necesidades al principio del aprendizaje y define estas competencias particulares que busca el aprendiz de una lengua. Su objetivo general es aprender a hacer y comunicar en situaciones de la vida corriente. El profesor activa la clase y elabora los apoyos. La enseñanza de la gramática se hace por conceptualización y sistematización seguida de ejercicios y juegos situacionales de comunicación basados

en situaciones de la vida cotidiana. La acción invita a la interacción y a la evolución de las competencias de comprensión, producción e interacción. *Comunicación y aprendizaje pasan por la realización de tareas lingüísticas. Solicitan la competencia que debe comunicarse. Cuando las tareas no son rutinarias o automatizadas requieren el recurso a estrategias* (Peñas Ibañez, 2005: 279).

La utilización del MCER por los profesores de español en África y fuera de Europa es aún muy dispar dependiendo de los países y los contextos educativos concretos. En Senegal, no se toma el MCER en cuenta en los manuales y en los programas escolares, debido a que gran parte de los manuales son creados en los años 80-90 y, por lo tanto, estaban concebidos para otros fines pedagógicos diferentes de lo que vehicula el MCER. Pero ¿dónde estamos en cuanto a las prácticas pedagógicas de clase? Según los testimonios de los profesores, no pueden servirse del Marco porque la elaboración del programa de español (Guía de los profesores de español de 1997, editado por la Inspección General de Educación) no toma en ningún capítulo sus recomendaciones en cuanto a la preparación de ejercicios adaptados a los diferentes niveles y a las distintas competencias. Adoptarlo significa pues una carga de trabajo suplementaria y una organización específica, en particular, para todo lo que se refiere a la elaboración del material pedagógico: juego de roles, improvisaciones, simulaciones, trabajo en equipo, proyectos, portafolios, etc. Ahora bien, las encuestas realizadas por la Asociación de los Profesores de español de Senegal (Seminario de marzo de 2000) revelan que los profesores afirman no tener los medios, ni el tiempo necesario para este tipo de preparación, por lo que encontrar la solución a esta casuística es un verdadero reto para los docentes. Una opción es que, si los cursos ordinarios no permiten el empleo de actividades innovadoras debido a los factores comentados anteriormente, recurrir a éstos en actividades extraescolares podría ser una posibilidad. Su control es totalmente necesario, el maestro debe tener claros sus objetivos y saber, en todo momento, hacia qué competencias y destrezas orienta a su alumnado.

El MCER es una herramienta diferente del portafolio europeo de las lenguas (llamado en la actualidad PEL), publicado en tres versiones: escuela; colegio; y, jóvenes y adultos como un instrumento de autoevaluación. En efecto, en el PEL el individuo inscribe sus conocimientos lingüísticos y datos culturales, ya que es su pasaporte de lenguas que actualiza constantemente.

“Una rejilla le permite definir sus competencias lingüísticas según referencias reconocidas en todos los países europeos. El documento proporciona por eso una biografía lingüística detallada que incorpora todas las experiencias hechas en las distintas lenguas y que está destinada a orientar al aprendiz en la organización y la evaluación de su aprendizaje. Un expediente que reúne trabajos personales que certifican los resultados alcanzados lo completan” (Martin, 2007: 5).

El PEL tiene como objetivo documentar la capacidad lingüística multilingüe y las experiencias en otras lenguas distintas a la materna de manera completa y realista.

“El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional” (Instituto Cervantes, 2019)

El PEL permite pues el acceso al pluriculturalismo, ya que la lengua constituye un medio de acceder a la cultura. Las diferencias o las semejanzas así comparadas obran recíprocamente y crean una nueva competencia, la competencia pluricultural. Los instrumentos que contiene el PEL ayudan a los estudiantes a hacer balance de los niveles de competencia que alcanzaron en su aprendizaje de una o más lenguas extranjeras con el fin de poder informar y dar detalles claros de su progreso. Los profesores que se familiarizaron con el MCER podrán fácilmente guiar a sus alumnos para una mejor utilización del portafolio, el documento de autoevaluación concebido por el Consejo de Europa para captar la atención de los discentes.

2.5. Perfil del alumno al final del primer ciclo

Según la Inspección General de la Educación, que es tributaria del Ministerio de Educación, al terminar la clase de tercero (nivel medio), el individuo debe saber:

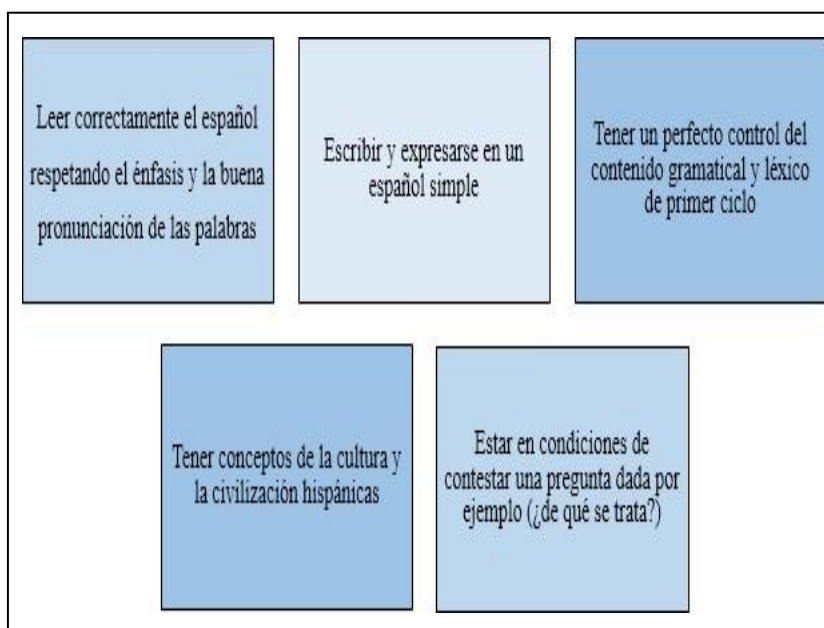


Figura 1. Las aptitudes que debe adquirir el alumno a finales del primer ciclo

2.5.1. Los manuales

Ante la carestía de libros de texto y las dificultades financieras de adquirir los mismos, la Comisión propone la utilización del manual Horizontes, ya que su precio es asequible y destaca por ser el primer libro de texto que relata realidades genuinamente africanas ya que ha sido redactado por *marfileños*.

Por esta razón, se recomienda encarecidamente el uso de Horizontes en aula, aunque la metodología que vehicula este libro de texto no es óptima para desarrollar la capacidad comunicativa necesaria en un aprendiz que se dedica a la lengua española en un contexto de no inmersión. Por lo tanto, ¡para el profesorado que necesitan innovaciones pedagógicas se les sugiere el manual Anda!, ya que sigue el método comunicativo. La problemática principal de este libro de texto es su dificultad de encontrarlo en el mercado senegalés, por lo que los docentes que lo emplean hacen pedidos a librerías francesas, lo que conlleva un exceso de precio del material inconcebible para el contexto educativo de Senegal.

2.5.2. El crédito por hora

Antes de abordar el tópico del crédito por hora, parece esencial hacer hincapié en la enseñanza de las diferentes lenguas extranjeras en el ámbito del sistema educativo senegalés en el cual hacen legión las diferentes lenguas extranjeras.

En la actualidad, notamos que, a partir de la clase de cuarto del sistema educativo senegalés, los aprendices tendrían que optar por una segunda lengua aparte del inglés que se aprende ya en la clase de sexto (nivel EGB), las otras lenguas: el español, el portugués, el árabe, el italiano, el alemán, etc. serán objeto de una selección por el alumnado, en función de su entorno cercano (imitación de un familiar) o por el interés propio del estudiante. En la clase de cuarto (nivel principiante del MCER), oficialmente el español dispone de cuatro horas semanales, mientras que en la clase de tercero (nivel medio del MCER), el horario es de tres horas a la semana. Por razones pedagógicas, es necesario dividir las dos horas seguidas en una hora de clase para cada una como lo preconiza la ley 8240 MEN/DC/DEMSG de 19 de septiembre de 1992 sobre el respeto de los horarios en la enseñanza.

2.5.3. Los coeficientes

El coeficiente es la cuota con la cual se multiplica la nota obtenida por el aprendiz en las diferentes evaluaciones y pruebas semestrales. Cabe notar que el coeficiente varía de un nivel a otro y de una rama a otra, por ejemplo, es de dos en las clases de tercero y cuarto, y de cuatro en las clases de primero, segundo y terminales (último curso). Así, el sistema de calificación en Senegal, va de 00 a 20, pues un alumno que tiene un promedio de 14 en español en clase de primero tendrá en total 14 multiplicado por cuatro, lo que le dará 64/80.

En relación a las competencias exigibles en clase de tercero y cuarto, éstas se basan en las recomendaciones del Ministerio de Educación conforme a las sugerencias de la Inspección General de Educación que es el órgano que coordina a los profesores de español.

Área a trabajar	Contenido
Información general y definición	Personas
	Objetos
	Lugares
	Presentación de las personas, objetos, lugares y saberlas comparar
	Hacer referencias a acciones habituales, planes y proyectos
	Expresión de las intenciones, condiciones y objetivos
	Saber expresar la opinión y pedirla sobre alguien o algo.
	Estar en desacuerdo, acuerdo, corroborar o invalidar una afirmación o conocimiento
	Expresión del conocimiento o la ignorancia y del grado de certeza
	Obligación, permiso y posibilidad
Obligación de hacer o no hacer	
Conceder o rechazar un permiso	
Sentimientos, deseos y preferencias	Expresión del gusto, deseo, sentimiento, satisfacción y de sus contrarios
	Expresar y pedir preferencias (Sensaciones físicas, enfermedades, dolores)
	Sugerir invitaciones, instrucciones, actividades y reaccionar ante ellas
	Expresiones del orden: ofrecer, aceptar, rechazar, pedir ayuda, aceptar o negar ayuda
Uso social de la lengua	Saludar, pedir permiso, presentar a alguien, responder cuando se presenta
	Reaccionar ante una información o relato
	Agradecer, felicitar, organizar un discurso y llevarlo a cabo
	Poner de manifiesto que no se comprende algo, solicitar la repetición de alguna frase, comprobar el grado de conocimiento, deletrear palabras, cómo pedir una palabra o una expresión desconocida u olvidada

Tabla 2. Las diferentes competencias para el alumno del primer ciclo

Área a trabajar	Contenido
Contenido temático	La vida en sociedad
	La vivienda
	La naturaleza
	Los transportes
	Las telecomunicaciones
	La vida diaria
	El comercio
	Los servicios
	El mundo profesional
	Ocio, salud y vacaciones
Expresiones temporales	
Contenido gramatical	Preposiciones, adverbios y adjetivos de cantidad
	Verbo ser y estar
	La enclisis, simultaneidad y suposición
	Pronombres personales, comparativos,

	superlativos e indefinidos
	Adjetivos indefinidos
	La obligación personal e impersonal (deber y necesidad)
	Pronombres y adjetivos concluyentes y posesivos
	Artículo neutro
	Adverbios de manera y lugar
	La repetición, la apócope, la numeración, la negación y doble negación
	Los sufijos diminutivos, aumentativos y relativos
Conjugación	Presente indicativo y subjuntivo
	Gerundio, condicional y participio
	Idea de manera, duración, progresión y continuidad
	Empleo de gustar, parecer y soler
	Imperativo negativo, de orden
	Pretérito indefinido
	Pasado compuesto de los verbos
	Futuro indicativo
	Imperfecto indicativo y subjuntivo
	Concordancia de tiempo
	Voz activa y pasiva
	Estilo directo e indirecto

Tabla 3. Contenido en tercero (nivel medio)

Área a trabajar	Contenido
Contenido temático	La vida en sociedad
	La vivienda
	La naturaleza
	Los transportes
	Las telecomunicaciones
	La vida diaria
	El comercio
	Los servicios
	El mundo profesional
	Ocio, salud y vacaciones
	Expresiones temporales
Contenido gramatical	Etapa fonética, pronunciación y énfasis
	Alfabeto español y expresión de la fecha
	Frase negativa, afirmativa, comparativa y superlativa con los sufijos exclamativos e interrogativos
	La enclisis y apócope
	Pronombres personales, indefinidos y posesivos
	Adjetivos y adverbios de cantidad, de manera y lugar
	Adjetivos numerales, cardinales y ordinales
	Expresión de la hora y las obligaciones personales e impersonales
	Artículos definidos, indefinidos, omisión de

	el mismo y sus usos
	Sustantivos: clases, números y diminutivos
	Adjetivos y pronombres concluyentes
	Traducción de <i>hay</i>
	Los sufijos diminutivos, aumentativos y relativos
Conjugación	Grupos verbales
	Empleo de ser, gustar, parecer y soler
	Presente subjuntivo
	Gerundio, pasado compuesto y participio
	Imperativo de orden y de defensa
	Empleos del subjuntivo
	Imperfecto, futuro simple, pretérito indefinido del indicativo

Tabla 4. Contenido en cuarto (nivel inicial)

2.6. Currículo nacional y programa escolar: definición, concepción y elaboración

¿Qué es un currículo? ¿Qué lo diferencia de un programa? Según el Diccionario actual de la educación, el currículo es

“Un conjunto estructurado de las experiencias de enseñanza y aprendizaje objetivos de contenido, capacidades específicas, normas de progresión, material didáctico, actividades de enseñanza y aprendizaje, relación, ayuda, medida, evaluación, recursos humanos, horarios planeados y ofrecidos bajo la dirección de una institución escolar con el fin de alcanzar objetivos predeterminados” (The free dictionary, n.d.)

El currículo puede designar el conjunto de materias que deben enseñarse, pero puede también ser centrado en las necesidades que han de aprender, los objetivos de aprendizaje o los métodos de enseñanza. Hainaut lo define como

“Un plan de acción pedagógico mucho más amplio que un programa de enseñanza que (...) Incluye en general, no solamente los programas en distintas materias, sino también una definición de las finalidades de la educación consideradas, una especificación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje que implica el programa de contenido y, por último, indicaciones precisas sobre la manera en que la enseñanza o el alumno será evaluado” (Hainaut, 1985: 25).

A nivel institucional, un currículo es la forma que toma la acción de racionalización conducida por los responsables de la educación para facilitar una experiencia de aprendizaje para el mayor número de estudiantes. Esta racionalización es el conjunto de los procesos pertinentes de toma de decisión destinados a suscitar experiencias planeadas y guiadas de aprendizaje. El currículo consiste así en definir finalidades educativas, en establecer las necesidades de los estudiantes, en determinar los objetivos, contenido, gestiones, medios de enseñanza y formas de evaluación. El programa es un plan de acción orientado y una forma de proyecto: cubre una finalidad (lo que se quiere obtener), una proyección en el futuro, un planteamiento (impone una programación).

Pero, en su forma, el programa escolar se presenta también como un inventario, una lista recapitulativa de lo que debe hacerse en un curso de formación. El programa propuesto a los estudiantes parece ser más bien un producto que un proceso, en comparación con el currículo, una puesta en forma concreta, pero fija las actividades de concepción y explotación de elecciones operadas anteriormente: lógica del proyecto, evaluación de los niveles de entrada y salida, elección del contenido en términos de conocimientos, conocimientos técnicos, saber-estar y saber-hacer, y planificación. Cada programa-marco toma el relevo del programa previo. El cual profundiza en las destrezas, prescribiendo estrategias y contenido de aprendizaje cuyo rigor, alcance y complejidad va aumentando. El proceso de elaboración de los programas de lenguas extranjeras no se diferencia de las modalidades establecidas para las otras disciplinas escolares. Las tres grandes etapas de este proceso son las siguientes: decisiones de renovación del programa existente, de preparación y aprobación del nuevo. En general, las autoridades responsables de la elaboración de los nuevos programas de lenguas extranjeras ejercen también esta responsabilidad para las otras materias.

En Senegal, un órgano permanente dependiente del Ministerio de Educación es responsable de la escritura de los programas. Dicho organismo es la Inspección general de la educación nacional. Procedió, en colaboración con los protagonistas-terreno a la revisión del dispositivo de enseñanza-aprendizaje del español en los colegios e institutos. Así, nacieron los programas de 1997 que fijan las nuevas condiciones de enseñanza-aprendizaje de cara a la voluntad del exponencial desarrollo de la movilidad de las personas, la extensión económica de España antes de la crisis de 2008 y la plaza del español a escala mundial.

“Se actualizaron de nuevo estos programas durante el Seminario de Estabilización de los programas Pedagógicos Operativos de 2004. Se hace evidente que la enseñanza del español en Senegal es la obra de unos 1200 docentes, encabezados por la IGEN y repartidos en las 14 Academias educativas de Senegal. Nuestro país se asemeja a otros contextos educativos de África francófona, y el paradigma metodológico evolucionó en función del objetivo lingüístico y/o comunicativo específico. Así, en la metodología tradicional (MGT) la unidad didáctica se construía en torno a la unicidad del elemento gramatical” (Diop, 2012: 9).

Por lo tanto, el objetivo final del curso de español se articulaba durante los años ochenta con la meta de agrupar los contenidos gramaticales en un texto con la ayuda de ejercicios estructurales o de aplicación. En este mismo sentido, se evolucionó hacia un control del léxico en el marco de la aplicación de la metodología directa o la unidad didáctica se cristaliza en torno a un tema determinado. La tradicional entrada por los centros de interés (el mundo del trabajo, la estación, el mercado, el taller, la escuela, etc.) entraban en desuso y la enseñanza del léxico (y no la selección de palabras aisladas) tenían por meta poner un índice, globalmente, las palabras relativas a cada centro de interés, y esto en conformidad con el principio del error. Conviene indicar que el difunto método activo que mucho tiempo sirvió de modelo a la enseñanza-aprendizaje del español favorecía un *enfoque predominante sobre el objetivo cultural alrededor del cual se organiza el desarrollo de las habilidades lingüísticas* (Puren 2000: 152 citado en Diop, 2014: 126). No obstante, su aplicación didáctica tropezó durante mucho tiempo con su combinación con las coherencias y progresiones gramaticales y léxicas.

Con la aparición de nuevos manuales mucho más adaptados a los objetivos comunicativos tal como lo preconiza el MCER, Senegal adoptó un nuevo planteamiento que consiste en arrancar la clase por la comunicación a saber la restauración de la competencia lingüística y comunicativa. Dicha metodología se aplica en Senegal, a principios de los años 2000, con el reto de centrar el interés en el alumno favoreciendo al mismo tiempo una lingüística de la palabra. El objetivo fundamental contemplado es permitir al aprendiz hablar español a partir de situaciones concretas de la vida de cada día, pero sin perder de vista que esta novedad está diseñada para desarrollar aptitudes de la expresión oral conjuntamente con el objetivo lingüístico que sigue siendo el elemento más trabajado. (Guía del profesor de español, 1997:2).

Sin embargo, según el circular de la IGEN (inspección general de la educación de 1997), el objetivo de la enseñanza del español es la comunicación, es decir, poner al alumno en una situación de comunicación real. Así pues, al término de su aprendizaje, el discente debe ser capaz de comunicarse eficientemente en español. Si este objetivo se logra, indica que el individuo domina los aspectos siguientes de la lengua: el léxico, la gramática y la pronunciación; y, por lo tanto, que ha adquirido las habilidades siguientes: la habilidad de comprensión oral, la habilidad de expresión oral, la habilidad de comprensión escrita, la habilidad de expresión escrita.

Es por ello, que afirmamos que el objetivo general de la comunicación en la lengua española está formado por los siguientes objetivos específicos:

Controlar la comprensión
Controlar el vocabulario
Controlar la gramática
Controlar la pronunciación
Reaccionar de cara a una situación de comunicación auténtica
Hablar generalmente el español
Leer eficazmente esta lengua escrita

Tabla 5. Las diferentes aptitudes a desarrollar en el alumnado

La evolución de los programas, manuales y otros materiales didácticos como apoyo de enseñanza-aprendizaje es consubstancial al concepto de lengua privilegiada en las orientaciones definidas en la política lingüística de un sistema educativo. El análisis de estos apoyos didácticos, previamente mencionados, evidencia las reformas, innovaciones continuadas y rupturas operadas con el fin de obtener un dispositivo potente de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

2.6.1. El contenido de los programas de español: ¿un acicate para la comunicación?

Un gran número de profesionales y diseñadores de libros de texto se interesaron por la concepción y la elaboración de programas de lenguas extranjeras haciendo hincapié en el concepto de lengua. Este último condiciona la concepción de los distintos currículos de lenguas extranjeras basadas en el enfoque gramatical, el enfoque nocio-funcional, el enfoque por tareas y el enfoque orientado hacia la acción. Teniendo en

cuenta los criterios y elementos elegidos por dichos expertos, una mirada crítica sobre los manuales de español en vigor en la enseñanza-aprendizaje del español como ELE permite detectar una serie de observaciones e inconsistencias.

El programa de español que sirvió al método activo y el de gramática-traducción y, que es, anterior a 1997 es un syllabus de lenguas sintéticas, analíticas y comerciales orientadas hacia el producto y enfocado en el control del contenido-materia exclusivamente lingüístico (Encuentro, Sol y Sombra, Pueblo III, etc.) es la razón por la que los nuevos objetivos de la enseñanza-aprendizaje del español como ELE, en concreto el Seminario de Estabilización de los Programas Pedagógicos Operativos de 2004, decidió que los programas de 1997 se inscriban en un planteamiento de ruptura favoreciendo un enfoque centrado en los alumnos mismos para permitirles evolucionar en situaciones de comunicación auténtica. *De hecho, el programa de 1997 engloba los aspectos lingüísticos en un syllabus nocio-funcional que se basa en un conjunto de palabras de discurso y de intenciones de comunicación a partir de nueve competencias que tienen por nombre* (Diop, 2012: 12).

Informaciones generales
Opiniones
Obligaciones, permisos, posibilidades
Sugerencias, invitaciones e instrucciones
Utilización social de la lengua
Organización del discurso
Control de la comunicación oral

*Tabla 6. Contenidos que aprender para el final del primer ciclo
(Elaborada por la Comisión nacional de escritura de los programas)*

A partir de lo que acabamos de enumerar, cabe resaltar que los documentos legislativos en los que se basa el desarrollo de la enseñanza en Senegal (la ley de la educación nacional y el currículo nacional) intentan trazar el retrato ideal de una persona que ya terminó su curso de enseñanza obligatoria. El currículo nacional expone lo que se espera de los estudiantes, por lo que describen los conocimientos y las competencias que los alumnos deben haber adquirido al final de cada curso, mientras que el contenido de aprendizaje expresa con detalle los conocimientos y competencias. El programa escolar es una parte del currículo nacional y enumera la oferta educativa de una disciplina para

un curso escolar determinado. Los programas escolares actuales ponen de relieve el papel de los objetivos y competencias generales y específicas. El contenido representa medios para lograr los objetivos contemplados. Este tipo de programa garantiza un curso progresivo por lo que se refiere a los prerrequisitos de un año y se destaca al mismo tiempo, una imagen clara de esta evolución. El alumnado tiene que encontrar metodología de trabajo, analizarla y realizar planes de acción susceptibles de ser justificados para aprender. Cada alumno podrá así descubrir y valorizar el máximo potencial del que dispone, ya que el currículo nacional actual, por su flexibilidad, permite a los profesores adaptarlo a las necesidades específicas de cada clase.

2.6.2. Estructura de los programas escolares y del currículo de lenguas modernas para clases de enseñanza media y secundaria (programas de español)

La aparición de los programas centrados en los requisitos de los estudiantes determina un importante cambio en la didáctica de las lenguas. El programa escolar actual de lenguas modernas de Senegal está constituido por cuatro partes (según el programa escolar de lenguas modernas), aprobado por el orden del Ministro de Educación:

- Una presentación que describe el curso que debe estudiarse, la estructura didáctica adoptada, algunos consejos para los usuarios, seguida de las competencias generales (definidas como conjuntos estructurados de conocimientos y prácticas que se forman sobre la duración de los años de colegio) concretadas en

“La recepción de los mensajes transmitidos oralmente o por escrito en distintas situaciones de comunicación; la producción de los mensajes orales o escritos adecuados para algunos contextos; la realización de las interacciones en la comunicación oral o escrita; la transferencia y la mediación de los mensajes orales o escritos en distintas situaciones de comunicación” (Ministerio de educación, 1997: 12).

- Valores y actitudes (que se tendrán en cuenta a lo largo del curso escolar en la educación de los jóvenes basada en el espíritu de los valores africanos). Por lo que se debe

“Manifestar la flexibilidad en el marco del intercambio de ideas y del trabajo en equipo en distintas situaciones de comunicación; concienciar sobre el papel de la lengua moderna como medio de acceso al mercado laboral y al patrimonio cultural universal; estar disponible para aceptar las diferencias y para manifestar la tolerancia por el análisis crítico de diferencias y estereotipos culturales transmitidos por medio de la lengua extranjera; desarrollar el interés por el descubrimiento de otros aspectos culturales específicos, por la recepción de una variedad de textos” (Seminario de Estabilización de Programas Pedagógicos Operativos, 2004: 3).

- Competencias específicas correlacionadas con las formas de presentación del contenido y que constituyen el elemento básico de los programas. Las rúbricas denominadas “Competencias específicas” contienen competencias de formación de un curso escolar. En las rúbricas “Formas de presentación del contenido” se encuentran el contenido conceptual (modelo y categorías de textos) y el contenido procesal (técnicas que los alumnos deben apropiarse)-

2.6.3. Sugerencias metodológicas

El currículo de lenguas modernas para las clases del colegio y del instituto se elaboró teniendo en cuenta: la nueva estructura del sistema de enseñanza en Senegal, el currículo recorrido por los alumnos, los documentos del MCER relativos a la adquisición de las competencias clave en el marco de la enseñanza obligatoria y la imperiosa necesidad de ofrecer por el currículo una respuesta conveniente a las demandas sociales, expresadas en términos de adquisiciones finales fácilmente evaluables al final del ciclo inferior al colegio (El programa escolar de lenguas modernas, aprobado por el Seminario de Estabilización de los Programas Pedagógicos Operativos). Así pues, el currículo actual tiene por objetivo la práctica racional de la lengua. Para el desarrollo de las competencias de recepción y producción, el alumno debería poder producir, dentro de los límites de los conocimientos adquiridos, tanto de manera oral como escrita, mensajes correctos y adecuados desde el punto de vista funcional-comunicativo.

“El alumno aprenderá a utilizar estrategias y técnicas de estudio por las cuales podrá valorizar conocimientos y prácticas adquiridas por medio de las otras disciplinas, utilizar información de cuadros, esquemas, utilizar diccionarios y

otras obras de referencia, de otras fuentes de información , Internet incluido”
(Ministerio de educación, 1997)

A partir de esta perspectiva, el currículo actual se construye a partir de las adquisiciones de las competencias de comunicación derivadas de un consenso amplio, internacional y contribuye al desarrollo de las competencias clave definidas a nivel internacional, integradas también en la enseñanza senegalesa: la comunicación en lengua extranjera; “aprender a aprender”; las competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas; y la sensibilización a la cultura. El objetivo fundamental de las disciplinas de las lenguas modernas es la adquisición y desarrollo del alumnado en las competencias de comunicación. Éstas son necesarias para una comunicación adecuada, desde el punto de vista circunstancial, aceptada socialmente por la adquisición de los conocimientos, las prácticas y actitudes específicas, de acuerdo con la puesta en práctica del *Programa de Educación y Formación 2010* con respecto a los niveles equivalentes en el MCER. La disciplina lengua moderna puede encontrarse:

- En el tronco común
- En el currículo diferenciado
- En el currículo por iniciativa de la escuela

La delimitación del curso de aprendizaje se realiza a partir de un modelo de planificación didáctica. Los programas tienen una parte común para todas las lenguas (las competencias generales, los valores y las actitudes, y las competencias específicas) así como una sección específica para cada una de las lenguas (las sugerencias metodológicas). Por lo que se refiere a la metodología recomendada por los programas de lenguas, este es el enfoque comunicativo. Para ello, el éxito de la intención de comunicación es más importante que su resultado formal. El objetivo de la enseñanza no consiste en transmitir conocimientos sobre la lengua aprendida sino en implicar a los alumnos en operaciones de reflexión cada vez más complejas. En este sentido, la enseñanza de la gramática, la pronunciación y el vocabulario, debería efectuarse en función de los objetivos de comunicación.

Siempre en este sentido, los programas escolares recomiendan la utilización del material más auténtico y más variado posible para la enseñanza de las lenguas extranjeras (canciones, películas, textos poéticos, revistas, publicidad, etc.), tanto en su

forma como en su contenido. Los programas recomiendan variar las modalidades de organización del trabajo escolar y permitir así a los alumnos trabajar individualmente, en parejas y en pequeño y gran grupo según contenidos que se estructuran así:

Temas presentación de los ámbitos y temas que constituirán el contexto para la realización de las actividades de aprendizaje a lo largo de las clases de lengua y delimitarán temas que se utilizarán en evaluación
Elementos de construcción de la comunicación (que contienen categorías de estructuras lingüísticas que se utilizará en comunicación)
Funciones comunicativas de la lengua (que precisan los actos del discurso necesario para la adecuación funcional de la comunicación)
Breve guía metodológica (de las sugerencias ofrecidas como apoyo para la proyección y la realización del planteamiento didáctico)

Tabla 7. Temas a estudiar en el segundo ciclo (Elaborada por la Comisión Nacional de escritura de los programas)

2.6.4. El libro de texto: su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera

Ha llegado el momento de preguntarnos si ¿Los manuales actuales de lengua para el aprendiz se conciben en consonancia a la metodología propuesta por el MCER? ¿La programación del currículo redactado por el Ministerio de Educación de Senegal lo sigue también? ¿Cuáles son los métodos favorecidos actualmente por los diseñadores?

Nuestro análisis se refiere principalmente a la conformidad de los manuales, a los programas, sobre su contenido y su utilización, dentro y fuera del aula. El enfoque es descriptivo y pedagógico, analiza el manual y su uso escolar. Centrado en los manuales, nuestro análisis no estudia aquí el conjunto de los documentos y apoyos pedagógicos utilizados por los profesores. La calidad del libro de texto desempeña un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera.

“El manual, como da prueba su etimología (del latín ‘manus’, la mano), se define en origen como una obra de formato reducido que contiene la parte fundamental de los conocimientos relativos a un ámbito dado. Desde el final del siglo XIX, este término designa especialmente las obras que presentan las que son exigidas por los programas escolares. [...] Lo que la opinión pública designaba o el nombre genérico de “manuales” cubre realmente instrumentos que asumen distintas funciones pedagógicas, aunque complementarios. No gozan por otra parte del mismo estatuto reglamentario y su método de financiación no está garantizado de manera idéntica”(Chopin, 1998: 9 -11)

La transmisión de los conocimientos es una de las funciones de los libros de texto, pero pueden y deben también ejercer otras funciones que contribuyan a integrar las competencias. Citando a Richards y Rodgers, (2001:112), *un libro de texto puede tener siete funciones diferentes y complementarias*. Así distinguimos funciones que tiene un informe en el proceso de aprendizaje:

La transmisión de los conocimientos, es decir, comunicar al alumno toda una serie de información
El desarrollo de las capacidades y competencias con el fin de adquirir métodos, actitudes, prácticas y competencias de trabajo
El refuerzo de los conocimientos por medio de ejercicios
La evaluación de los nuevos conocimientos, para comprobar que los conceptos se adquieren de verdad y también en una perspectiva formativa para diagnosticar las dificultades encontradas por los alumnos

Tabla 8. Las habilidades y estrategias a desarrollar

Las tres funciones restantes superponen la vida diaria con la vida profesional y tienen el papel de:

- Apoyar la integración de las habilidades de manera que el alumno sea capaz de utilizar sus adquisiciones en situaciones diferentes de éstas encontradas en el proceso instructivo o educativo,
- Constituir para el alumno una referencia y una fuente de información y
- Educar para la vida social y cultural, es decir, proporcionarle las habilidades vinculadas al comportamiento, a las relaciones con otros y la vida en sociedad

Un libro de texto puede tener, de una manera más o menos pronunciada, varias de estas funciones. En la perspectiva pedagógica actual, el libro de texto y, en este caso, el manual de lenguas modernas, debería desempeñar como meta central desarrollar las funciones de desarrollo de las capacidades o competencias y servir de apoyo a los estudiantes con el fin de facilitar la integración de los conocimientos en situaciones reales de la vida. Si, para el profesor, el documento operativo principal es el programa escolar, para el alumno, este papel es desempeñado por el libro de texto. Es el primer y principal factor y, también, fuente de información para el alumno. El contenido de la enseñanza proyectado en la planificación de enseñanza y escalonada por capítulos y temas en los programas escolares, está expuesto con todo detalle en el libro de texto. En el esfuerzo de modernizar el contenido de la enseñanza, el manual está sometido a

transformaciones esenciales. Tiene el papel de sacar al alumno de su postura pasiva de comprender, memorizar los conocimientos elaborados y sistematizados a una situación de aprendizaje real que hace de él un verdadero actor. En la actualidad, el libro de texto no es una simple fuente de información, sino que es una herramienta de trabajo que permite e impone al alumno la adición, la selección, la sistematización de los datos y hechos. Así pues, con la asimilación activa de la información se garantiza el desarrollo de la personalidad del individuo.

2.6.5. Los materiales o libros de texto

La enseñanza de las lenguas fue una enseñanza inclinada entre la literatura y la lengua, una enseñanza opaca, que proponía el estudio de la lengua como medio de comunicación de las realidades y civilizaciones españolas o hispanoamericanas, sin ningún interés por las necesidades comunicacionales de los estudiantes. Sin embargo, los manuales de corte tradicional circularon hasta 1997 cuando se introdujeron los manuales alternativos en respuesta a la tendencia de renovación de la didáctica de las lenguas. En la cultura pedagógica senegalesa, los libros de texto constituyen herramientas indispensables para el proceso de enseñanza/aprendizaje y se benefician de un estatuto privilegiado, ya que acompañan las prácticas de clase de una manera casi permanente.

“Los nuevos manuales se distinguen de este enfoque tradicional, favoreciendo el enfoque comunicativo en situaciones precisas y sobre todo la puesta en contacto de las dos culturas. Favorecen pues la cultura antropológica. Se trata de una enseñanza funcional cuyo objetivo es el de poder comunicar claramente en las situaciones de la vida diaria” (Condei, 2006: 109).

El proceso de enseñanza es la principal fuente de información para el alumnado. Lo que caracteriza un buen manual es el hecho de que el discente pueda auto informarse sin ninguna intervención por parte del profesor. Así pues, debería contener todos los elementos y las explicaciones necesarias para facilitar la comprensión de la lección. Un manual, en primer lugar, el instrumento de trabajo del alumno y su papel de impulso para que el aprendizaje sea innegable.

“La influencia de los manuales está, sin embargo, lejos de ser desdeñable ya que se exponen estas obras a los ojos de los jóvenes y profesores de una cierta

autoridad, tanto en cuanto al conocimiento (son ellos quienes son supuestos de decir la verdad del mundo real) como a nivel académico (la apropiación de las materias que difunden es una condición del éxito escolar” (Condei, 2006: 83).

Vista la influencia y la importancia del libro de texto en el proceso de enseñanza, concebirlo de una manera sistemática y clara debería constituir una preocupación permanente. *El informe de análisis del sector de la educación básica de agosto de 2012 sitúa a unos 40% la influencia de los manuales sobre las gestiones de enseñanza/aprendizaje realizadas en las clases (Rapport d’Analyse du secteur de l’Education de base, 2012: 17).*

A este efecto, cabe señalar que son los inspectores generales los que toman la decisión de la elección de los manuales de la educación en los equipos disciplinarios de la comisión metódica de lenguas modernas. Mi investigación ha enseñado que la elección no se basa en el principio de una comparación rigurosa del contenido de los manuales aprobados. Vemos también que las necesidades de los alumnos no se tienen generalmente en cuenta. Antes, las bibliotecas escolares proporcionaban los manuales a los estudiantes, que los devolvían a finales de año; hoy día, los alumnos deben comprarlos en las librerías, los más afortunados, o en el mercado negro. En efecto, como el trabajo en clase se hace casi exclusivamente a partir del manual, es importante disponer cada uno de su propio ejemplar. La elección del manual tiene en cuenta varios criterios entre los cuales recordamos la accesibilidad con relación con el precio y la presencia del manual en la lista aprobada por el Ministerio de Educación y revisada según las nuevas exigencias de los IGEN.

Entre estos nuevos manuales, algunos son de buena calidad y responden favorablemente a todas las cuestiones de la didáctica moderna de las lenguas: su objetivo es la adquisición de la competencia comunicativa. Concebidos por autores extranjeros, naturales de la lengua enseñada, y publicados por grandes editoriales, estos manuales “de lujo” presentan un gran inconveniente: la inaccesibilidad económica. Es por esta razón que la elección se orienta más bien hacia manuales publicados en Costa de Marfil y cuyos diseñadores son profesores o didactas de esta zona. Sin embargo, somos conscientes de la dimensión subjetiva de la elección de un libro de texto. Raras veces, esta elección se basa en un estudio comparativo riguroso y no se prevé el uso de una escala de análisis. La elección no se basa en una reflexión global a

partir de las necesidades de los alumnos. En general, los profesores de una misma lengua viva se proponen utilizar el que les parezca más llamativo. Es a partir de las necesidades expresadas por el bibliotecario del instituto, que los pedidos de manuales pasan de editores a los profesores y a los alumnos. Algunos editoriales ofrecen gratuitamente un ejemplar para poder pilotar su influencia en la elección de los manuales por los profesores y alumnos. Así pues, estos manuales se distribuyen a continuación en forma de préstamo a los alumnos que no pueden comprarlos. También constatamos que algunos manuales deberían acompañarse de una cinta audio o un CD. Pero como eso debería influir sobre el coste del manual, es escaso que estos apoyos pedagógicos se propongan (a excepción de los manuales de inglés). Sería preferible proponerlos al menos al profesor para que pudiera hacerlos escuchar en clase. Los manuales de lenguas actuales se conciben siguiendo un desarrollo y una progresión del curso y constituyen el principal apoyo pedagógico utilizado por los profesores.

“El manual de lengua es un objeto cultural en sí, que nos informa sobre la sociedad global de la que es resultante. Analizar los distintos manuales de aprendizaje de la lengua (segunda o extranjera) de una sociedad dada, es pues trazar un retrato de esta sociedad ella misma y del tipo de alumno que se propone formar, es descubrir un discurso no sólo pedagógico, sino también ideológico, un discurso sobre sí y sobre otro” (Condei, 2006: 6).

2.6.6. Los libros de texto del currículo del método de gramática -traducción

Paradójicamente al interés manifestado por los alumnos que no cesan de optar por el español como lengua viva extranjera y a las creencias de los profesores, no existe hasta ahora, un manual de español de fabricación senegalesa. Por lo contrario, nuestras aulas están invadidas por manuales que nos vienen de Francia, el país colonizador y que estos manuales están lejos de enseñar realidades típicamente españolas, puesto que parten de costumbres o rasgos franceses que son diferentes del entorno cotidiano de los alumnos senegaleses. Es la razón por la cual, es difícil para los alumnos, y en cierta medida para ciertos docentes, llegar a poder explicar correctamente ciertas nociones culturales españolas porque nunca han pisado tierra española y que las explicaciones que derivan de manuales franceses no les ayudan a apoderarse de lo que se pasa in situ allí. Este fallo de los libros de texto perdura desde hace tiempo y, en particular, el uso de ciertos manuales que están obsoletos, tales como los primeros que sirvieron a enseñar el

español en la África poscolonial (*Por el mundo hispánico; Pueblo 1, 2 y 3; y Tras el Pirineo*) todos de proveniencia francesa. Sobre esto, Jean M Barga afirma que

“Los pocos manuales utilizados en los países africanos, ex colonias francófonas francesas, son los que son utilizados en Francia; la imagen que ofrecen de España está completamente cargada de anacronismos tales como las imágenes de toros, panderetas.... Sabido es que nuestros vecinos del norte no son para favorecer una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano. A través de estos manuales, la metodología más utilizada fue el método de gramática-traducción, excepto durante años de la década del 70, cuando se utilizó el manual *Vida y diálogos* de España en algunos institutos con la metodología audio lingual. Ésta, basada en las teorías estructuralistas y constructivistas, exigía el empleo de diapositivas, imágenes fijas y de toda una batería de textos estructurales, lo cual requería demasiados medios financieros y materiales difíciles de reunir por los docentes” (Mbarga, 2005: 19-20).

Además, esta metodología está prevista para una de clase de 20 personas, lo que es imposible realizar porque los profesores se encontraban siempre con clases que rondaban los 60 o 90 alumnos y alumnas. Por todo eso, el método audio lingual no pudo subsistir. El que en efecto tuvo utilización fue entonces el método gramática-traducción (o tradicional). Así pues, como se sabe, el profesor era el eje central del aprendizaje y manejaba las situaciones en su conveniencia, transformando al alumno en un elemento pasivo del aprendizaje, se limitaba a reproducir maquinalmente los conocimientos transmitidos por el maestro sin ninguna interacción entre alumno-alumno o alumno-profesor.

Es de notar que se solía poner el acento en el uso de una gramática normativa excesiva, y una incitación a la lectura de unos trozos de texto y una memorización de una lista de vocabulario de los diferentes textos estudiados, pensando así, ampliar el caudal de vocabulario del alumno. Además, en ninguno de los centros se usa el wolof como lengua de enseñanza, tampoco las otras lenguas existentes en el país, sino que se vale del francés, lengua oficial, heredado del colonizador para enseñar la lengua meta. Lo que tuvo muchas consecuencias en la comprensión de los textos por los alumnos puesto que experimentan dificultades para manejar adecuadamente el francés, a fortiori, el español. La enseñanza del español no debe pasar por la relación con el francés. *Es*

peligroso acostumbrar a los alumnos a traducir al francés en vez de aprender a pensar únicamente en la lengua extranjera (Mbarga, 2005: 171).

Actualmente, el manual que se utiliza en todos los centros sea públicos o privados, y que se acomoda con las expectativas y metas de los docentes, es Horizontes. Pero cabe señalar que, en algunos centros privados internacionales, que adoptan el sistema francés actual, se puede encontrar otro tipo de manual. Así pues, se pueden encontrar libros como *¿ELE, no?; Así, se habla!; Continentes*, etc. El libro Horizontes es un manual establecido y elaborado por marfileños y constituye el primer libro de texto que parte de realidades africanas tales como los nombres de los personajes, los lugares evocados y los temas a trabajar. Es por ello, que la laguna de nuestro sistema educativo es que los docentes senegaleses no han producido un manual de ELE y se contentan con manuales de origen francés o marfileño como es el caso descrito anteriormente. Para éste existe un manual para cada nivel, es decir, uno para “cuarto”, otro para “tercero”, otro para “segundo”, otro para “primero” y un último para “Terminale”, lo que destacamos en estos manuales es que se utiliza la lengua meta y al lado, se ponen explicaciones de ciertas palabras difíciles de entender por los alumnos en francés para facilitarles la comprensión de los textos. Entonces, el profesor se ve obligado de seguir la línea del manual a partir de indicaciones del libro, lo que le priva de toda iniciativa de salir de lo ritual para innovar clases más comunicativas.

Como vemos de entrada con el libro de texto *Horizontes*, se adopta el método gramatical y comunicativo que opera, generalmente, de la siguiente manera: cada unidad es introducida por un texto sobre el cual se le plantean al alumno diferentes preguntas de comprensión lectora y en el que se le presenta un aspecto gramatical concreto, que debe a continuación poner en la práctica, en parejas y, por último, en grupos. Como consecuencia, se garantiza superficialmente algunas de las competencias comunicativas lingüísticas, las de comprensión y expresión, mientras que otras como las de interacción, mediación, pragmática y sociolingüística no están garantizadas (Consejo de Europa, 2001). Además, el contenido cultural o está desfasado o se basa en tópicos o se adapta a la realidad africana para de esta manera facilitar el aprendizaje de la lengua, aunque, por otra parte, no parece del todo recomendable separar la lengua de la cultura puesto que ninguna es una realidad autónoma, por lo tanto, inseparable. Sin embargo, siempre se le da al profesor la posibilidad de abrir un paréntesis para hacer alusión a la cultura hispánica, y enseñarles a los alumnos cuáles son las semejanzas y las diferencias

con la autóctona. Por otro lado, conviene reconocer que el origen de los diferentes libros que parten de una realidad ajena al alumno senegalés por presentar y comparar realidades francesas con las de España puede estorbar a una buena comprensión de los textos propuestos. Antes de diagnosticar los diferentes libros de texto de la clase de segundo, parece relevante destacar cuatro características fundamentales que les caracterizan. En la historia de la enseñanza-aprendizaje del español en Senegal, se observa una gran diferencia entre las teorías y prácticas pedagógicas y la realidad de hoy. Así pues, las técnicas pedagógicas y metodológicas no desarrollaban actitudes positivas hacia la lengua española. Es casi imposible dar datos precisos sobre la formación de los pioneros profesores del español que venían a Senegal. Sin embargo, el nivel de estudios y el programa de estudios que se exigen hoy a los nativos destinados a la enseñanza de las lenguas no son suficientes para producir una enseñanza adecuada sobre todo en un marco tan complejo como el de las lenguas extranjeras y, sobre todo, cuando se trata de una enseñanza en un contexto de no inmersión. Además, el material didáctico era y es aún bastante escaso en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera en Senegal. Se conoce como instrumento indispensable el libro de texto. Por eso, a lo largo de esta investigación, usaremos el vocablo “libro de texto” que nos parece más adecuado al contexto senegalés. La experiencia docente que tenemos a lo largo de nuestra carrera nos ha permitido destacar cuatro principales características de los manuales utilizados en clases de español lengua extranjera en Senegal. Estas son: la procedencia del libro de texto, las condiciones de su adquisición, el corpus lingüístico, y el contenido literario. A continuación, iremos destacando cada una de estas características.

- Origen: destacamos una amplia gama de materiales que proceden de Francia, en particular en casas editoriales de gran fama tales como: Bordas, Didier y Hachette como es el caso de los libros de texto siguientes: *Gran Via* nivel de seconde, *Sol y Sombra*, *Encuentro* y *Horizontes* todos del mismo nivel de aprendizaje
- ¿Cómo adquirirlos?: Se encuentran en poca cantidad en librerías y a precios excesivos. Por lo tanto, para resolver esta ecuación de apropiarse de uno, por las dificultades económicas que conocen los alumnos, se

hacen fotocopias o se dedica a la venta de libros de segunda mano en el estraperlo

- Estructura del soporte lingüístico: el manual está formado por textos a partir de los cuales se conciben ejercicios que reflejan el método tradicional de gramática- traducción. Se proponen difícilmente ejercicios susceptibles de desarrollar las capacidades comunicativas en consonancia con los actuales enfoques comunicativos. Por lo tanto, los alumnos pueden comprender y escribir textos en español, pero les falta la posibilidad de comunicar oralmente sus expresiones y sentimientos.
- Estructura del soporte literario: los textos, cuidadosamente elegidos presentan en su gran mayoría imágenes de la España tradicional, miserable y conflictiva, lo que no fomenta la atención de los alumnos porque estas imágenes no reflejan la España actual que ha cambiado radicalmente de rostro y que es un país destacable en lo referente a las infraestructuras e innovaciones tecnológicas.

Algunos títulos de esta selección son:

- La muerte de un pobre P. 95 en *Sol y Sombra*;
- Las barracas P. 14 del mismo manual citado.

Las cuatro características de los manuales de español en vigor en Senegal nos dejan perplejos y extraemos una conclusión: la de una línea pedagógica cuyo objetivo puede tener escasas ventajas, con actitudes negativas hacia el español, de donde deducimos que tienden a desalentar a todos los que quieren consagrarse al aprendizaje de la lengua española como ELE.

2.7. El español en el instituto (segundo ciclo)

En el segundo ciclo de nuestro sistema de enseñanza, el español ocupa un lugar importante y se opta como lengua viva dos en nuestros colegios e institutos de la clase de segundo (nivel intermedio del MCER) a la clase de *Terminale* (nivel B 2 del MCER). El interés siempre creciente que los alumnos manifiestan por esta lengua depende de su estatuto internacional que no cesa de desarrollarse, pero también y, sobre todo, de la necesidad para el alumno de una segunda lengua extranjera que le permita hacer frente a las exigencias de la vida actual. Por eso, será necesario elaborar programas adaptados,

fiables y que permitan al aprendiz poder expresarse al final de su ciclo secundario con fluidez.

Los programas propuestos para el segundo ciclo se elaboraron con el objetivo de responder a las preocupaciones de los Estados Generales de la Educación y la Formación, y para tener en cuenta la evolución de las ciencias de la Educación en materia de escritura de programas y necesidades de Educación y Formación como aparecen a través del análisis de la nueva ley de Orientación de la Educación Nacional n°91-22 del 16 de febrero de 1991.

Se concibieron, pues, según los principios de un enfoque comunicativo de enseñanza del español. La elección de los textos y temas es muy importante: un texto debe tener contenido léxico, gramatical y cultural. Y para una elección juiciosa de estos escritos, se recomienda a los profesores una concertación efectiva y permanente en los institutos en sus encuentros pedagógicos respectivos, ya que de los debates e intercambios de ideas a nivel de las estructuras de concertación pueden nacer sugerencias alentadoras y enriquecedoras para todos.

El objetivo contemplado consiste en dar una determinada flexibilidad a los programas y por consiguiente más iniciativas al profesor a cualquier nivel. Se otorga la libertad al profesor de realizar la elección más adecuada de sus apoyos pedagógicos los cuales puede extraerlos de diversas fuentes (manuales, recortes de periódico, estudios, etc.) y que puede emplear en función de las necesidades de los estudiantes, permaneciendo al mismo tiempo en el marco de los programas definidos.

2.7.1. Objetivos generales que alcanzar en los diversos currículos

La enseñanza del español en nuestro sistema educativo no contempla solamente preparar a los alumnos del segundo ciclo para las pruebas del bachillerato a finales de ciclo, sino también tiene por objeto formar a futuros hispanohablantes al final de los estudios secundarios. En el mismo orden de ideas, la enseñanza del español en Senegal se compromete alcanzar esas metas siguientes:

- Preparar al alumno a abrirse a otras culturas, especialmente a la cultura hispánica y a asimilar la lengua extranjera para usarla en sus quehaceres cotidianos, sobre todo en su ámbito de acuerdo con las recomendaciones de los Estados Generales de la Educación y de la Formación.

- Ayudar al alumno a adquirir un determinado control de la lengua española que le permita facilitar su inserción en la sociedad, ante un mundo que tiene tendencia a hacer del multilingüismo una exigencia del momento.
- Desarrollar al máximo las aptitudes del alumno en cuanto a la comprensión y expresión oral y escrita. Los intercambios o debates de ideas, en clase entre los iguales y entre alumnado-profesorado ayudarían a la mejora de la oralidad.
- Hacer adquirir al alumno un nivel que le permita comunicar en la lengua española y satisfacer las exigencias y normas de los exámenes y ayudas nacionales e internacionales. En el planteamiento pedagógico, enseñar el español para establecer un equilibrio entre la expresión oral y la escrita, lo que no excluye de ningún modo la expresión oral que constituye la dominante en el primer ciclo en cuarto (nivel inicial del MCER) y en tercero (nivel medio del MCER).

2.7.2. Objetivos operacionales

El objetivo operacional de la enseñanza del español es la comunicación. Al término del aprendizaje, el alumno formado debe ser capaz de comunicar eficazmente en español. Si este objetivo general se logra, eso quiere decir que el discente ha dominado los aspectos siguientes de la lengua: el léxico, la gramática y la pronunciación, por lo que ha adquirido las siguientes habilidades:

- La habilidad de comprensión oral
- La habilidad de expresión oral
- La habilidad de comprensión escrita
- La habilidad de expresión escrita

Además, el objetivo general comentado anteriormente es la combinación de los siguientes objetivos específicos:

Dominar la cultura de la lengua
Controlar el vocabulario
Controlar la gramática
Controlar la pronunciación
Responder cuando alguien (autóctono o no) habla la lengua española
Hablar generalmente el español

Leer eficazmente esta lengua escrita
Escribir correctamente en español

Tabla 9. Los objetivos esenciales que debe alcanzar el alumnado

Los objetivos específicos pueden desglosarse en objetivos operativos. Por ejemplo: comprensión oral de un texto (enfoque oral) y la comprensión escrita de un texto (enfoque escrito).

Controlar un tema específico (saber pedir direcciones, reservar en un hotel, etc.)
Redactar un diálogo
Desempeñar el papel de un personaje determinado
Redactar un texto respetando las distintas partes (introducción, desarrollo, conclusión)
Participar en un debate
Controlar el empleo del pretérito indefinido
Conocimientos técnicos de las frases negativas, interrogativas
Juzgar las técnicas de expresión de un autor y entender las ideas y sentimientos implícitos desarrollados en un texto
Descripción de las experiencias vividas, de los sentimientos y reacciones personales, etc.

Tabla 10. Aptitudes que debe tener el alumno

2.7.3. Metodología y evaluación de los conocimientos y aptitudes

El aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto de no inmersión requiere sacrificios enormes y mucha ingeniosidad por parte de alumnos y docentes. Por eso, los instrumentos de evaluación y las metodologías no pueden ser idénticos a las que se utilizan en el contexto de aprendizaje en inmersión. Es la razón por la cual cualquier método preconizado debe tener en cuenta el contexto educativo local, la naturaleza de los materiales didácticos disponibles y el personal de las clases. Por ello, una metodología centrada en la implicación de los propios alumnos está recomendada para permitirles dedicarse a verdaderos ejercicios de comunicación a través de actividades de grupos o tareas a realizar colectivamente en clase, como las ponencias, por ejemplo. La responsabilidad de los aprendices en actividades variadas les incitará a interesarse aún más por el español. Por lo tanto, el profesor tendrá que desempeñar un papel de moderador, ayudante y animador más que impartir una clase magistral. Sin embargo, para abordar temas históricos, el profesor, a manera de introducción, debe explicar algunos datos concretos los cuales son necesarios para que el estudiante comprenda el texto. Un claro ejemplo es la enseñanza de la guerra civil española, partiendo de que el docente parte de transmitir información acerca de las causas, participantes de la guerra y

lugares geográficos relevante. Además, señalará fechas de referencia para que el individuo pueda situarse en el tiempo.

Por lo que se refiere al comentario de imágenes, el profesor puede a partir de una fotografía dar clase. Eso permite al alumno descubrir nuevas palabras y a continuación, despertar interés por la expresión personal y se fomenta un aula más viva e interesante. En cuanto a la evaluación de los conocimientos y aptitudes de los estudiantes, es necesario considerarlos como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debería, pues, ofrecer a los alumnos la ocasión de dar la prueba de su aptitud para utilizar el español que aprendieron para comunicar de una manera práctica y efectiva. La evaluación debe también dar al alumno una idea de su progresión, y al profesor una medida de su eficacia pedagógica. Esencialmente, se trata de establecer señales tanto para el profesor como para el aprendiz. En paralelo a la evaluación periódica efectuada bajo distintas formas durante el aprendizaje de la lengua, los alumnos hacen también una evaluación global recapitulativa en forma de composiciones (trimestrales o semestrales) y exámenes de final de ciclo como la selectividad por lo que se refiere al segundo ciclo. A este respecto, es importante preparar bien a los alumnos a las distintas formas de evaluación a las cuales se les somete. La naturaleza de los materiales utilizados en la evaluación de los conocimientos y las aptitudes de los alumnos variarán naturalmente según el nivel de estos últimos. En las etapas iniciales del aprendizaje de la lengua, la evaluación implicará probable y esencialmente un gran número de elementos lingüísticos distintos a probar aisladamente (p.ej.: vocabulario, gramática, etc.); a continuación, en los niveles superiores, revestirá progresivamente un carácter más integrado e implicará ejercicios más complejos. Sin embargo, conviene prestar una atención especial a la clase de segundo (nivel intermedio del MCER), etapa bisagra y compleja para el aprendiz que termina un primer ciclo a fin de establecer un equilibrio entre la expresión escrita y la expresión oral. Otro problema de orden metodológico será el de los alumnos que deberán comenzar a estudiar el español en clase de segundo (nivel intermedio del MCER) y que se denominan "principiantes absolutos". Conviene recordar que el programa de "principiantes absolutos" agrupará los programas de cuarto (nivel principiante del MCER) y de tercero (nivel medio del MCER) con 5 horas semanales. Los mismos alumnos llegados a la clase de primero (nivel B1) tienen los programas de segundo (nivel intermedio) con el mismo número de horas. En *Terminale* (nivel B2), deberían estar en condiciones de seguir al mismo tiempo que los alumnos

que comenzaron el español en cuarto (nivel principiante). Por otra parte, por lo que se refiere al horario, la comisión nacional de español propone un crédito por hora de 4 horas en vez de las 3 horas actuales para la clase normal de segundo (nivel intermedio) en la educación general y 3 horas en vez de una (1h) como es el caso actual en segundo G (formación técnica). La evaluación se referirá, pues, a tres partes: la comprensión del texto, la competencia lingüística y la expresión personal del alumno.

- La comprensión del texto puede incluir preguntas que permitan al alumno lograr la impresión general o el contenido de este texto; una tarea para la cual se iniciará a los alumnos a partir del segundo semestre de la clase de segundo (nivel intermedio). El aprendiz comenzará entonces por hacer el resumen de un apartado, por ejemplo, en clase de segundo (nivel intermedio), y deberá progresivamente profundizar en él en clase de primero (nivel B1) y en Terminale (nivel B2) contextos más largos. Este tipo de ejercicios piden al alumno que extraiga brevemente idea general del texto que se le presenta a partir de los parámetros: situación, lugar, personaje etc.
- La competencia lingüística: esta parte hace hincapié en los contenidos gramaticales con distintos ejercicios de transformaciones, de sustituciones, de elección múltiple, etc.
- La expresión personal consta esencialmente de una prueba: se proponen dos temas al candidato de los que deberá elegir uno y tratarlo. Los temas propuestos deberán inspirarse en el texto y permitir al alumno que dé libre pero correctamente su opinión. Por lo que se refiere a la evaluación al examen oral de español en el examen final, el evaluador deberá garantizar que el alumno controle la expresión oral y sea capaz de explicar correcta y fácilmente un texto que se le presente. La evaluación se referirá a distintas partes como los temas, la comprensión y la explicación del texto, lo que evitará dar al candidato la ocasión de recitar la clase.

2.7.4. Contenido del programa de la clase de segundo (nivel intermedio)

Las competencias que se deben alcanzar son de diferentes tipos de conocimiento tales como los de información general, la transmisión de lo que está dicho por otros, la

conexión de informaciones por medio de la expresión de causas, de consecuencias, de condición y finalidades.

Área a trabajar	Contenido
Opiniones	Expresar el acuerdo o desacuerdo total o parcial
	Justificar y discutir una opinión
	Conocimiento y grado de certeza
	Formular hipótesis
	Obligación, permiso y posibilidad
	Expresar posibilidad e imposibilidad
	Expresar sorpresa
	Expresar dolor, temor, preocupación o decepción
	Disculparse por algo que alguien ha hecho y reaccionar ante una excusa
Sugerencias, invitaciones e instrucciones	Emitir una solicitud
	Pedir que una orden sea transmitida
	Aconsejar y reaccionar frente a un consejo
	Prevenir e informar
	Reaccionar ante una advertencia
Utilización social de la lengua	Preguntar por el estado de salud o de ánimo
	Preguntar sobre la forma de tratamiento y proponer el tuteo
	Participar en intercambios sociales que requieren un determinado de urbanidad (ejemplo: recibir un regalo, invitar, fijar una cita)
Organización del discurso	Introducir un tema u opinión
	Dar ejemplos
	Concluir una intervención o conversación
	Redactar cartas según los usos habituales (saludos, membretes, formular finales para pedir permiso, fechas...)
Control de la comunicación oral	Animar a alguien a continuar su intervención
	Mantener activa la comunicación en caso de duda

	sobre la lengua o el contenido de la conversación
	Corregir lo que se dijo
	Parafrasear
	Manifiestar la incertidumbre en cuanto a la comprensión de algo
	Contenidos gramaticales y léxicos

Tabla 11. Las diferentes áreas y contenido a trabajar en segundo ciclo

En la clase de segundo (nivel intermedio), siendo una clase de transición muy compleja, el control de gramática permanece una prioridad para nuestros alumnos.

El mínimo exigido de los profesores es el siguiente:

- Empleo de *dont*
- El verbo *devenir*
- Los pronombres personales
- Las preposiciones (de, a, por, en)
- Ser y Estar
- Traducciones de *On*
- Empleo de por y para
- Aunque + Indicativo o subjuntivo
- Empleo de *como si*
- Empleo del subjuntivo
- La concordancia de tiempos
- La numeración
- Empleo del pasado compuesto y del pretérito indefinido
- Estilo directo e indirecto

En cuanto al contenido léxico se compromete dar a los alumnos el vocabulario conveniente para la consecución de las diferentes competencias programadas en segundo (nivel intermedio) para los comentarios metodológicos se recomienda la metodología comunicativa y para eso, todas las gestiones tendrán por objeto hacer autónomos a los alumnos. En el uso de manuales, se aconseja el libro de texto *Horizontes*. Por último, el horario se fija así, excepto las clases de segundo "principiantes absolutos" que disponen de cinco horas, las otras clases deberán efectuar tres horas por semana.

2.7.5. Contenido del programa de la clase de primero (nivel B1)

Las competencias exigibles giran en torno a estos nuevos elementos: informaciones generales; conectar o establecer otra información indicando oposiciones y contrastes; recordar algo a alguien o bien a expresar opiniones: Expresar un acuerdo o un desacuerdo con una parte del discurso del otro; juzgar, apreciar; conocimiento y grado de certeza; expresar la duda y la reserva; reaccionar ante una nueva información refiriéndose a adquisiciones previas; Invitar al interlocutor a formular una hipótesis; expresar la probabilidad; obligación, permiso y posibilidad; expresar la defensa; conceder un permiso con algunas condiciones. Así pues, hay elementos que permiten expresar sentimientos, deseos, preferencias; expresar la sorpresa o el asombro; expresar el miedo; compadecerse, deplorarse; sugerencias, invitaciones e instrucciones; hacer una reclamación y protestar, reaccionar ante una protesta o una reclamación; sentimientos, deseos, preferencias; expresar la sorpresa o el asombro; expresar el miedo; compadecerse, deplorarse. Por otro lado, los elementos que expresan sugerencias, invitaciones e instrucciones se desglosan así: hacer una reclamación y protestar, reaccionar ante una protesta o una reclamación; dar una palabra o una expresión a su interlocutor; solicitar una información de una palabra o una expresión que se olvidó; clarificar el sentido o el tema de la conversación con un resumen.

El profesor puede negociar por una modernización de su clase con repases sobre la concordancia de los tiempos y los empleos del subjuntivo, por ejemplo. Sin embargo, los puntos de gramática siguientes deben estudiarse en primero (B1 del MCER) :la frase condicional; el estilo directo y el estilo indirecto; los indefinidos; los sufijos (diminutivos y aumentativos); la apócope; los giros emocionales; el galicismo; los correlativos; los concluyentes; la expresión de la concesión; los relativos y sus compuestos; El uso del Indefinido (lo + adjetivo, otras muchas, otros muchos, uno, una, cualquiera, cierto, tal, otro, etc.).

2.7.6. Contenido gramatical de la clase de Terminale (nivel B 2)

Las diferentes competencias que alcanzar son: información general, discurso de cambios y transformaciones; asumir y alcanzar sus responsabilidades. Además, las rúbricas que permiten expresar opiniones se desglosan así: apreciar experiencias e impresiones personales de otros; matizar, añadiendo o modificando una información; conocimiento y grado de certeza; garantizar la veracidad de algo; formular una hipótesis

sobre el pasado. Así pues, hay rúbricas que expresan una probabilidad, o sentimientos, deseo y preferencia o a comprometerse a realizar algo. Para la expresión de obligación, permiso y posibilidad se encuentran estas rubricas siguientes: manifestar desconcierto y compartirlo; expresar desilusión; expresar alivio; expresar irritación, indignación; expresar repulsión, rechazo; expresar nostalgia; hacer reproches, expresión de la impaciencia; sugerencias, invitaciones e instrucción. Se trabajan también estos aspectos siguientes:

Pedir favores
Ofrecerse para realizar una acción
Eximir hacer algo
Pedir la ayuda
Expresar la dimisión
Experimentar el arrepentimiento
Recriminar
Amenazar

Tabla 12. Las destrezas que trabajar para que el alumno se comunique en la lengua meta.

Los usos sociales de la lengua se dividen en:

Saludar a alguien a quien no se vio desde hace tiempo
Presentar condolencias
Organización del discurso
Incluir y mostrar relaciones entre partes del discurso gracias a elementos de cohesión léxica (sinónimo, antítesis, etc.) y de cohesión gramatical (referencia anafórica y catáfora, elipse, etc.)
Organizar información para presentar argumentaciones e informes utilizando medios de carácter retórico: generalización, definición, clasificación

Tabla 13. Las competencias exigibles en segundo ciclo

Para el control de la comunicación oral se trabajarán estos elementos siguientes: indicar que se interpretó mal la intervención; ceder la palabra; tomar la palabra; pedir a alguien que cambie de tema; pedir la opinión de alguien en las negociaciones.

En cuanto al contenido gramatical, recordemos que en clase de *Terminale* (nivel B2), los alumnos no hacen más que reutilizar la parte fundamental de la gramática estudiada desde el principio de su formación. Sin embargo, se pide a los profesores que repasen de nuevo algunos puntos juzgados necesarios comenzando por una revisión sobre los empleos del subjuntivo. Los temas que deben retenerse son:

El futuro hipotético
El futuro, la posibilidad, la conjetura
El objetivo y la obligación
La frase exclamativa, la frase interrogativa
La frecuencia
Comparativos y superlativos
La frase condicional
Estilo directo e indirecto
La clase de los sustantivos y casos especiales en las formaciones de los plurales
Empleo de los indefinidos y cuantitativos
Numerales, ordinales, fracciones
Relativos con o sin antecedentes expresados con a sin preposiciones
Empleo del infinitivo
Empleos y valores del presente de indicativo
Empleos y valores del presente de indicativo
Empleo del condicional
Perífrasis verbales de uso corriente
Oraciones comparativas
Concordancias de los tiempos en las oraciones subordinadas
Actividades de aprendizaje
Comprensión auditiva
Comprensión lectora
Producción oral
Producción escrita
Debates
Exposiciones de grupos

Tabla 14. Los contenidos gramaticales a tratar a lo largo del año

2.7.7. La enseñanza del español en el nivel superior o avanzado en Senegal

Antes que nada, conviene decir que, durante muchos años, Senegal sólo disponía de una universidad que albergaba en su seno un Departamento de español que ha cambiado de nombre por el de Departamento de lenguas y civilizaciones románicas, con la introducción de otros idiomas como el portugués y el italiano. Cabe notar que, al principio, el alumnado era muy reducido, pero, a lo largo del tiempo, el Departamento de civilizaciones y lenguas románicas ha alcanzado un número pletórico de estudiantes que ronda los 1800 estudiantes. Este aumento del número de estudiantes, ¿se traduce en una motivación efectiva de los alumnos o es que la mayor parte de ellos busca, cueste lo que cueste, ser orientados para poder seguir una carrera universitaria? De todas formas, las condiciones pésimas de trabajo por falta de salas de lenguas especializadas y los resultados catastróficos que se registran cada año en los diferentes exámenes de dicho Departamento desalientan hoy a muchos estudiantes a la hora de escoger el español como asignatura en la Universidad. Además, la rutina, que consiste en enseñar gramática normativa con un libro muy recomendado en el Departamento de español: la gramática del estudiante de Jean Bouza, en lugar de una gramática descriptiva que muestre a los estudiantes cómo se expresan los nativos, puede ser una fuente de falta de motivación por parte de los estudiantes. Por otro lado, parece interesante la iniciativa de la Facultad de Letras de la Universidad Cheikh Anta Diop de Dakar que creó en 1992 un instituto de lenguas extranjeras aplicadas (ILEA) para poder atraer a los estudiantes interesados en el español con fines específicos, a diferencia de la literatura que se enseña en el Departamento de lenguas románicas de la Universidad de Dakar. En este mismo sentido, se inscriben las Universidades de San Luís, de Thies, de Casamance con una sección de lenguas extranjeras aplicadas, pero allí, vemos que los estudiantes empiezan a perder la motivación a medida que encuentran dificultades para encontrar empleo después de su formación o la imposibilidad de matricularse en un Máster por falta de un cuerpo docente cualificado. Así, esta situación tan compleja hace que los adeptos del español con fines económicos tiendan a disminuir. A pesar de esto, el español goza de un prestigio enorme: en las otras dos nuevas universidades (la universidad de THIES y la de Casamance), los estudiantes de la sección de lenguas extranjeras aplicadas que optan por el español son más numerosos que los que escogen el portugués, el alemán, el árabe, etc.

Además, el aprendizaje del español se beneficia de un máster en traducción e interpretación institucional en la Universidad Gastón Berger de San Luis, este itinerario se compromete a colmar el vacío que existe en este dominio, sobre todo en los países subdesarrollados. La apertura de este máster durante este curso 2014-2015 será un verdadero desafío y una oportunidad para los estudiantes de los antiguos itinerarios de lenguas extranjeras aplicadas que contemplan finalizar sus estudios en una carrera profesional muy puntera.

2.7.8. Equivalencia de niveles entre el Sistema educativo senegalés y el MCER

El sistema educativo senegalés es similar al de Francia dado que somos tributarios de la ex potencia colonizadora así, la clase de 4eme corresponde al nivel inicial y las clases de 3 eme y 2eme corresponden respectivamente con el nivel intermedio y el nivel medio. Para una buena comprensión del sistema educativo senegalés esta tabla permite poder hacer comparaciones entre nuestro sistema educativo y el MCER.

Sistema educativo senegalés	Marco Común Europeo de Referencia
Clase de 4	Nivel inicial
Clase de 3	Nivel medio
Clase de 2 (segundo)	Nivel intermedio
Clase de (primero)	Nivel B 1
Clase de <i>Terminale</i>	Nivel B 2

Tabla 15. Equivalencia entre el sistema educativo senegalés y el MCER

Capítulo 3: Metodología de la investigación, presentación y diagnóstico de los manuales objeto de la investigación

En este capítulo, se presenta la metodología empleada a lo largo de la investigación. Para ello, se ha escogido como instrumento de investigación el cuestionario y la entrevista que he realizado tanto a docentes como discentes. Además, se ha decidido personalizar la estrategia de Hymes (1981) la cual es un proceso hipotético deductivo que nos permite no solo observar lo que pasa in situ, sino también interpretarlo. Dicho procedimiento ayuda a interpretar el discurso de los alumnos y la idea de los docentes en lo referente a los libros de texto en vigor en el sistema de enseñanza de Senegal. Por último, hemos contado con una muestra amplia formada por la población escolar y los docentes, que ha fomentado la fiabilidad de los resultados obtenidos.

3.1. Herramientas de recogida de datos

Una parte de nuestra metodología se ha basado en una aproximación hipotético-deductiva. Con el objeto de comprobar las razones de la actitud de los docentes, hemos encuestado, mediante cuestionarios, a alumnos y docentes sobre la lengua, sobre su utilidad, sobre las clases de lengua y sobre los libros de texto. Paralelamente a esto, hemos estudiado igualmente el discurso de los alumnos y docentes para comprender mejor sus preocupaciones y objetivos frente a los libros de texto disponibles. Nuestro estudio del cuestionario se fundamenta en el concepto de Hymes (1981), que se basa en una aproximación etnográfica. Así, hemos observado la comunicación en el terreno (saber ver), haciendo entrevistas a alumnos. Luego, hemos transcrito la realidad que hemos observado (saber escribir), intentando definir las expectativas que esperan de los manuales de ELE en vigor. Hemos entrevistado a los 250 alumnos de todas las clases de *seconde*. Luego, hemos encuestado a los 40 profesores de ELE del municipio de Thies que imparten clases en *seconde*. Por último, hemos examinado, como usuarios de estos libros de texto, con los cuales hemos trabajado durante veinte años, las diferentes actividades y los textos que se proponen y, hemos extraído conclusiones según las recomendaciones del MCER y las normas de una clase auténtica de español como lengua extranjera.

3.2. Presentación del Instituto de enseñanza secundaria EL Hadj Malick Sy de Thiés

El Instituto de enseñanza secundaria Malick Sy de Thies que elegimos para llevar a cabo nuestra investigación es una institución de enseñanza estatal o pública, cuya fecha de fundación es 1965. Se propone una enseñanza de calidad, buenos alumnos se ponen de relieve por resultados escolares notables que hacen el orgullo del equipo pedagógico muy competente e implicado en el proceso de enseñanza.

Se concede un lugar importante a la enseñanza de las lenguas modernas: el inglés es la primera lengua extranjera estudiada, el español la segunda, el alemán la tercera, el árabe la cuarta y el portugués la quinta. Los alumnos que terminan los estudios en este instituto pueden obtener un título de bachillerato de enseñanza general literaria o científica. En el curso escolar 2014/2015, la población escolar contaba con 1203 alumnos estudiando español: 766 chicas y 617 chicos repartidos en las clases de: primero L (Nivel B1) (6 clases); primero S (2 clases); segundo L (Nivel intermedio) (8 clases); segundo S (3 clases) y *Terminale* L (Nivel B2) (7 clases). Los cursos se ejecutan entre las 8:00 y 14:00 con una pausa de 15 minutos de recreo, excepto los martes y jueves cuyo horario es de 8:00 a 15:30.

Por lo que se refiere al personal didáctico, en el Instituto se contabilizan 120 profesores, una gran parte se constituye por titulares con distintos grados (del profesor que comienza hasta el profesor doctor) y unas 40 personas que constituyen el personal auxiliar (secretarias, Intendentes, contable de las materias, bibliotecarios, porteros, vigilantes de seguridad y agentes de limpieza). Se estructura el colectivo pedagógico del Instituto en varias comisiones didácticas, cada una tiene un profesor responsable que debe redactar, antes del principio de cada semestre, la planificación de las actividades acordadas entre todo el profesorado. Las comisiones constituidas en nuestro instituto son: la comisión didáctica de español, la comisión didáctica de inglés, la comisión didáctica de matemáticas, la comisión de informática, la comisión didáctica



física-química, la comisión didáctica de historia y geografía, la comisión metódica de educación física, la comisión didáctica de ruso y la comisión didáctica de portugués. Al mismo tiempo, las actividades y los resultados escolares y extraescolares de los alumnos y profesores son sostenidos por:

- La comisión para evaluar y garantizar la calidad;
- El consejo de gestión y,
- La comisión para el control de la preparación para la selectividad y del “concurso general”.

La comisión didáctica de las lenguas incluye a seis profesores de Lenguas: Un profesor de inglés, un profesor de ruso, un profesor de español, un profesor de árabe y un profesor de portugués. Entre los objetivos de enseñanza que los docentes de lenguas se propusieron alcanzar durante el curso escolar 2013 -2014, se encuentran:

- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje;
- Utilizar de manera eficiente los métodos e instrumentos de evaluación certificativa y formativa a lo largo del curso escolar; construir un sistema unitario y coherente de evaluación de los resultados de los alumnos que tienen en cuenta los objetivos de referencia y/o las competencias específicas de los programas escolares para cada año de estudio o ciclo de enseñanza (evaluación interna);
- Obtener mejores resultados de las ayudas escolares.

Los profesores deben participar en acciones de formación continua o de perfeccionamiento propuestas por distintos organismos de formación acreditados para mejorar la calidad del acto de enseñanza por el empleo de las técnicas y métodos modernos centrados en el enfoque comunicativo y la pedagogía diferenciada que facilita el progreso de los alumnos.

Clases	Unidades
Primero L (B 1)	6 clases
Primero S (B1)	2 clases
Segundo S (Nivel intermedio)	3 clases
Segundo L (Nivel intermedio)	8 clases
Terminale (B 2)	7 clases

Tabla 16: Repartición de las clases del segundo ciclo por ramas y niveles

3.3. Objetivos, motivaciones y necesidades de los estudiantes

La representación que el alumno tiene de los objetivos perseguidos por la escuela constituye de verdad la piedra angular de su sistema de motivación, de su motivación escolar (Tardío, 1992:112).

Determinar y diferenciar las motivaciones, las necesidades y los objetivos—conceptos a menudo confundidos puede ayudar al aprendiz y al docente a administrar mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje. Defays (2003: 79) define en esta dinámica como *las motivaciones, las expectativas, las necesidades, los objetivos del curso, las finalidades del aprendizaje y la evaluación*. La motivación explica “nuestra manera de actuar o reaccionar, la manera en que la persona se imagina el mundo, consciente o no, sus representaciones; se basa en procesos cognoscitivos”. La enseñanza comunicativa de las lenguas privilegia las necesidades lingüísticas, comunicativas y culturales expresadas por el aprendiz. Ya no es una progresión de tipo gramatical que va a controlar el contenido del material pedagógico, sino las necesidades lingüísticas formuladas en términos de funciones lingüísticas. La flexibilidad de los materiales de aprendizaje es la consecuencia lógica del análisis de las necesidades. La satisfacción de necesidades puede ser dirigida hacia sí, por ejemplo, “la estima de sí mismo” y también hacia el entorno: “quiero que los otros me consideren” Por lo que se refiere al concepto de motivación, se proponen dos niveles de motivación: intrínseca y extrínseca: La motivación intrínseca proviene del interés personal del individuo que aprende; en cambio, la motivación extrínseca viene de factores externos como los premios, los diplomas o las perspectivas de empleo.

Llegado a este punto, hay que analizar cómo la actitud de los aprendices varía en función de su motivación. Cuando es intrínseca, condicionada por una motivación personal (interna), sin otro interés más que el saber, buscan especialmente el placer de hacer lo que quieren hacer: *los comportamientos intrínsecamente motivados son*

comprometidos para su propio beneficio, para el placer y la satisfacción derivados de sus performances (Deci, 1991:328). Cuando la motivación es extrínseca, está condicionada por factores externos al aprendiz: las ganas de aprender para poder “tener”, es decir, obtener algo a cambio. En este caso, los alumnos que fracasan o los que logran un éxito inesperado, pueden pensar que sus resultados son debidos a la dificultad de la tarea para unos y para otros, a la suerte, es decir, que están bajo la dependencia de factores incontrolables (el profesor, el tipo de ejercicio, el cansancio, etc.). Esta categoría de alumnos necesita más ser premiada o motivada por elementos exteriores, que serán unos u otros en función de la edad (caramelos, buenas notas...). La cuestión, es saber si el aprendizaje puede basarse únicamente en la motivación intrínseca, o si ciertas formas de retroalimentación (preferentemente positivas, como indica la teoría de Skinner) son necesarias. ¿Progresan realmente los estudiantes que focalizan sus propios centros de interés? Parece que no. Así, para formar parte de la sociedad, hace falta hacer cosas que queremos (factores internos) pero también necesitamos ser motivados por factores externos. Según Skinner:

“La mayor parte de los profesores y padres de los alumnos estarán de acuerdo con el punto de vista muy extendido de que los niños y los estudiantes no progresarán con un entusiasmo y una diligencia suficiente hacia metas tales como la ejemplaridad ciudadana o un éxito académico notable si no son guiados por nada más que su motivación extrínseca, bajo forma de tácticas de enseñanza muy conocidas como los premios tangibles, las alabanzas, la coerción, los castigos etc.” (Van Lier, 1996: 116).

La dificultad radica en prestar atención para que las fuentes externas de motivación (premios, etc.) prevalezcan en la motivación intrínseca de los alumnos y no los ahoguen, como sugiere el psicólogo Robert Stenberg:

“Nada tiende a minar la creatividad tanto como fuente de motivaciones extrínsecas. Minan igualmente la motivación intrínseca: cuando se da un premio para un cierto tipo de conducta, se tiende a reducir el interés de los niños a la realización de estas conductas para su propio interés” (Stenberg, 2000: 32).

Ema Ushioda insiste en el hecho de que *los estudiantes que son motivados para aprender sencillamente por el interés de tener buenas notas, se interesarán por el curso*

si se les presenta algo, cada vez que deben realizar un trabajo (Ushioda, 1996: 20). Aunque dar puntos, o autoadhesivos, o caramelos a los alumnos sea un medio que funciona porque les incita a participar; según Ushioda, premiarlos, es decir, el hecho de crear una motivación extrínseca durante la lección, puede destruir la motivación intrínseca de los alumnos porque su proceso de aprendizaje va a ser dirigido por otros:

“El desarrollo de una auto motivación eficaz y apoyada no puede depender de ningún sistema externo de estímulo impuesto, de metas y premios en clase. Tal vez trabajen los estudiantes eficazmente en un corto plazo en reacción a los premios y ventajas externas, pero es poco probable que su motivación sea entretenida de manera autónoma si la experiencia de aprendizaje no engendra premios internos o intrínsecos” (Ushioda, 1996: 22).

Entonces, la solución, según Van Lier (1996) estriba en alternar entonces las actividades que crean una motivación extrínseca con actividades que suscitan la curiosidad de los alumnos, su interés, es decir, suscitar una motivación intrínseca, para enseñarles a autorregular su motivación. Se trata, pues, de evitar que estén interesados únicamente por uno u otro tipo y sean capaces de hacer frente a diferentes situaciones.

“En mi concepción de la motivación, sólo pueden ser benéficas las acciones controladas de manera externa si se las alterna con acciones intrínsecamente motivadas, así que la regulación del “otro” puede convertirse en una autorregulación. La manera más eficaz de hacer frente a esto es estimular la motivación intrínseca para aprovechar el interés natural, la curiosidad, y los premios que surgen de esto” (Van Lier, 1996: 112).

Los límites constatados son: la instrumentalización del comportamiento por parte de la motivación extrínseca (motivación instrumental) y la constatación de que la motivación intrínseca no tiene repercusión inmediata sobre los resultados en la actividad. Las motivaciones pueden depender de estereotipos y representaciones personales o colectivas sobre la lengua y la cultura meta y, también, de las representaciones que cada uno tiene sobre sus propias capacidades para aprender lengua extranjera. Cerghit (2002: 120) pone de relieve también *la motivación que depende del profesor y que puede ser positiva o negativa*.

Por su actitud (positiva o negativa), las notas concedidas (buenas o malas), el éxito (o fracaso) del alumno en el aprendizaje, el profesor puede despertar el interés y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Podemos decir que la motivación se despliega en la interacción entre docente/alumno/tarea, y que el alumno es, pues, necesariamente, una parte involucrada, pero en contexto. La toma en consideración del concepto de necesidad entró en las preocupaciones de la didáctica de las lenguas con la aparición del método comunicativo en los años setenta.

Según Defays (2003), las necesidades de los estudiantes causarían el aprendizaje y justificarían la enseñanza. Distinguimos dos tipos de necesidades: las necesidades subjetivas o las que son experimentadas por el alumno (autoevaluación) y las necesidades objetivas (las faltas constatadas por un tercio y evaluadas por pruebas). El profesor debe fomentar y dirigir las necesidades con sustancias a cada alumno, pero, sobre todo, llevar al alumno a descubrir sus propias motivaciones. La cuestión que se plantea sería: ¿cómo definir las necesidades de cada alumno? ¿Y cómo transformar sus necesidades en motivación para enfocar el proceso de aprendizaje? Propusimos dos cuestionarios diferentes a los alumnos de varias clases del instituto de enseñanza general Malick Sy de Thiès, para comprender mejor lo que les motiva en su elección de una lengua y/o en su aprendizaje y cómo justifican sus preferencias por una lengua extranjera u otra. Nuestra investigación tuvo lugar durante el segundo semestre del curso escolar 2014-2015 y tuvo una duración de dos semanas (el tiempo de la entrega de los cuestionarios en todas las clases participantes).

3.3.1. Presentación de los manuales objeto de estudio *Sol y Sombra, Gran Vía, Horizontes, Encuentro* Nivel de Seconde (nivel intermedio del MCER)

En este punto se pone de realce los diferentes libros de texto que han provocado nuestra investigación dado que forman parte de los libros más utilizados por alumnos y docentes. Además, cada uno de estos ha influido en el ciclo escolar de muchas generaciones de alumnos porque han sido vigentes al menos en un periodo por lo menos de siete años de práctica en la enseñanza- aprendizaje de ELE en Senegal.

Clase	Segundo
Nivel	Intermedio MCER
Disciplina	Español lengua extranjera
Edad	16-17 años
Editorial	Bordas, Paris
Año de publicación	1972 con el número 155.722.005

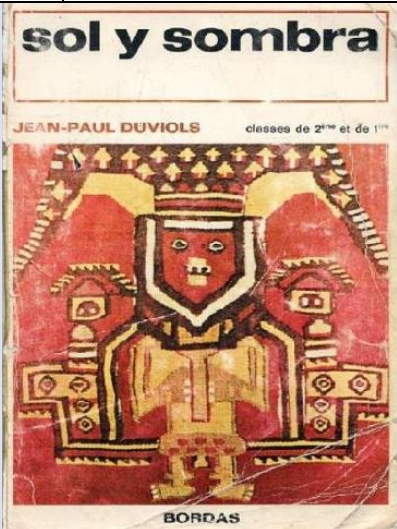
Número de páginas	383
Autor	Jean Duviols Agregado de la Universidad
	

Tabla 17 Libro Sol y Sombra

Libro Gran Vía	
Clase	Segundo
Nivel	Intermedio MCER
Disciplina	Español lengua extranjera
Edad	16-17 años
Editorial	Didier, París, 1991
Autores	P; Fourneret, S. KOURIM-Nollet, A.M. Pla. Arnomd, A. Valero, C. Val Julián
Número de páginas	254
Rúbricas esenciales	Comunicarse España Hispanoamérica

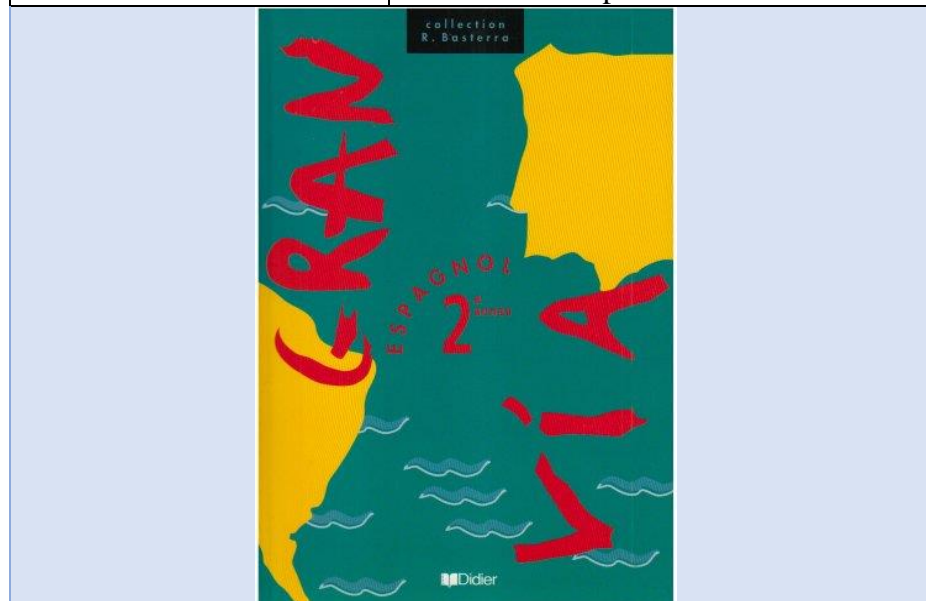


Tabla 18. Libro Gran Vía


Libro Horizontes	
Clase	Segundo
Nivel	Intermedio MCER
Disciplina	Español lengua extranjera
Edad	16-17 años
Editorial	Edicef: NEI, 200
Cobertura	Joelle Moreau
Realización interior	Anne-Danielle Naname
Ilustraciones	Eugene Collileux y Christine Valerian
Fotos	Tin Cuadra
Número de páginas	141
	

Tabla 19: Libro Horizontes

Libro Encuentro	
Clase	Segundo
Nivel	Intermedio MCER
Disciplina	Español lengua extranjera
Edad	16-17 años
Editorial	Hachette Education Francia (París)
Fecha de publicación	1994
Autores	E. Cunal y H. Hamilton
Número de páginas	287

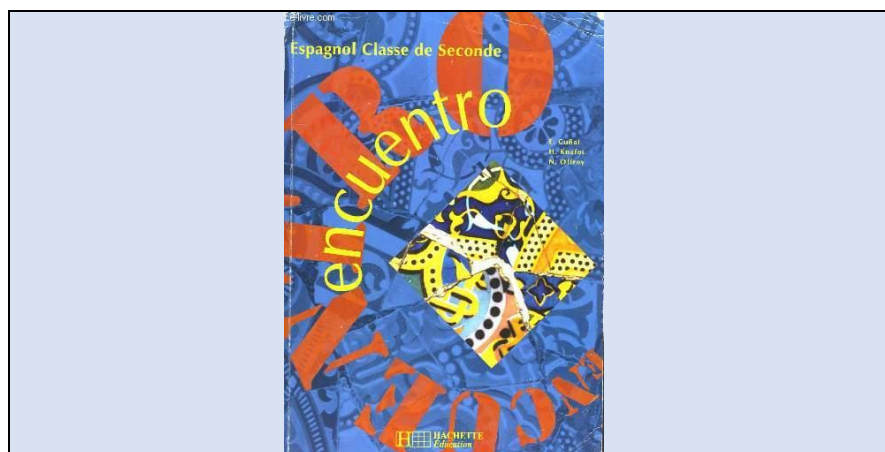


Tabla 20. Libro Encuentro

3.3.2. Estructura y análisis de Sol y Sombra

Sol y Sombra (el título se da en español) es publicado en Francia y concebido por autores franceses. Comienza con un índice que presenta los distintos temas del programa. Hay una primera parte titulada España (aspectos de la vida contemporánea) y una segunda denominada América (aspectos de la vida contemporánea) y, por último, temas de civilización hispánica. Los temas del manual están constituidos por subcapítulos que tratan respectivamente la geografía de España (Cataluña, Levante, Andalucía, la Meseta, etc...) y la vida latinoamericana a través de estos países: México, América Central y las Antillas, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay y Paraguay. Por último, temas de civilización hispánica que giran en torno a moros y cristianos, Las Indias Occidentales, etc. Ejemplos: “El cultivo del olivo en Andalucía” P. 36 y “Salamanca” P.56.

El manual prevé revisiones después de cada texto a través de rúbricas: Comentario: consta de 4 a 5 preguntas planteadas al final de cada texto para ver si el alumno ha entendido el texto. Se trata, por supuesto, de preguntas abiertas y no de la tradicional pregunta-respuesta; a continuación, aparecen ejercicios: que se comprometen a apoyar al alumno a solucionar sus problemas gramaticales, siguiendo un modelo del texto, por último, Traducir al español: que es una iniciación a la traducción inversa. Por otra parte, con el registro lingüístico bastante culto de los textos, se ven aparecer al margen de cada escrito algunas palabras difíciles traducidas al francés para facilitar una buena comprensión de éste por los alumnos.

Los temas se ajustan a los programas y a las instrucciones en vigor, pero los títulos no nos dan cada vez índices claros sobre el contenido (en la primera parte del

manual ahí tenemos el título de algunos textos: “una joven en Barcelona” p. 8, “un taxista” P. 12, “Pedro Ripoll, campanero”. P. 13, “las barracas” P. 14, “Hermosos y bravos toros” P. 18), (en la segunda parte del manual: “la muerte de Artemio Cruz” P.118, “Una buena conciencia” P. 119, “Autobiografía de un indio Lacandón” P. 124, etc.), en la tercera parte del manual (“Las huestes de Don Rodrigo” P. 244, “Romance del cautivo,” P. 247, “Los árabes y la agricultura” P.246). Las unidades comienzan con un mapa o una pequeña introducción del tema para estudiar. Los textos son, para la mayoría, documentos auténticos extraídos de revistas o diarios como ABC, del Semanal Cambio 16, del País o de obras literarias como la Colmena de Camilo José Cela (Visitación y su novio página 61); Zalacaín el aventurero de Pío Baroja (Tellagori página 86) de Horacio Quiroga (la miel silvestre página 234), o, Réquiem por un campesino español de Miguel Delibes (la muerte de un pobre página 95), de Gabriel García Márquez, Cien años de soledad (Algo pasa en Macondo página 154), etc.



Modelo de Macondo.

Algo pasa en Macondo

Cuando llevaron a la mesa el atigrado racimo de banano que solían colgar en el comedor durante el almuerzo, arrancó la primera fruta sin mucho entusiasmo. Pero siguió comiendo mientras hablaba, saboreando, masticando, más bien con distracción de sabio que con deleite de buen comedor, y al terminar el primer racimo suplicó que le llevaran otro. Entonces sacó de la caja de herramientas que siempre llevaba consigo un pequeño estuche de aparatos ópticos. Con la incrédula atención de un comprador de diamantes examinó meticulosamente un banano seccionando sus partes con un estilete especial, pesándolas en un granatario¹⁰ de farmacéutico y calculando su envergadura con un calibrador de armero. Luego sacó de la caja una serie de instrumentos con los cuales midió la temperatura, el grado de humedad de la atmósfera y la intensidad de la luz. Fue una ceremonia tan intrigante, que nadie comió tranquilo esperando que Mr. Herbert emitiera por fin un juicio revelador, pero no dijo nada que permitiera vislumbrar sus intenciones.¹⁵

En los días siguientes se le vio con una malla y una canastilla cazando mariposas en los alrededores del pueblo. El miércoles²⁰ llegó un grupo de ingenieros, agrónomos, hidrólogos, topógrafos, agrimensores que durante varias semanas exploraron los mismo lugares donde Mr. Herbert cazaba mariposas.

Las ilustraciones (fotografías y dibujos) del manual Sol y Sombra son limitadas y la calidad es mediocre, pero se puede decir que apoyan a la comprensión del texto, por lo que tienen utilidad dentro del mismo. En el caso de que el tema hablará de un autor, de un artista (pintor) o de otra personalidad, el retrato (pintura o fotografía) se adjunta en ilustración (ej.: la fotografía de José Espronceda, página 369); el cuadro de Francisco de Goya y Lucientes. La Vendimia (Museo del Prado) página 353; o de las referencias históricas como: (La época de Goya: cronología página 352) o (descubrimiento y conquista. Cronología: página 230).

Además, encontramos en el manual ejercicios de este tipo:

- Preguntas abiertas que están presentes al final de cada texto, ejemplo del texto (El vino de jerez) página34:
- Ejercicios más complejos de producción oral y escrita que vienen a reforzar los conceptos encontrados en el texto inicial (ejemplos: “Estábamos perdidos.....
Íbamos perdidos: según este modelo, modificar las frases siguientes

El Siglo de Oro. Cronología

1517-1556 Reinado de Carlos I^o.
1519 Carlos V, Emperador de Alemania.
1521 Los «comuneros» vencidos en Villalar.
1525 Batalla de Pavia.
1536 Muerte del poeta Garcilaso de la Vega.
1540 Ignacio de Loyola funda la Compañía de Jesús.
1554 «La Vida de Lazarillo de Tormes».
1556-1598 Reinado de Felipe II.
1557 Batalla de San Quintín.
1571 Batalla de Lepanto.
1572 La noche de la San Bartolomé en París.
1557 «Camino de perfección» y «Las siete moradas» de Sta Teresa.
1584 Se acaba la edificación del monasterio del Escorial.
1588 Fracaso de la Invencible Armada.
1596 El Greco: «El entierro del conde de Orgaz».
1598-1621 Reinado de Felipe III.
1599 Mateo Alemán: «Vida del pícaro Guzmán de Alfarache».
1605 Primera parte de «Don Quijote de la Mancha».
1609 Expulsión de los moriscos.
Lope de Vega: «Arte Nuevo de hacer comedias en este tiempo».
1613 Góngora: «Las Soledades».
Cervantes: «Novelas Ejemplares.»
1616 Muerte de Cervantes y de Shakespeare.
1621-1665 Reinado de Felipe IV.
1627 San Juan de la Cruz: «Cántico Espiritual».
1629 Velázquez: «Los Borrachos.»
1635 Calderón de la Barca: «La Vida es sueño».
1643 Batalla de Rocroy.
1648 Muerte de Tirso de Molina.
1656 Velázquez: «Las Meninas.»
1659 Tratado de los Pirineos.
1665-1700 Regencia de Mariana de Austria y reinado de Carlos II.
1678 Paz de Nimega.
1681 Muerte de Calderón de la Barca.

sustituyendo el verbo estar por otro verbo semi -auxiliar (ir, seguir).

- Ejercicios de traducción, ejemplo del texto Paseo de la Castellana:

Traducir

:

- a) Les voyageurs montèrent dans la voiture en se bousculant.
- b) Il n’osait pas dire qu’on allait démolir la maison.
- c) Il la regardait comme s’il avait envie de lui dire quelque chose.
- d) Il ne vit pas passer le temps.

La finalidad de este tipo de ejercicio es iniciar al alumno a la traducción inversa y directa, que es la prueba por excelencia en las Universidades senegalesas, puesto que hasta la maestría el estudiante tiene que hacer pruebas de traducción durante los exámenes. La primera parte del manual propone textos variados:

- El vino de jerez de Vicente Blasco Ibáñez página 33;
- Castilla de Miguel de Unamuno página 40;
- Forasteros en el metro de R. Orad, Vanguardia page 71;
- Informar objetivamente, (Cuadernos para el Diálogo) página 73.
- Macrocefalismo urbano, R. Saladrigas (ABC) page 99.

Estos dos últimos textos son temas de actualidad y se extraen de los diarios o revistas españolas. Por otra parte, se encuentran a lo largo del manual:

- Textos en los que se presentan grandes pintores españoles como Francisco de Goya en el texto “El único maestro del dibujo» extraído del libro: Goya, Discurso en la Academia de San Fernando;
- “Nocturno”, que es un poema de José Espronceda (1808-1842) página 369;

El español está percibido como la lengua del universo hispanohablante y no solamente como la lengua hablada en España. Los autores proponen también paralelos interculturales entre los dos países, Francia y España. El manual implica referencias al patrimonio cultural de la lengua enseñada. Referencias contemporáneas están también presentes, artículos de publicaciones y recientes revistas que tratan de temas que podrían interesar a nuestros estudiantes, por ejemplo:

- Informar objetivamente, página 75;
- Diversiones de F. Sopena (Cuadernos para el Diálogo) página 103;
- Subdesarrollo y Hambre en América Latina de Josué de Castro página 214.

Las imágenes son inadecuadas a la edad de los alumnos, pero corresponden al tema al cual están vinculadas; el esfuerzo de creatividad y modernidad es mínimo. El contenido del manual se presenta de una manera lineal, las unidades de enseñanza guardan todas las mismas estructuras y el mismo tipo de ítems viene a reforzar y/o comprobar los acervos. La metodología utilizada está incluida globalmente en el difunto método gramática-traducción. De esta manera, observando de más cerca los temas propuestos y la consigna, observamos que los proyectos no invitan a los alumnos a trabajar en grupo sino a hacer investigaciones individuales (ejemplo: no hay propuesta de autoevaluación al final de la unidad o después de cada progresión (tres o cuatro unidades)).

La secuencia “Ejercicio” contiene ejercicios estructurales de carácter repetitivo, (ejercicios incompletos, de definición, transformación e imitación) con poco lugar para la creatividad y la reflexión personal. El manual no se acompaña de un CD u otros documentos sonoros auténticos ni de una guía para ayudar al profesor en su planteamiento pedagógico. El formato de este manual es idéntico al del manual inglés del mismo nivel “Go for English”. El tipo de letra es sobrio y está en blanco y negro (lo que da menos expresividad y menos atracción a algunas fotografías y cuadros utilizados, sobre todo, en los distintos temas que componen este manual). No hay un prólogo de los autores para aclarar los objetivos que deben lograrse y/o los métodos y estrategias establecidas para llegar. El manual constituye el único apoyo propuesto; no se acompaña de un CD o casete audio ni de un libro del profesor o de un libro de ejercicios.

Los textos literarios del manual no pertenecen solamente a escritores nacidos o que viven en España. Se encuentran también escritores hispánicos de América Latina como Alejo Carpentier, Simón de Bolívar, Rómulo Gallegos, Jorge Luis Borges, escritor argentino (1899 -1986) y Octavio Paz, poeta y ensayista mexicano nacido en 1914, laureado del Premio Nobel de literatura en 1990. El manual es voluminoso, ya que se compila el libro de Segundo (nivel intermedio) con el de Primero (nivel B 1) en una misma edición, debido a su estructura. La presentación es anticuada porque no incluye ningún aspecto TIC, lo que puede fomentar una lectura simple. Hay que observar que las tres partes que componen el manual carecen de pertinencia porque no hay pruebas de autoevaluación (corregidas al final del manual) que permitirían al alumno saber su progreso real. La lengua española es el medio de transporte de la

cultura del universo hispanohablante y no solamente la de España. Lo que prevalece en este manual son las nociones de gramática, ya que el objeto del manual parece formar más bien a “fuertes alumnos en traducción inversa” y no a estudiantes capaces de enfrentarse con una situación de comunicación auténtica.

Los ejercicios están basados en las explicaciones dadas a través de tres rúbricas diferentes, las declaraciones y consignas son comprensibles y formuladas en infinitivo. No hay propuestas de actividad o evaluación (autoevaluación) al final de cada unidad. El manual no prevé la escucha de documentos sonoros auténticos y no propone ninguna actividad relativa a la fonética (entonación, pronunciación, acento tónico). A pesar de la variedad de los textos y de su contenido, la diversificación y la multitud de ítems que acompañan a cada secuencia, constatamos la falta de una evaluación del conjunto de los conocimientos recientemente adquiridos en el marco de una unidad o al final del manual para permitir al alumno autoevaluarse.

3.3.3. Estructura y análisis de Gran vía

Existe un cuaderno de ejercicios y un conjunto de tres casetes audios que va con el libro del alumno. La gran innovación de este manual de texto en comparación con el primero estudiado radica en el color, el tipo de actividades y la presencia de apoyos en audio. Este libro destaca los comentarios de texto y la lectura, en gran parte literarios, sobre los que se produce una dinámica de pregunta-respuesta y, lo que falta es una serie de actividades que permitan a los alumnos poder comunicar no en el ámbito del aula o de la escuela sino como se ha de hacer en la vida cotidiana. El desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos se exige que se reproduzca en la clase, dentro de lo que cabe, los procesos de comunicación de la vida diaria. Conviene señalar que las distintas habilidades estén desarrolladas de manera integrada, de modo que la práctica de una de ellas sea significativa en el momento de facilitar la práctica de los otros. En este mismo orden, se preconiza una enseñanza de la gramática en correlación con la comunicación. Pero, lo que indicamos como usuarios de este manual, es que carece de una reflexión lingüística que estimule una aptitud comunicativa, sino que se trata de priorizar el control de la gramática y de ciertos contenidos léxicos nuevos. Esto se examina en la serie de textos en la cual se da la ocasión a los alumnos de que descubran la cultura de España y América Latina por medio de materias relacionadas con la literatura ya que estos manuales proporcionan a discentes y profesores una gran variedad de textos auténticos que reflejan distintos aspectos de naturaleza política o

cultural de los países de lengua española “El gran Technotitlan” P. 148, “Sabes a lo que vengo” P. 52. Conviene retener que contrariamente al Sol y Sombra, éste pone al alcance de profesores y alumnos audiciones que dan una comprensión oral neta que aparece o de manera aislada o en relación con la expresión oral en una conversación. La principal fuente de los textos de este manual son historias, canciones, películas, etc., y temas académicos como preconiza la Comisión de enseñanza y escritura de los programas. La mayor laguna de este manual parece ser la falta de actividades de comprensión auditiva, destinadas a obtener una información específica, y actividades posteriores. En este sentido, las únicas actividades que se efectúan son audiciones que consisten en responder a preguntas sobre el texto: “Explico algunas cosas” P. 130, “Goza o Noso Mar” P. 119.

Del mismo modo, se menosprecian las actividades de expresión escrita a lo largo del manual. Así, acerca del contenido textual es necesario dar una enseñanza de la lengua española evocando los rasgos culturales hispánicos o dando al alumno la oportunidad de hacer la gramática descriptiva como la de Bosque, lo que tendría más ventajas para su formación. En cambio, y se da muy poca importancia a los conocimientos de procedimiento que proporcionan una utilización interactiva de la lengua o una actividad exploratoria con relación a la cultura. Hay aquí una buena prueba del poco interés que conceden los autores a la habilidad comunicación, si nos referimos a los textos elegidos que destacan un conjunto de elementos de tipo léxico y gramatical y reducen a su simple expresión la habilidad comunicación. Los autores de estos manuales eligen textos que, por una parte, proporcionan a los alumnos un conjunto de conocimientos de tipo léxico y gramatical; por otra parte, les ayudan a enriquecer su cultura general. Los alumnos, una vez que leyeron o escucharon estos textos, deben llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en distintas situaciones habladas y escritas. A continuación, observamos que los ejercicios de gramática no se concentran en la comunicación. Aparecen generalmente una vez que los alumnos terminaron de comentar los textos y tienen por objetivo evaluar los conocimientos que poseen los estudiantes. Los ejercicios de traducción y conjugación de verbos son frecuentes, por ejemplo, los ejercicios del apartado: “Obras” de las páginas 96 del texto ¡Qué día tan bonito! (Página 137)

A partir de estas actividades y del contenido de los distintos textos, hay que reconocer que la metodología de Gran Vía no tiene por objeto poner a los alumnos en

una situación de comunicación efectiva, sobre todo, cuando se trata de un aprendizaje en un contexto de no inmersión. Está claro que busca, sobre todo, formar a individuos que dominan un conjunto de elementos de tipo léxico y gramatical y, esto por medio del comentario de textos de diversa índole. Conforme avanza en su aprendizaje, el estudiante irá memorizando algún contenido que adquirió a lo largo de los comentarios de texto y podrá utilizarlos en situaciones diferentes de las que había aprendido.

No existen a lo largo del manual Gran Vía actividades que permiten a los alumnos conocer los objetivos de éstas y qué competencias son necesarias en su proceso. Además, parece difícil para los alumnos opinar sobre las actividades que deben incorporar estos libros. Así pues, les será dificultoso tomar las riendas de su aprendizaje. Del mismo modo, no hay ninguna guía o ejercicios de autoevaluación que pueda hacer y, como consecuencia, comprobar los resultados para darse cuenta de sus errores o de sus acervos. Sería deseable que este manual propusiera a los alumnos fichas de autoevaluación para reforzar la reflexión sobre lo ya practicado en el aula.

3.3.4. Estructura y análisis de Horizontes, clase de seconde (nivel intermedio del MCER)

Aparece de antemano, un prefacio que se articula en torno a los objetivos que se compromete a alcanzar este libro de texto:

- Estudio de textos;
- Reflexión sobre el funcionamiento de la lengua;
- Aprendizaje de las técnicas de expresión;
- Descubrimiento de la civilización de los países hispanohablantes.

A continuación, *Horizontes* está compuesto de ocho unidades temáticas que permiten ahondar los prerrequisitos del primer ciclo. La metodología adoptada es la tradicional, pero la acompañan algunas técnicas comunicativas. Es lo que limita la baza comunicativa de este libro de texto y lo pone en la misma categoría que los dos primeros estudiados más arriba. Una innovación en *Horizontes*, es la existencia de un logotipo que señala la proveniencia de cada documento, este símbolo representa los mapas de España, África y América Latina. Por otro lado, este manual se estructura en una serie de procedimientos que intentan seguir una progresiva evolución en los conocimientos que ha de asimilar el alumno:

- Entérate, que busca desarrollar la comprensión léxica y gramatical;

- Dialoga, que intenta estimular una competencia comunicativa;
- Comprende y analiza, que se dedica al análisis y comentario de textos;
- Comunica, busca apoyar la reflexión y la argumentación.

Este libro de texto está pensado y elaborado por didactas marfileños que concibieron a la vez, un libro de texto y un cuaderno de actividades para todos los niveles de la enseñanza media y secundaria. En efecto, lo que falta es la existencia de audios para permitir a los alumnos poder escuchar la lectura de los textos y así formarse el oído y pues, tener una buena competencia auditiva. Por otro lado, el enfoque está hecho de tal modo que el profesor no pueda alejarse del libro de texto para innovar, es como si fuera “prisionero” de una metodología que se ha de seguir paso a paso sin ninguna iniciativa por su parte.

Cada unidad está encabezada por un texto sobre el cual se le plantean al alumno diferentes preguntas de comprensión escrita y en el cual se trabaja un aspecto gramatical concreto, que, a continuación, se hace en la práctica, en parejas y, por último, en grupos.

Por otro lado, cabe retener que el formato de este manual es diferente del de los manuales *Gran Vía* o *Sol y Sombra* del mismo nivel; esto puede explicarse por la diferencia de la editorial. El tipo de letra es sobrio y el color poco abundante (utilizado, sobre todo, en los títulos, subtítulos, tablas e ilustraciones: fotografías y dibujos). No hay un prólogo de manera general o una introducción de los autores para aclarar los objetivos que deben lograrse y/ o los métodos y estrategias establecidas para este proceso. El manual constituye el único apoyo propuesto; no se acompaña de un CD o casete audio, pero existe un libro del profesor y un cuaderno de actividades. En ciertas partes, después del título de la unidad, se introducen varias cuestiones abiertas a objetivos comunicativos en relación con el tema inicial, que invitan a los alumnos a tomar la palabra, por ejemplo, en los textos: “Preguntas muy personales” (página 6),

Preguntas muy personales

- Defínase en dos palabras: independiente e inaguantable
- ¿ Con qué animal se identificaría? un leopardo
- Su principal cualidad es: la comprensión
- Su principal defecto es: la impaciencia
- ¿ A qué personaje histórico le gustaría parecerse? Cristóbal Colón
- ¿ Qué cosas se llevaría a una isla desierta? una enciclopedia
- ¿ Qué cualidad aprecia más en un hombre? el sentido del humor
- ¿ Qué cualidad aprecia más en una mujer? la independencia
- ¿ Qué falta no perdona jamás? la mentira
- Su comida favorita es el cocido
- ¿ Qué suele hacer antes de dormir? leer y pensar en el día siguiente
- Su deporte favorito es la natación
- Su ocupación favorita es escuchar música
- ¿ Qué le da miedo? la contaminación
- ¿ Qué le da vergüenza? hablar en público
- ¿ Qué necesita para estar en forma? reír mucho
- ¿ Cuándo lloró por última vez? hace tanto tiempo que no me acuerdo
- ¿ Qué reforma cree más necesaria? la protección de los niños
- ¿ Qué le preocupa? las guerras en el mundo
- Su sueño sería se ha descubierto una vacuna contra el sida



“Encuentro con Nelson Mandela” (U1) o “¿Sabes hacer amigos?” (de la rúbrica Revista 1).

Revista 1

¿Sabes hacer amigos?

1 ¿ Con quién comentas tus emociones y tus sentimientos? -

- Prácticamente con nadie, por no decir con nadie.
- Con mucha gente, con todos tus amigos, entre otros.
- Depende, suelen ser un par de personas con las que habitualmente hablas de todo.

2 ¿ Desconfías de tus amigos? -

- No, nunca de los que consideras amigos.
- No, no sueles desconfiar porque rara vez llegas a depositar confianza en alguien.
- Con frecuencia, tantos amigos te han hecho faenas...

3 ¿ Qué representan para ti tus amigos? -

- Algo normal, habitual, fluctuante.
- Tu soporte, tu patrimonio, tu afecto más fuerte y estable.
- Esfuerzo, malos ratos, soledad.

4 ¿ Cómo reaccionas cuando alguien busca tu compañía, tu consuelo o tu consejo? -

- Intentas evitarlo.
- Siempre atiendes*, pero intentando despachar* lo más rápidamente posible.
- Con atención, comprensión y, si es necesario, paciencia.

5 ¿ Te cuesta mucho esfuerzo entablar y mantener lazos de amistad? -

- No, para ti nunca ha presentado ningún conflicto, tienes infinidad de amigos.
- En ocasiones, sí.
- Siempre, o casi siempre.

1. Haz el test y cuenta las letras que predominan en tus respuestas para conocerte.

2. Busca en el test frases que corresponden al concepto de amigo según Susanita y Guille.

EVALUACIÓN

	1	2	3	4	5
a	A	C	B	A	B
b	B	A	C	B	C
c	C	B	A	C	A

Predominio A: Te cuesta bastante hacer amigos y no tienes muchos. No eres capaz de entablar* estos lazos afectivos. A veces es un problema que te agobia, pero es cierto que si logras un amigo es de verdad.

Predominio B: Para ti hacer amigos es natural. Nunca has tenido dificultades en este terreno y no le has dado muchas vueltas al tema. Pero quizá llames amigos a los simples conocidos.

Predominio C: Encajas* el tipo de personas que sitúan la amistad y la facilidad para encontrarla en el punto justo. Consideras que ni te sobran* ni te faltan amigos, te encuentras a gusto con los que tienes.

AYUDA

- ▶ el afecto : l'affection
- ▶ agobiar : étouffer
- ▶ dar vueltas a : réfléchir à
- ▶ desconfiar de : ne pas avoir confiance en
- ▶ encontrarse a gusto : être à l'aise
- ▶ hacer una faena : jouer un mauvais tour

dieciocho 18

“La mujer en Guinea ecuatorial” (U2), “Tradiciones y supersticiones” (U3), “El jueves santo” (U4). La rúbrica “Comunica” página 44 es una manera de incitar al alumno a poder pasar de un hecho cultural español para hacer comparaciones con otro hecho de su propio entorno. En Horizontes se encuentran varios tipos de documentos:

- Los extractos de distintos diarios parecen ser privilegiados y encontramos también fragmentos adaptados de obras literarias, así como documentos presentados por los autores:

- Juan Carlos de Borbón, El rey que salva la democracia (Página 31) sacado del Mundo digital;

**Juan Carlos de Borbón,
el rey que salvó la democracia**

Nació en Roma en 1938. En 1939, tras la Guerra Civil, el pueblo español fue despojado de la soberanía nacional. Durante cuatro décadas, todos los poderes del Estado emanaron [...] del jefe de aquel Ejército de la victoria, Francisco Franco. En 1969 fue proclamado príncipe de España y sucesor a título de rey en la Jefatura del Estado. [Es] proclamado rey de España el 22 de noviembre de 1975. El destino histórico que ha cumplido el Rey Juan Carlos, tras suceder al dictador en todos sus poderes, ha sido devolver la soberanía nacional al pueblo español [...] sin traumas ni violencias. El 23 de febrero de 1981, el monarca constitucional fue sometido a la prueba de fuego. Una parte del ejército vencedor de la Guerra Civil, se sublevó. Don Juan Carlos vistió su uniforme de Capitán General de los Ejércitos y ordenó, desde la televisión, a los militares sublevados que tomaran a sus cuarteles, salvando así para España la democracia y la libertad.

El Mundo digital.

ASÍ SE DICE

- en cualquier caso : en tous cas
- el siglo XX : le XX^e siècle
- la prueba de fuego : l'épreuve du feu

COMPRENDE Y ANALIZA

1. Nombra las diferentes partes de cada texto y da su idea general.
2. Presenta a cada hombre diciendo : lo que hizo y cuándo, lo que ha hecho que tiene consecuencias hoy .
3. ¿ Qué sabes de Guernica y de la dictadura franquista ?
4. Apoyándote en la descripción del cuadro, explica cómo es considerado simbólico del siglo.

COMUNICA

1. ¿ Por qué los lectores del *Mundo* eligieron a estos dos hombres ? Comparad la importancia de sus acciones para las generaciones futuras.
2. ¿ Os parece que se puede educar mediante el arte ?

DE MEMORIA

- devolver (-ue) : rendre
- elegir (-e/-i) : choisir
- la elección : le choix
- sublevarse : se soulever
- el cuadro : le tableau
- pintar : peindre
- el ejército : l'armée
- el dictador : le dictateur
- salvar : sauver
- el pueblo : le peuple

PUNTAJICEMOS

Pretérito perfecto de indicativo : se forma con *haber* en presente y el participio pasado invariable. Ej. : *ha sido* ; *ha cumplido*.

Uso de los tiempos : El *pretérito perfecto* expresa una acción pasada que se prolonga o tiene consecuencias en el presente. Ej. : *Ha sido víctima de todas las lecturas* (todavía lo es) ; *El rey ha cumplido un destino histórico* (por eso hoy está la democracia en España). El *pretérito indefinido* expresa una acción pasada sin relación con el presente. Ej. : *Vistió su uniforme*.

Voz pasiva : se construye con el verbo *ser* seguido del participio pasado que concuerda con el sujeto. Ej. : *Es proclamado rey*.

Pretéritos indefinidos irregulares : *vestir* y *morir* corresponden al modelo *pedir* : *pedir* : *pedí, pediste, pidió, pedimos, pedisteis, pidieron* ; *morir* : *morí, moriste, murió, morimos, moristeis, murieron*.



- El parque más famoso de la tierra (Página 68) sacado del País semanal;

LAS GALÁPAGOS,



el
parque
más
famoso
de la
tierra

En un lugar de la Tierra el tiempo se ha detenido. [...] Son las islas Galápagos, una constelación volcánica en el mismísimo centro de la desolación. El reino donde iguanas de aspecto antediluviano pasean su cuerpo de dinosaurio por tierra y mar.

Donde pájaros de ensueño* cubren los cielos y tortugas gigantes arrastran cientos de kilos y años. Tiburones y cangrejos fantasmagóricos pueblan sus aguas. Insectos y peces aún desconocidos se esconden en sus profundidades. [...] En el archipiélago

de las Galápagos los animales no saben lo que es el miedo. Carecen de enemigos naturales y tienen un carácter tremendamente confiado y curioso. En este escenario natural, declarado patrimonio de la humanidad por la UNESCO en la década

de los ochenta, las tortugas, lobos marinos, iguanas y aves ven amenazado su futuro por la acción devastadora del hombre. [...]

Las autoridades de la República del Ecuador, a cuyo país fueron anexionadas las islas en 1932, temen que el desarrollo económico de este exótico paraíso insular acabe degradando lo que hoy es un lugar paradisiaco. [...] La escasa población de las islas, que ve en el ecoturismo una mejora en su calidad de vida, deja en situación delicada el porvenir de estas tierras vírgenes. [...] También muchos ecuatorianos han descubierto que el floreciente negocio del ecoturismo genera más riqueza que el mejor empleo en el continente.

El País semanal.

ENTÉRATE

1. Sitúa Ecuador y las islas Galápagos en el mapa.
2. Busca los nombres de animales en el primer texto.
3. Identifica los dos mundos que se oponen en el texto informativo sobre las Galápagos.

DIALOGA

1. Lee el diálogo de *¿Proteger la naturaleza?* con tu compañero.
2. Imitad el diálogo para defender los parques nacionales de vuestro país, usando : *alguna vez ; cada vez es más difícil ; depende ; es culpa de.*

- Echarse al monte (Página 53) sacado de Cambio 16, septiembre de 1999;

4 CONSEJOS E INSTRUCCIONES

Echarse al monte

Una excursión en bicicleta de montaña es uno de los placeres que puede disfrutar este verano. Hará ejercicio, disfrutará de la naturaleza y seguro que se divertirá.


Bicis todo terreno
Ningún espacio escapa a este vehículo. La oferta en el mercado es muy grande, y tampoco hace falta comprarse una bicicleta profesional para disfrutar del ciclismo. Las hay de muchos precios y características.

Por qué hacer mountain bike
Se combina deporte y naturaleza. Es completo, lo puede hacer toda la gente y las posibles dificultades las pone el propio ciclista. Hay que olvidarse de grandes esfuerzos, que pueden quitar las ganas de coger la bicicleta. Es recomendable montar en grupos (siempre puede haber caídas o averías) con el mismo nivel.

Las etapas
No es recomendable hacer grandes distancias. Para empezar no están mal unos 20 kilómetros, la mayoría llanos con pequeños repechos. Es muy bueno partir la marcha, descansar un poco, refrescarse y continuar. Las mejores horas para pedalear son por la tarde, de 7 a 9, y por la mañana. Si está húmedo: habrá que ponerse de pie, para que la bicicleta agarreⁿ bien.

ASÍ SE DICE

dar un empujón : pousser
despacio : tout doucement
de pie : debout
en el suelo : par terre
dar una vuelta : faire un tour
dejar de : cesser de



Cambio 16, septiembre 1999.

COMUNICA

1. Explicad cómo practicar un deporte, utilizando *es recomendable...*, *no es aconsejable...*, *para empezar es muy bueno...*, *no está mal...*, *habrá que...*
2. Imaginad la continuación del primer texto.

PUNTALECEMOS

Subjuntivo **presente irregular** de los verbos que tienen la primera persona del presente de indicativo en -go : Caer - caigo = **caiga** ; Decir - digo = **diga** ; Hacer - hago = **haga** ; Oír - oigo = **oiga** ; Poner - pongo = **ponga** ; Salir - salgo = **salga** ; Tener - tengo = **tenga** ; Traer - traigo = **traiga** ; Valer - valgo = **valga** ; Venir - vengo = **venga**.

La obligación impersonal puede expresarse con *hace falta* seguido del infinitivo.
Ej. : *No hace falta comprarse una bicicleta profesional.*

La obligación personal puede expresarse con *haber de* seguido del infinitivo.
Ej. : *Has de hacerlo tú solo.*

Los adverbios se forman sobre la forma femenina de los adjetivos a la que se añade -mente. Ej. : sencillo = **sencillamente** ; fácil = **fácilmente**.

53 cincuenta y tres

- Sin mirar a la rueda (Página 52) sacado de Mi vida al aire libre de Miguel Delibes;
- La llegada de los gringos (Página 72) sacado de Cien años de soledad de Gabriel García Márquez.
- Diálogo o textos fabricados:
 - Castigo (página 47);
 - Encuentro inesperado (Página 67)

Los autores del manual utilizan, en algunas de las unidades de enseñanza, textos adaptados del País digital o El Mundo digital, publicaciones en línea de las cuales se pueden extraer artículos que pueden ser tareas semestrales o textos que traten temas

del programa (la guerra civil española, Autonomismo y separatismo vasco o la juventud española y sus problemas).

ENTERATE

1. ¿ Cuándo y dónde fue descubierto el café, y cuándo fue utilizado en infusión ?
2. Nombra a los países que tienen una forma propia de tomarlo y clasifícalos según el continente.
3. Apunta todos los usos de *con* en las *Formas de tomar café*.

DIALOGA

1. Di a tu compañero cómo y con qué hacen café en tu casa, y con qué te gusta más tomarlo.
2. Explica cómo se puede tomar en tu casa y en tu país.

COMPRENDE Y ANALIZA

1. Explica cómo se descubrió el café, usando *las cabras lo comieron sin que...*, *el pastor lo llevó sin que...*, *se bebió en Arabia sin que en Europa...*
2. Compara las dos especies de café, usando *en cambio no... ni...*
3. En la lista de *Formas de tomar el café*, apunta los elementos añadidos típicos de los países.

COMUNICA

1. ¿ A vuestro parecer, por qué tuvo tanto éxito internacional el café ?
2. Decid cuál es la importancia económica, social y cultural del café en vuestro país.

ASÍ SE DICE

en torno a : autour de

resultar : résulter, être

los cafetales :

la plantation de caféiers

con un alto contenido :

à haute teneur

granizado de café :

glace pilée au café

una cucharadita :

une petite cuillerée

DE MEMORIA

cercano : proche

el alboroto : le tapage

efectivo : efficace

tostar (-ue) : griller

caprichoso : capricieux

la helada : la gelée

proporcionar : procurer

hervir(-ie ; e/i) : bouillir

añadir : ajouter

mezclar : mélanger

dulce : sucré

PUNTUALICEMOS

En la forma impersonal *se* + tercera persona del singular empleada con un infinitivo, el *se* puede ser enclítico.

Ej. : *Se puede cultivar la planta del café* ➔ *La planta del café puede cultivarse*.

Para coordinar un elemento en una frase negativa se usa *ni* en vez de *y*.

Ej. : *No le gusta el calor intenso ni una prolongada exposición al sol*.

Sin que expresa la restricción y está seguido del subjuntivo.

Ej. : *Sin que lleguen a hervir*.

La preposición *con* expresa :

- el acompañamiento. Ej. : *Con una cucharadita de nata montada*.

- el medio. Ej. : *Calentado con el vapor ; Hecho con el doble de agua*.

- los ingredientes. Ej. : *Café con leche*.

- la característica. Ej. : *Con un alto contenido en cafeína*.

El plural de los nombres terminados en *-z* se forma en *-ces*. Ej. : *la raíz* ➔ *las raíces*.

cuaderno
p.72

El léxico explicita las nuevas palabras y expresiones al final del manual y en el apartado *Puntualicemos* se propone tratar un punto de gramática relativo al texto estudiado, por ejemplo en la página 93 de arriba se trata el impersonal “on” y sus diferentes traducciones al español, y el empleo de la preposición “con”.

Los conceptos de gramática son, a menudo, contenidos nuevos. Las explicaciones de las dos secuencias (actos del discurso y conceptos de gramática) a menudo se presentan en rejillas coloreadas y ubicadas al lado del texto.

En la unidad didáctica cinco aparece un poema de Pablo Neruda extraído de “Canto general” que alude al tema de la agricultura y ganadería de Hispanoamérica, pero no está acompañado de ninguna propuesta de actividades, evaluación o autoevaluación. En función de los progresos de sus alumnos y también del tiempo El profesor podría utilizar uno de los poemas del libro como una invitación a la versificación. Un gran número de autores españoles, de diversas ramas artísticas, están presentes en este manual. De entre ellos destacamos los más conocidos:

- Pablo Picasso nacido en 1881 en Málaga;
- Carmen Martín Gaité nacida en 1925 en Madrid;
- Ramón José Sender Garcés nacido en 1901 en España que se exilia en México en 1939;
- José Augusto Trinidad Martínez Ruiz, conocido bajo el nombre de Azorín, nacido en 1873 en Monóvar;
- Miguel Delibes 20 de octubre de 1920 en Valladolid;
- Armando Palacio Valdés nacido en 1853 en Entralgo, Asturias;
- Fernando Díaz-Plaja nacido en Barcelona en 1918;
- Antonio Muñoz Molina nacido en 1956 en Úbeda en Andalucía;
- Mario Vargas Llosa, de su nombre completo Jorge Mario Pedro Vargas Llosa, escritor peruano naturalizado español nacido el 28 de marzo de 1936;
- Camilo José Cela nacido en 1916 en Iria Flavi;
- Fernando Díaz-Plaja nacido en Barcelona, 1918;
- Miguel de Cervantes Saavedra nacido en 1547;
- Pedro Calderón de la Barca nacido en 1600 en Madrid.

Los textos literarios del manual no pertenecen solamente a los escritores nacidos o que viven en España. Se encuentran también escritores hispánicos de América Latina. A pesar de la riqueza del contenido, la diversificación y la multitud de ítems que acompañan cada secuencia, constatamos la falta de una evaluación del conjunto de los conocimientos recientemente adquiridos en el marco de una unidad.

3.3.5. Estructura y análisis de *Encuentro*, clase de “Seconde” (nivel intermedio del MCER)

Encuentro propone, sobre todo, actividades de tipo formal: rellenar huecos con las palabras que faltan, señalar las formas verbales conjugadas en determinada persona y número, responder a preguntas del tipo verdadero/falso, etc.

Los ejercicios que aparecen a partir de este texto, se presentan bajo la forma de una incitación a la expresión personal del alumno, pero nada prueba que se llegue a optimizar la aptitud comunicativa de los aprendices (actividad 2 y 3).

Un debate en la radio

1 Avant d'écouter

una ronda : *un tour de table*
llevarse bien : *bien s'entendre*
a lo mejor : *peut-être*
un consejo : *un conseil*
tener suerte : *avoir de la chance*
una bronca : *une dispute*
las noticias : *les nouvelles*

2 Écoute globale

– Déterminer le nombre des participants, essayer de caractériser les différentes voix, l'ordre dans lequel elles interviennent.
– ¿Has comprendido cuál es el tema del debate?

3 Écoute de la première partie

Première audition
– Relever la question posée aux participants.
– Relever le nom du premier intervenant.

Deuxième audition
L'intervenant 1 fait cinq affirmations : les compléter.
• « ... con mis padres.
• Creo que ...
• Ellos son ...
• En muchas cosas ...
• ... libertad. »

4 Écoute de la deuxième partie

Rectifier ou non les affirmations suivantes :

- María tiene poca libertad.
- Para ella sus padres son como extraños.
- Tiene mucha confianza con su padre.
- A su hermana, se lo cuenta todo.
- Su madre, a veces, le hace regalos.

5 Écoute de la troisième partie

Noter les mots qui manquent dans le script ci-dessous :

« Pues ... vosotros. Yo no digo que ... salir o vestirme como quiera. Pero, a veces, es a base de broncas. Mi madre me ha llegado ... de la habitación. Yo lo quiero, ¿no? porque ... Pero no se me ocurre ... No ... Prefiero no hablar para ... Si vierais cómo ... cuando ..., no ... de lo que pasa. Todo ... »

- Relever la dernière question posée. Imaginer ce que répond la personne interrogée : « Yo, con mis ... »

. Familias



- 1 Describe la foto.
¿Así te representabas a los jóvenes del debate? ¿Por qué?
- 2 Imagina la reacción de unos abuelos conformistas al ver llegar a una reunión familiar a su nieto (a) vestido (a) así.

Contestar a un anuncio

Que revisar ?

- Tener, ser, poder, creer...
- Usted, Ustedes.
- Les formes verbales d'atténuation : me gustaría, preferiría, podría decirme si..., quisiera saber... etc.

MULTIASISTENCIA SOCIEDAD ANÓNIMA precisa OPERADORA- TELFÓNICA

PARA SU DEPARTAMENTO DE
ASISTENCIA EN MADRID

Se ofrece :

- Contrato de trabajo.
- Alta en Seguridad Social.
- Formación.

Se requiere :

- Estudio nivel COU.
- Edad de 20 a 25 años.
- Mecanografía.
- Imprescindible hablar catalán.

Llamar de 9 a 13 y de 16 a 18 horas
para concertar entrevista al teléfono
577 90 45

EMPRESA MULTINACIONAL selecciona

VENEDORES JUNIOR

SE REQUIERE :

- Edad de 16 a 22 años
- Vocación comercial
- Buena presencia
- Ambición y entusiasmo
- Incorporación inmediata

SE OFRECE :

- Sueldo y Seguridad Social
- Formación inicial y continuada
- Jornada completa o a tiempo parcial
- Posibilidades de promoción

Interesados, escribir carta para
presentarse
y solicitar entrevista.
Apartado de Correos 3475 Madrid

Rédiger une lettre de motivation en répondant à
l'une de ces annonces.

En la carta, darás las precisiones siguientes :

- Te presentas (nombre, apellido, edad, estudios,...).
- Manifiestas tu disponibilidad de incorporarte a la empresa y explicas que tienes las condiciones requeridas en el anuncio.
- Pides algunas aclaraciones sobre el trabajo que ofrecen.
- Solicitas una entrevista.

1. Entre nosotros

Como en *Gran Vía*, en *Encuentro* la meta es inculcar a los alumnos la lengua meta a través de textos modélicos, pero estos textos no son bastante suficientes para desarrollar una competencia comunicativa necesaria para su expresión oral. Si estas actividades que aparecen allí permiten a los alumnos resolver un problema práctico como la contestación o redacción de una carta para un puesto de trabajo, falta en cambio un abanico de actividades de entrenamiento a la competencia comunicativa tales como la exposición de una entrevista realizada entre un jefe y un potencial contratado, y la audición de un candidato a un puesto de trabajo.

Cabe decir que, en *Encuentro*, se nota que los autores de este manual consideran que la enseñanza de ELE ha de basarse en conocimientos librescos que relatan ciertos rasgos culturales españoles y que enseña también la gramática normativa de la lengua española. En resumen, la enseñanza de ELE que se propone está reducida al dominio de un conjunto de elementos de tipo léxico y gramatical y se da una mínima importancia al ejercicio de procesos comunicativos. Un análisis exhaustivo de este manual permite ver que los ejercicios de gramática no están enfocados hacia la comunicación. En general, aparecen ejercicios de traducción y de conjugación de verbos. Por otro lado, se nota una excesiva presencia de textos del marco literario en detrimento de ámbitos como el de la vida diaria. En este último se produce, de hecho, un buen número de prácticas discursivas que los alumnos encontrarán en el habla diaria del país en que se habla la lengua meta:

- La mayoría de los textos son literarios, por lo que se pone al alcance del alumno una selección de escritos que pretende, en gran parte, propiciar la extensión de las bases de su conocimiento;
- La relación de los textos con el resto de la unidad didáctica es mayoritariamente temática, aunque el alumno debe hacer frente frecuentemente a muestras de lengua descontextualizadas y sin relación aparente;
- Escasa presencia de actividades de orientación comunicativa. El objetivo de los textos es, básicamente, desarrollar la competencia discursiva del alumno;
- Actividades poco cercanas a las que se efectúan en el mundo externo en la sala de clase. La mayoría de los ejercicios pretende desarrollar la comprensión lectora del alumno, por lo que, en muy pocos casos hemos llegado a encontrar actividades que incluyan las cuatro destrezas fundamentales y que puedan indicar una orientación más comunicativa en el tratamiento de los textos;
- La mayoría de las tareas son actividades individuales, sin ninguna conexión una con otra, por lo que se alejan de los enfoques de la enseñanza por tareas;
- El tipo de tareas que debe efectuar el alumno consiste, principalmente, en responder a preguntas sobre el texto. Estas tareas son generalmente más propias del mundo de la sala de clase, por lo que se alejan de aquellas actividades de comunicación que una persona emprende comunicando en la lengua meta. A modo de conclusión, en lo que se refiere a la autenticidad de los textos, consideramos que los documentos reales que encontramos en los manuales no

son cercanos al mundo de experiencias y conocimientos de los alumnos. Por una parte, los autores de los libros de texto descuidan un buen número de prácticas discursivas que los alumnos pueden encontrar en su vida diaria y, por otra parte, se proporciona a los aprendices un tipo de estructuras sintácticas o vocabulario inapropiado a su registro lingüístico, por lo que pueden perderse intentando asociar sus conocimientos previos a los tipos de texto que se ponen a su alcance. Además, los textos, muy a menudo, no son fieles a la realidad de la lengua en el mundo externo a la sala de clase, puesto que no respetan las características propias de los usos escritos, del formato de los textos, y los fragmentos son descontextualizados, sin instrucción que nos permita conocer el lugar donde se produce la escena o los distintos personajes.

Capítulo 4: Metodología de la investigación, presentación y diagnóstico de los manuales objeto de la investigación

El siguiente cuestionario ha servido de herramienta para poder realizar la parte práctica de la investigación. Se ha contado con una muestra muy representativa y con información pertinente dado que se nota que se trata de alumnado cuya edad oscila entre los 16 y 18 años y que acaban de terminar el ciclo medio para empezar el segundo ciclo. Así, su motivación y su interés por la lengua será más nítida que la de los alumnos que están en el según ciclo. Por esta razón se ha seleccionado este público dando lugar a formular preguntas abiertas y guiadas para poder facilitar la contestación de las mismas

4.1. Análisis del cuestionario “Elección de una lengua extranjera en medio escolar”

Este cuestionario fue dirigido a 250 alumnos de las clases de segundo del sistema de enseñanza de Senegal, y para una mayor fiabilidad hemos optado por un gran número de ítems esto es teníamos como blanco siete clases de ese mismo nivel. La edad de los encuestados oscila entre 17 y 20 años dado que los alumnos de segundo son adolescentes. Además, para mayor precisión elaboramos una serie de seis preguntas de varia índole: preguntas cerradas y de elección múltiple.

4.2. Presentación recapitulativa de las preguntas/respuestas al cuestionario “Elección de una lengua extranjera en medio escolar”

Al empezar esta tesis, tenía una serie de interrogantes pendientes y que no me facilitaban una buena comprensión de la motivación de los alumnos senegaleses para el aprendizaje de una lengua viva 2. Así, con este cuestionario he intentado descubrir ¿qué tipo de motivación tienen los alumnos senegaleses, extrínseca o intrínseca? Es esa razón que ha guiado la elaboración de este cuestionario en seis preguntas clave que busca satisfacer mi curiosidad a la hora de analizarlo. Fuerza es reconocer que los resultados me han permitido resaltar dos tipos de motivación según la edad y el medio ambiente del alumno. Varias respuestas (elección) son posibles para algunas preguntas.

Sobre el total de 250 alumnos interrogados, el 4% tiene el español como primera lengua extranjera estudiada frente al 80% de alumnos que estudia el inglés, el 4% el árabe, el 5% el alemán, el portugués el 3% y ningún alumno que estudia el ruso como primera lengua. Observamos una nítida diferencia entre el español y el inglés para el principio de aprendizaje de una lengua extranjera con más respuestas relativas al estudio

del inglés lengua extranjera como primera lengua. Eso se explica por la tradición de la enseñanza del inglés, la base material, los libros de texto y otros manuales auxiliares que ya existen en las escuelas, los profesores ya formados.

Primera lengua estudiada	Respuestas en función del número de alumnos
Inglés	200
Árabe	11
Alemán	12
Español	20
Portugués	07

Tabla 21. Primera lengua extranjera estudiada en la escuela

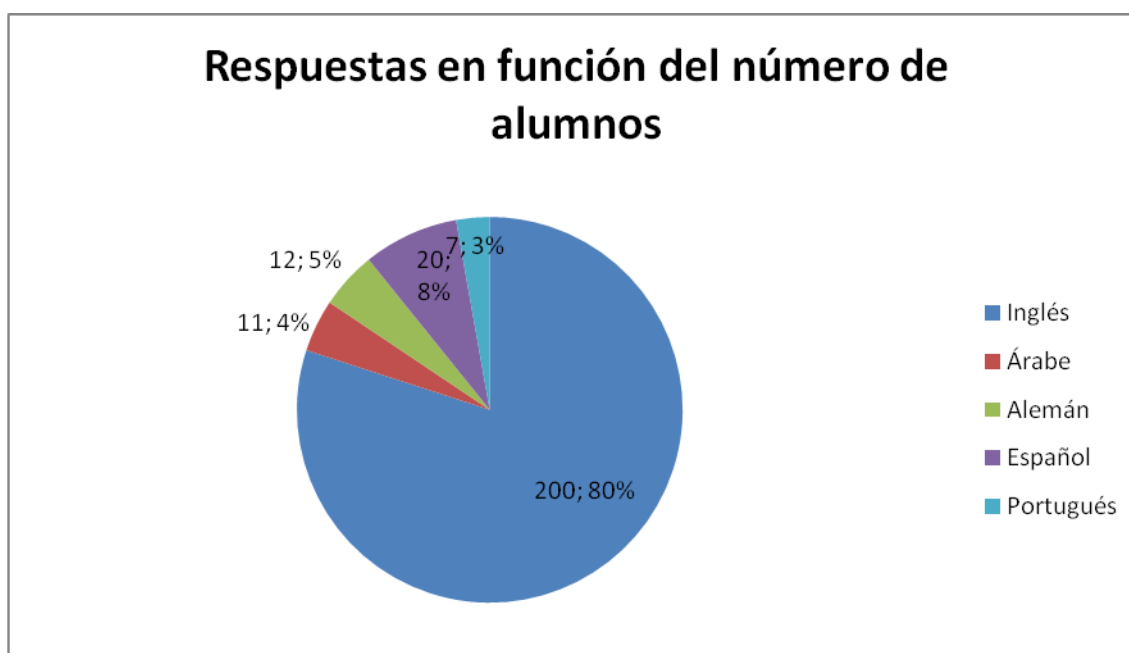


Figura 2. Respuestas en función del número de alumnado

El número de alumnos que estudian el alemán, el árabe o el ruso como primera lengua sigue siendo muy reducido. Sabemos por otra parte que la escuela propone raramente como lengua extranjera una de estas lenguas. Varios factores influyen directamente en la enseñanza de estas lenguas, pero la falta de profesores, de libros de texto actuales y de apoyos didácticos adecuados son las principales causas. Para el 76% de los 250 alumnos interrogados, es la escuela la que decidió la elección de la lengua extranjera. El 12% de los alumnos afirman que fueron los padres quienes

decidieron por ellos y otros 12% de ellos dicen haber decidido ellos mismos. Queda por observar que, para la mayoría, esta “elección” sólo representa una disciplina obligatoria impuesta por la escuela en función de los recursos humanos o materiales de los que dispone.

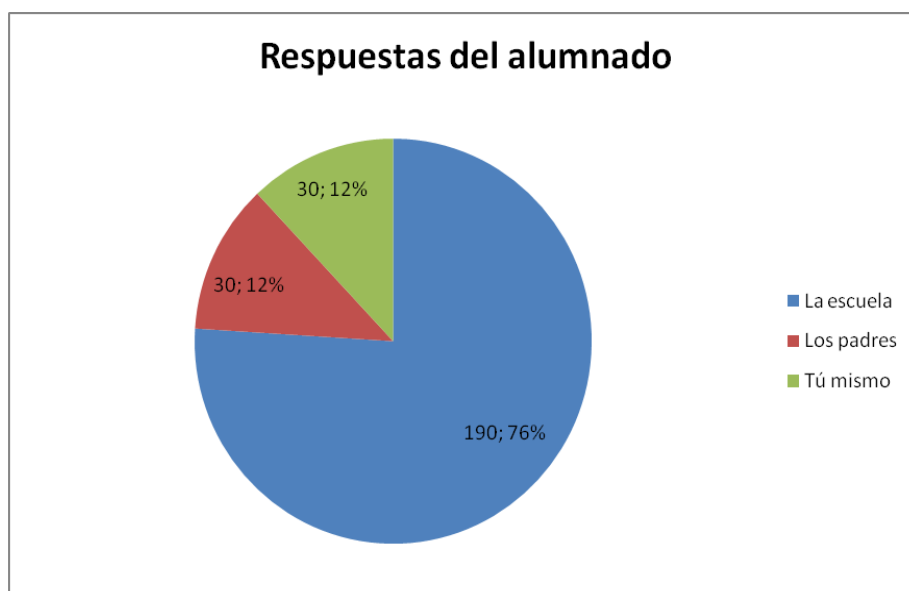


Figura 3. Respuestas del alumnado de la primera lengua estudiada

La pregunta (3) del cuestionario permite a los alumnos elegir una o más respuestas, a su conveniencia. Muchos alumnos el 40% cree que el estudio de una lengua extranjera podría ayudarles para su futuro profesional mientras que para el 4% de ellos el estudio de una lengua no presenta un interés particular. El 8% de los alumnos reconocen el estudio de una lengua como algo más en sus conocimientos generales. El 24% de alumnos piensan que estos conocimientos podrían servirles en un viaje y el 24% de alumnos piensan que el estudio de una lengua extranjera les permitirá vivir en otro país. Esta motivación real es a menudo subyacente al interés por una lengua u otra en la escuela.

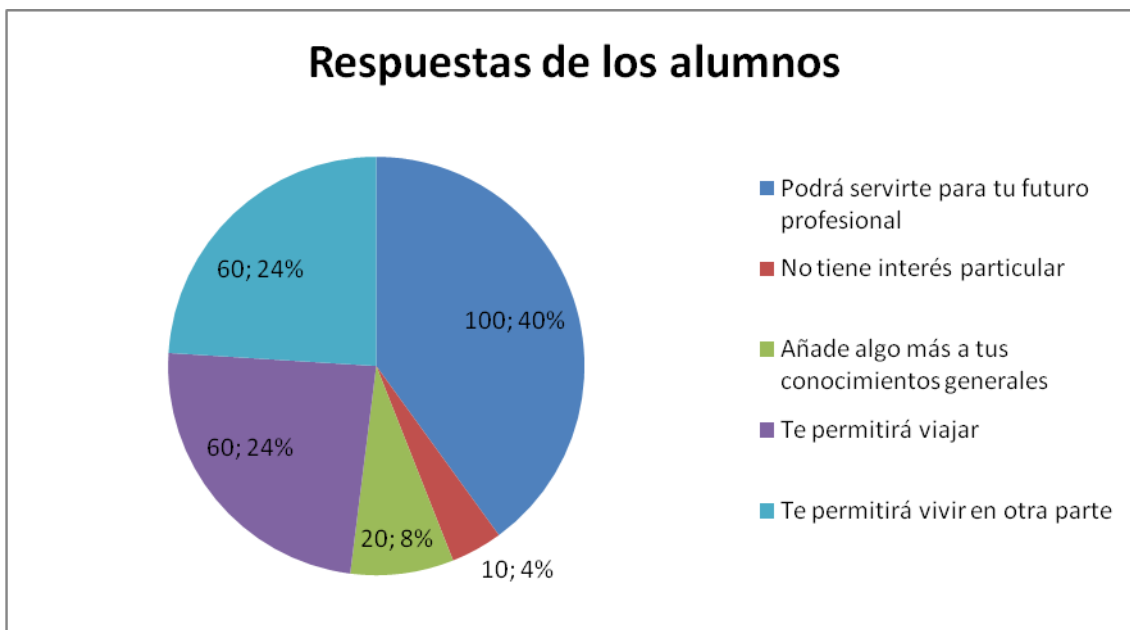


Figura 4. Motivación para estudiar la lengua

En cuanto a la pregunta (4) del cuestionario: ¿Cuál ha sido la segunda lengua extranjera estudiada? Observamos aproximadamente los mismos números de respuestas que a la primera cuestión: el 20% de alumnos tuvieron el inglés como segunda lengua extranjera; el 8% de alumnos, el árabe; el 24% de alumnos escogen el alemán; y el 48% el español. Las respuestas a la cuestión sobre la lengua moderna que los alumnos prefieren, vienen a desequilibrar el equilibrio inglés-español. Constatamos una neta preferencia para el español: el 48% de los 250 interrogados prefiere la lengua española porque “es una lengua que parece fácil y también porque “sirve para comunicar con el extranjero. Y otros 13% de ellos justifican su preferencia por el hecho de que simplemente “me gusta mucho esta lengua “.

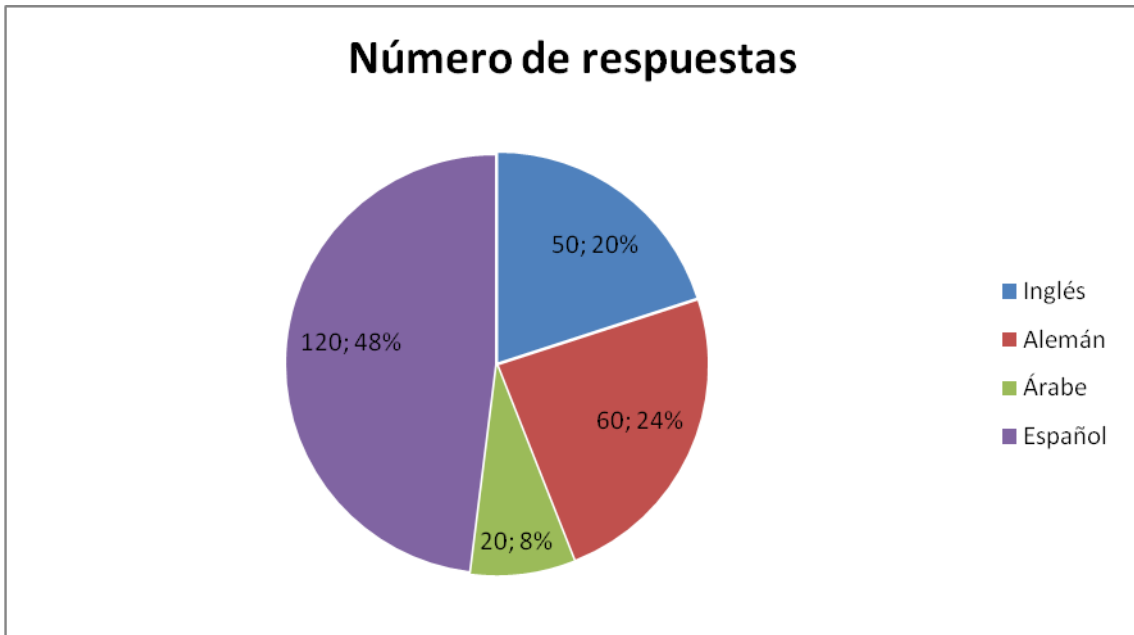


Figura 5. Respuestas de los encuestados sobre la lengua moderna preferida

B. Te sirve para comunicar con extranjeros

Notamos que para esta pregunta el inglés (el 40%) domina las otras lenguas y esta seguido del español (el 38%) y después siguen el alemán (el 17%) y el árabe (el 5%) optado por un número reducido de alumnos como aparece en el grafico siguiente



Figura 6. Respuestas del alumnado

C. se asemeja al francés

En lo referente a esta pregunta, varias respuestas están dadas y según la lengua extranjera elegida por el alumno. Vemos que el español viene en primera fila seguido respectivamente por el inglés, el alemán y el árabe.

Semejanza de la lengua extranjera al francés	Respuesta de los alumnos
Árabe	1
Alemán	2
Inglés	3
Español	244

Tabla 22. Lengua moderna extranjera al servicio de la comunicación con los extranjeros

A continuación se ven estas respuestas representadas en esta figura abajo mencionada:

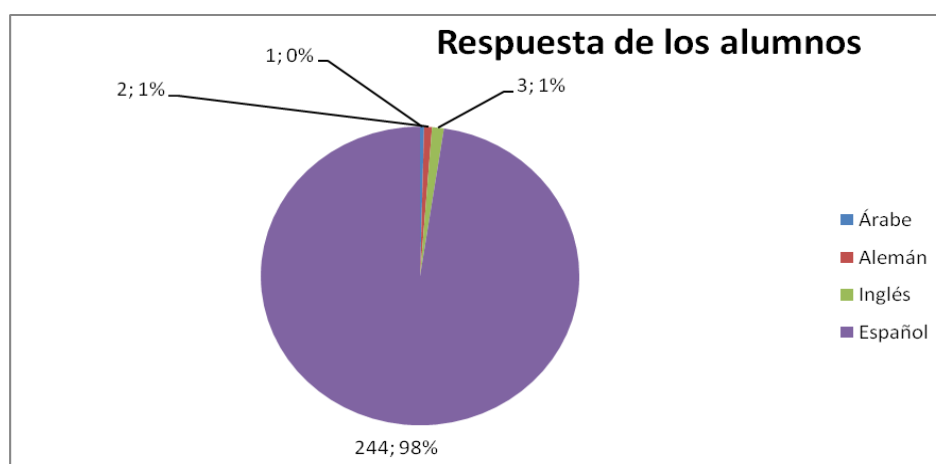


Figura 7: respuesta del alumnado

6. En la escuela, participas y haces esfuerzos para el aprendizaje de las lenguas porque:

A. Debes preparar el examen oral de selectividad: aquí hemos recogido dos repuestas que muestran que ciertos alumnos se dedican al aprendizaje de una lengua extranjera con el objetivo de poder sacar buenas notas y aprobar el examen final de la selectividad;

A. Quieres tener buenas notas :para esta cuestión tenemos muchas respuestas 107 respuestas y esto nos muestra que gran número de los encuestados tiene una motivación extrínseca porque aprenden la lengua extranjera para poder sacar buenas notas y pasar al nivel superior ;

B. Querrías saber comunicar en varias lenguas extranjeras: la constancia para esta cuestión es los alumnos encuestados se preocupan por dominar muchas lenguas extranjeras para poder ser políglotas y abrirse al mundo exterior que favorece intercambios entre las diferentes naciones, así hemos recogido 72 respuestas;

C. Es una obligación: dado que la escuela no da generalmente varias opciones para la elección de lengua se nota un alto porcentaje de alumnos que dicen que no tienen ninguna otra alternativa porque se les impone el aprendizaje de una lengua extranjera porque tiene que formar de las asignaturas obligatorias que deben cursar, tenemos para esta cuestión 60 respuestas;

D. Otro (explica): Por último, hemos registrado respuestas que salen del foco trazado al empezar el cuestionario porque fuera de las respuestas dadas otros alumnos evocan otros motivos. Tenemos 9 respuestas para esta cuestión.

4.2.1. Cuestionario sobre la elección de una primera lengua en medio escolar

La finalidad de este cuestionario era ver cuál es la motivación de los alumnos para aprender una lengua extranjera ¿Es una motivación extrínseca o intrínseca? De todas formas, del cuestionario se desprenden dos tipos de alumnos según su motivación, hay alumnos que aprenden una lengua extranjera para tener la posibilidad de viajar o de tener buenas notas y otros se dedican al aprendizaje de una lengua extranjera por su propio interés y la necesidad de profundizar en sus estudios. Para una buena comprensión de las preguntas he procedido por una traducción de las preguntas que están en español para que el alumno haga respuestas precisas y concretas que reflejen sus creencias y motivaciones, Después de recoger el cuestionario, su explotación me ha permitido ver que queda mucho camino por recorrer para nosotros docentes en lenguas extranjeras y las Autoridades senegalesas, por esa razón, conviene proceder por una mejora de los diferentes currículos. He aquí, este cuestionario elaborado a este efecto y cuya explotación nos ha permitido destacar los resultados que siguen a continuación.

1. Quelles sont les raisons qui te poussent à apprendre l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

(¿Por qué aprendes árabe, inglés, portugués, español?)

2. Qu'est ce qui te fascine dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol ?

(¿Qué te interesa en el aprendizaje del árabe, inglés y español?)

3. Qu'est-ce qui te démotive dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

(¿Qué te molesta en tu aprendizaje del árabe, inglés, portugués y español?)

4. Quels problèmes as-tu dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol ?

(¿Qué dificultades encuentras en el aprendizaje del inglés, del alemán, y español?)

5. A quoi tu penses quand tu étudies « la langue espagnole » / « la langue anglaise » / « la langue allemande » / « la langue portugaise » ?

(¿Qué palabras te vienen a la mente cuando piensas en la asignatura: lengua española?)

6. Le fait de maîtriser l'allemand/l'anglais/le portugais/ l'espagnol t'aiderait à s'ouvrir au monde extérieur ? Sinon, dans quel cas ceci t'aiderait ?

(¿Podría servirte el conocimiento del alemán, inglés, portugués, español?)

7. Qu'est-ce que tu souhaiterais qu'on développe le plus pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques : articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

(¿Cuáles son los aspectos que desearías profundizar durante la clase de francés, inglés, portugués, español: comunicación oral sobre varios temas, ejercicios de gramática, actividades de audición de documentos sonoros, observación y análisis de diferentes documentos auténticos, artículos de prensa, revistas, páginas web, emisoras de TV, ¿etc.?, ¿redacción, lectura y análisis de textos literarios?)

Para permitir a los alumnos expresarse con facilidad, se les habían suministrado las preguntas en francés y no en español, puesto que el francés es la lengua oficial del país.

4.2.2. Análisis de las respuestas dadas por los alumnos que estudian el español

Hemos entrevistado a 190 alumnos de todas las clases de segundo L como S y el cuestionario ha permitido descubrir una variedad de respuestas según las clases y las motivaciones.

Entre las respuestas que aparecen más frecuentemente en lo relativo a la primera cuestión: “¿Por qué aprendes español?”, muchos ponen de relieve el hecho de tener familia en España y la posibilidad, al menos, de ir durante las vacaciones. En este caso, estamos ante una motivación extrínseca causada por una situación del entorno. En ese caso preciso, se trata de la migración a España de un miembro (o varios) de la familia por razones económicas. Vienen a continuación, las valoraciones subjetivas como: “porque me gusta” y que la encuentro “fácil de aprender, musical y bonita”; “estudio la lengua española ya que me parece fácil y puedo mejor manejarla”; “estudio el español porque es una lengua que se aprende fácilmente y quería conocer perfectamente una lengua extranjera”.

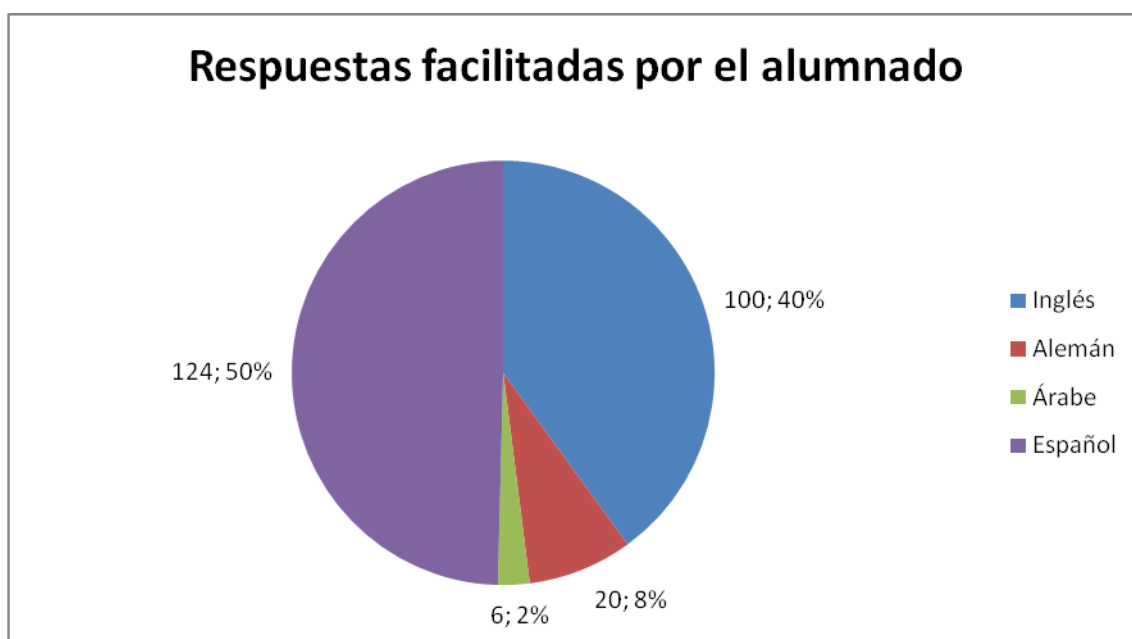


Figura 8. Nivel de preferencia por lengua primera o segunda

Los encuestados hacen también comparaciones con las otras lenguas estudiadas o incluso con la lengua materna, el wolof: “me gusta el español porque es una lengua próxima al francés y menos difícil que el francés”; “porque lo encuentro fácil de aprender y no me gusta el francés”; “porque el francés me plantea problemas en la

expresión escrita” o “yo decidí estudiar el español ya que durante los años de colegio no aprendimos mucho en clase de español, no se trabajaba demasiado” y “...no conseguí aprender español. Las motivaciones intrínsecas se encuentran también en las respuestas; por ejemplo, la necesidad de saber y sobre salir puede constituir un motor para el aprendizaje del español: “pasé del aprendizaje del francés al del español porque quise aprender otra lengua ya que conozco bien ya bastante el inglés y el francés”; “pasé del aprendizaje del francés al del español ya que quería aprender una lengua más y encontraba que el aprendizaje del español sería más fácil” o “esta lengua no es difícil y pienso poder dominarla mucho más rápidamente que otra”. Los medios de comunicación contribuyen también a motivar a nuestros alumnos: “...olvidé el estudio del francés y comencé el aprendizaje del español porque me gustan mucho las series televisadas en español (latinoamericanas) y quería comprender y saber hablar su lengua”.

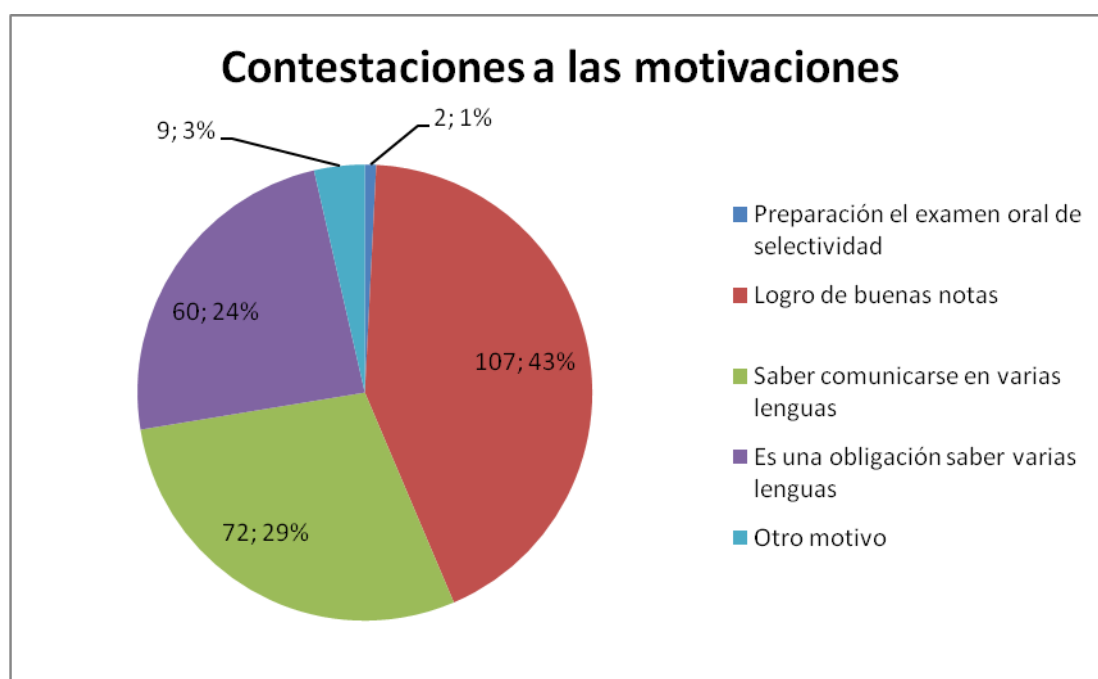


Figura 9: motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera

El 43% de ellos afirma que estudia español para tener buenas notas y poder aprobar su examen final o su prueba semestral pero reconoce que su profesor no les da informaciones sobre el programa y los objetivos, sino que tienen la impresión de aprender el español porque el sistema educativo lo exige y que no pueden sustraerse. El 3% dice que se dedica al aprendizaje de la L2 para poder preparar la prueba oral del

examen de selectividad y que exige una cierta aptitud comunicativa por parte del alumno. El 24% dice que es una obligación saber comunicar en varias lenguas pero afirma también que el profesor de español, raramente, es consecuente con sus intereses y necesidades porque no toma en consideración sus gustos, ni las cosas prácticas que quieren descubrir. Para ellos, el profesor tiene que ser muy creativo para poder captar su atención, por ejemplo, tiene que presentarles el idioma mediante trabajos en grupos o mediante diapositivas. Dice este mismo grupo que su atención sería realmente captada si el profesor evitara seguir el programa literario que les parece muy teórico y poco interesante, dado que no tienen que pasar un examen a finales del año. A continuación, el 29% dice que es en la actualidad saber varias lenguas dado que vivimos en un “*pueblo planetario*”. Y dicen que el ambiente del aula no es a veces propenso al aprendizaje y esto se explica por la actitud de los alumnos que tienden a hacer de la clase de español un verdadero recreo, o una ocasión de abucheo o de burlas. El 3% de los interrogados tienen otro motivo y se destaca que quieren que su profesor use medios audiovisuales, para crear mayor interés y entusiasmo en ellos, que reciben al profesor de español después de la clase de matemáticas o de ciencias físicas, que necesita una concentración máxima, y, después desean hacer la clase de lenguas en un clima más relajado que el de las asignaturas científicas. Entonces, sería interesante para ellos que el profesor utilizase los métodos audiovisuales y creara un ambiente más relajado.

Por otro lado, el 1% critica el hecho de que su profesor no fomenta la participación en clase. Les hace preguntas a partir del texto estudiado y, luego designa a uno o dos alumnos que suelen participar, dejando al lado a la mayoría del grupo. Dicen también que su profesor raras veces organiza, actividades lúdicas, lo que le impide sentirse muy a gusto en el aula. Sugiere este grupo tales actividades para una mayor motivación dado que tiene la impresión de seguir un programa rígido que no da ninguna oportunidad para “aprender jugando”.

Por otro lado, el cuestionario muestra un grupo de aprendices muy motivados por el aprendizaje del español. Se trata generalmente de los alumnos de las carreras literarias, que tienen el español como materia dominante en sus exámenes. Así, la gran mayoría de ellos encuentra a su profesor muy dinámico e interesante. Afirman éstos que su profesor prepara bien las clases, los motiva porque cada día tienen la impresión de aprender algo nuevo y, a pesar de sus faltas, el profesor los tolera y les incita a autocorregirse. Además, afirman que su profesor utiliza siempre la lengua española, lo que les hacía

reír al principio pero a lo largo de las semanas se han acostumbrado a esto y lo encuentran muy útil. Asimismo, declaran que su profesor les trata bien, e incluso fomenta su participación haciéndoles conjugar ciertos verbos en el presente de indicativo de manera oral, lo que les anima a participar y a aprender. . Las razones son varias y diferentes. A continuación, afirman que su profesor les da información sobre el programa, lo que les parece muy interesante porque sabe lo que tiene que hacer durante todo el año. Además, como algunos de ellos planean seguir el español en la universidad, encuentran esta manera de proceder muy formativa. El 1% de los encuestados dice que su profesor usa a veces, medios audiovisuales cuando tiene que explicar un tema sobre la imagen de la mujer desde 1936 o sobre el estudio geográfico de España. Por lo tanto, encuentran los materiales utilizados por sus profesores muy interesantes y contemporáneos. Prefieren que haya diapositivas o filmes sobre el relieve y el paisaje español para una explicación más viva y adecuada.

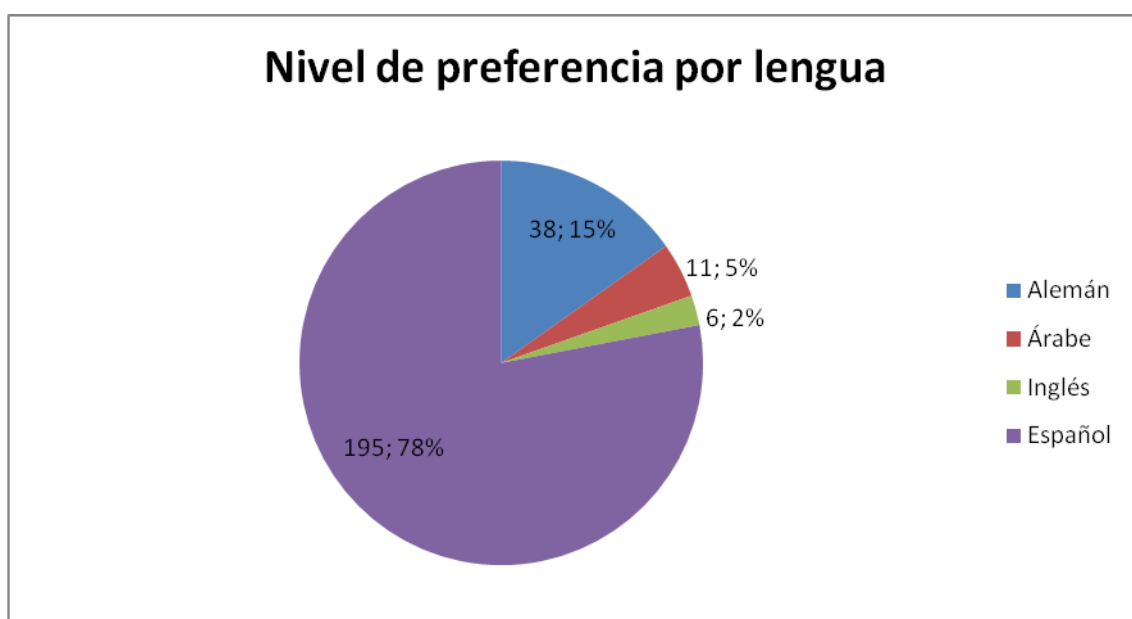


Figura 10. Nivel de preferencia por lengua

Notamos que estos aprendices no se muestran ni motivados ni desmotivados, pero reclaman cambios en el programa y en los libros de texto que les parece muy aburrido por contener imágenes desfasadas y unos contenidos obsoletos.

En conclusión, se podría decir que, generalmente, la elección del español se hizo porque esta lengua tiene una ventaja real, sobre todo, para los jóvenes senegaleses que sueñan con ir a España cueste lo que cueste.

4.3. Conclusiones generales sobre los diferentes libros de texto analizados

Si los programas de lenguas se refieren al MCER, el enfoque orientado hacia la acción es menos visible en los manuales, sobre todo, en sus formas prácticas y en las evaluaciones o autoevaluaciones:

- De un manual de lengua a otro, los métodos son muy distintos, no hay estrategias comunes excepto en *Gran Vía* y *Encuentro*;
- Las necesidades de los alumnos raramente son tomadas en cuenta por una prueba diagnóstica (o de autoevaluación) al principio de curso escolar;
- Las revisiones al final de la progresión evalúan, raramente, la competencia comunicativa o la competencia de actuar en situaciones reales de la vida corriente;
- No está prevista una evaluación o autoevaluación al final de cada unidad sino, solamente, después de 4 o 5 unidades, y esto sin evaluar todas las competencias;
- Los manuales no se acompañan de documentos sonoros (a excepción de *Gran Vía* y *Encuentro*);
- Las actividades relativas a la fonética son casi inexistentes;
- La pedagogía inductiva puede evidenciar actividades que aportan poco beneficio a los alumnos y sin tener siempre una relación con el tema inicial;
- Se proponen pocas actividades reales/auténticas o de elaboración de un proyecto cuyo éxito sea favorecido por la acción y por las decisiones colectivas;
- Las unidades didácticas se construyen en torno a un único modelo que no permite una diversificación de las actividades.

De manera más exhaustiva, destacamos que los libros de texto analizados fundan la enseñanza de ELE en los conocimientos de procedimiento que facilitan una utilización interactiva de la lengua o una actitud exploratoria con relación a la cultura. Como pudimos apreciar, los manuales no se adecuan al contenido de los planes de estudios, los cuales hacen hincapié en el objetivo prioritario de la enseñanza de ELE que deberá consistir en formar a los alumnos para que puedan comunicar de manera efectiva en esta lengua. De manera que conviene pedir a las personas encargadas de elaborar los planes de estudios que sepan que hay una diferencia entre filología hispánica y lengua y cultura españolas, y mientras dure esta confusión, nunca se cambiará la manera de confeccionar los libros de texto tampoco evolucionará el pensamiento de los docentes encargados de dar clase de lengua extranjera. No servirá para nada anunciarlo en los

diferentes currículos si los diseñadores y docentes no se remetan en cuestión y elaboren actividades interactivas que tienen lugar en la vida diaria. Los currículos animan a los alumnos para que compartan sus sentimientos, percepciones y opiniones, y hacen hincapié en el hecho de que la verdadera comunicación exige que los estudiantes aprendan a obrar recíprocamente en las situaciones más corrientes de la vida diaria. Como pudimos comprobar, se tiene una idea de la comunicación que se pone en relación con la exposición formal de los textos, privando así la importancia de la construcción conjunta entre interlocutores que representa la conversación. Esta falta de referencia sobre cómo se construye la competencia comunicativa refleja la concepción de los libros de texto que se organizan sobre la base de criterios formales y no comunicativos. Por lo que se refiere a la expresión oral, observamos que las actividades de expresión oral que encierran estos libros de clase no responden, generalmente, a necesidades comunicativas reales, puesto que se pide muy raramente a los alumnos que interactúen con otros compañeros o con el profesor. Existen unas rúbricas en que se incita a los alumnos a que cuenten experiencias personales, pero esto dista mucho de ser suficiente, por eso resulta necesario que los planes de estudios definan las características básicas de los procesos de comunicación que puedan reproducirse en el aula y que deben tomarse en cuenta a la hora de concebir actividades que permitan la práctica de la expresión oral en el aula de ELE y, que favorezcan interacciones que se enfoquen en la práctica integrada de las habilidades.

A propósito de la competencia lectora, observamos que los libros de texto analizados conceden una importancia suprema a la lectura. Generalmente, los autores de estos manuales eligen textos procedentes, en gran parte, de ámbitos públicos y académicos de acuerdo con lo que vehiculan los planes de estudios. Ahora bien, raras veces, se pone al alcance de los estudiantes textos de otro ámbito. Las actividades de comprensión lectora propuestas no abogan, realmente, por un buen desarrollo de esta habilidad. Para colmar este hueco, es necesario que los planes de estudios incorporen una gama de actividades que permitan la práctica lectora y que los autores de manuales puedan tomar como referencia. En relación con la expresión escrita, según lo que destacamos, observamos que los planes de estudios oficiales no abogan por su desarrollo, puesto que no existe una consigna dada a los alumnos para que elaboren textos que respondan a necesidades auténticas, como correos electrónicos. De ahí, la necesidad de favorecer la inclusión de textos auténticos, prójimos a las necesidades e intereses de los alumnos.

En resumen, los libros de texto analizados tienen en común el hecho de que se inspiran en la práctica didáctica para la lengua materna puesto que no buscan ayudar a los alumnos a comunicar de manera efectiva en español; por el contrario, favorecen, sobre todo, y facilitan, que los estudiantes dominen un conjunto de elementos de tipo léxico y gramatical y que tengan un alto nivel en conocimiento de la literatura y la cultura hispanoamericana. La pregunta es, ¿por qué están elaborados así estos libros de texto?, y ¿cuál es el pensamiento de los profesores? O, ¿por qué integran los profesores la literatura o el texto literario en su práctica diaria de impartir clases?

4.4. El cuestionario relativo a los enfoques didácticos y libros de texto utilizados por los profesores de lenguas extranjeras

Cuarenta (40) profesores de lenguas que enseñan en los cuatro institutos de la ciudad de THIES respondieron a nuestras preguntas. Les hemos encontrado y encuestado con motivo de la comisión didáctica regional de los profesores de español, el “círculo pedagógico” del 08 de abril de 2014. El “Cuestionario para los profesores de lenguas extranjeras” nos dio indicios y respuestas relativas a:

- La importancia que los profesores conceden a los libros de texto, su lugar y su papel en clase de lengua;
- El enfoque didáctico utilizado o privilegiado, los ítems y las distintas estrategias puestas en marcha para la comunicación;
- El conocimiento del MCER y su toma en consideración para la preparación de los cursos y actividades;
- Las modalidades de evaluación;
- Las necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con la lengua extranjera enseñada.

4.4.1. Presentación de las respuestas

Una primera pregunta “¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente ELE a sus alumnos?”

Hay respuestas bastante variadas. El enfoque comunicativo aparece como prioridad para 20 profesores interrogados. Justifican su elección por el hecho de que los manuales y los distintos apoyos pedagógicos del difunto método activo son pobres y poco comunicativos y, piensan que, con el método comunicativo, los alumnos rinden

más. Otro profesor afirma “yo combino los métodos tradicionales con los métodos modernos”, a continuación, añade: “Hago hincapié en los métodos que favorecen la comunicación”.

A la pregunta “¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?” Hemos recogido respuestas que prueban que los profesores emplean apoyos didácticos bastante variados. El manual ocupa el primer lugar en clase de lengua. Va seguido por documentos apoyo-papel como las fichas de trabajo, las recopilaciones de gramática, estudios y revistas para los adolescentes, álbumes de pintura, de escultura o con imágenes de España. Los documentos sonoros y visuales se presentan también: CDS con canciones españolas entre las cuales encontramos Gracias a la Vida, Solo le pido a Dios, Cambia todo cambia todas de Mercedes Sosa Lola o DVD con películas, como por ejemplo la película Madrid desde el aire, y páginas Web con foros. Un profesor declara: “los únicos materiales didácticos utilizados son los libros de texto, por lo tanto, me enfrento a una falta de apoyos y materiales didácticos”. Los profesores principiantes, muy propensos a las nuevas herramientas tecnológicas, utilizan casetes audios y cuadernos de ejercicios para los alumnos.

La pregunta 4 “¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”.

Para la mayoría, el libro de texto tiene un papel principal y constituye el inicio y la base de toda enseñanza, de cara a la falta de documentos auxiliares y la base de material pedagógico defectuosa de los institutos. Otro docente afirma que intenta dejar al lado los libros de texto ya que “no se sincronizan los manuales, no tienen ninguna conexión con las realidades de la lengua, además, con el estado actual del español y la elaboración de los libros de texto, existe un verdadero hiato”.

La pregunta 5 “¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

Constatamos que el alumnado de las clases es bastante numeroso, generalmente, tenemos un mínimo de 45 alumnos y un máximo de 70. La Escuela Francesa y ciertas escuelas privadas, donde se da una enseñanza según el programa francés reforzado, son los únicos centros escolares donde el trabajo se efectúa por grupos de 16 a 25 alumnos.

Naturalmente, “la reducción del alumnado aumenta la calidad de los resultados”, según un docente. Todos los profesores coinciden en decir que trabajar y hacer comunicar todos los alumnos de una clase numerosa es un problema que queda por solucionar. Deploran la imposibilidad de conocer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y la dificultad de tener en cuenta sus aspiraciones.

La pregunta 6 interroga sobre la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER. Si se tiene en cuenta el hecho de que, en Senegal, en “seconde”, los alumnos tienen 17/18 años y que terminan el ciclo secundario hacia los 19/21 años, se puede decir que la media es de 16/17 años. La mayoría de los profesores que tuvieron conocimiento de la existencia del MCER y sus niveles, coloca a los alumnos en el nivel intermedio y este nivel puede llegar hasta B 1. Desgraciadamente, muy pocos profesores están al tanto del MCER; los únicos que lo conocen son los ex becarios MAE que han hecho su tercer ciclo en España. A pesar de la importancia que se concede a este instrumento lingüístico, que se ha convertido, actualmente, en una herramienta inevitable, la mitad de los profesores encuestados no pueden decir más. Afirman no haber sido formados a utilizarlo o a aplicarlo en su actividad de enseñanza. “No puedo responder a esta pregunta porque no conozco el MCER”. Los programas de lenguas quedan, sin embargo, muy claros y proponen para cada ciclo del instituto niveles equivalentes con los niveles del MCER. Comprobamos que los programas escolares en vigor precisan, para cada lengua, los niveles que deben alcanzar

4.4.2. ¿Qué actividades programar para los alumnos senegaleses?

Los libros de texto deben ayudarnos a tomar una serie de decisiones acerca de la organización y secuenciación de los objetivos y de los contenidos; decisiones que no se limitan al diseño curricular que se adopta, sino también a los procedimientos metodológicos y de evaluación. Para un aprendizaje adecuado, es necesario que el contenido de las unidades didácticas se estructure en torno a cuatro grandes campos: el sistema formal de la lengua, la comunicación, el contenido sociocultural y, finalmente, no debemos dejar de lado los aspectos que fomentan el aprender a aprender.

- Sistema formal: abarca todo lo relativo a la estructura (gramática, vocabulario, ortografía y pronunciación).
- Comunicación: Hace referencia al uso que el hablante hace de la lengua, porque, cuando hablamos, no estamos simplemente incluyendo palabras en frases y éstas

en textos; lo hacemos con un determinado propósito. Así, por ejemplo, podemos invitar a unos amigos, disculparnos por algo que hemos hecho mal, justificarnos, etc.

- Contenido sociocultural: sabemos que para ser competentes en una lengua debemos al menos conocer el sistema formal y la comunidad que habla dicho idioma, ya que cada sociedad ostenta unas determinadas reglas de comportamiento, que puede compartir o no con otras sociedades
- Aprender a aprender: Se aspira a que los alumnos que aprenden mediante estos materiales no sólo aprendan español, sino que aprendan cómo hacerlo de una manera más efectiva.

Desgraciadamente, los libros de texto en vigor en nuestro sistema educativo son elaborados en Francia y parten de la realidad sociocultural de los alumnos franceses que, en muchos casos, distan de la de los discentes senegaleses. Por eso, a la hora de elaborar actividades en el aula de ELE en un país como el nuestro, se ha de tomar en consideración qué necesidades tienen nuestros alumnos (¿quiénes son?, ¿qué quieren aprender?, ¿para qué?, ¿qué estilos de aprendizaje prefieren?, ¿cuáles son las limitaciones que tenemos?: tiempo; espacio, etc., entendiendo el análisis de necesidades como uno de los aspectos principales en la elaboración de una programación. El diseño del programa debe incluir los objetivos siguientes:

- Diagnóstico de necesidades
- Formulación de los objetivos
- Selección de los contenidos
- Organización del contenido
- Selección de las actividades de aprendizaje
- Organización de las mismas
- Determinación de los elementos de evaluación

A continuación, para facilitar el aprendizaje en nuestro entorno, será juicioso adoptar la tipología de W. Littlewood (1996) que se centra en:

- Actividades pre-comunicativas que pretenden dar al estudiante un control fluido de las formas lingüísticas para poderlas desarrollar en un nivel superior automáticamente. Estas actividades se dividen en actividades estructurales. Aquí, los estudiantes practican un contenido estructural cómo hacer ejercicios mecánicos o aprender paradigmas. Asimismo, aparecen las cuasi-comunicativas,

y con ellas el estudiante se prepara o entrena para una actividad comunicativa, pero atendiendo tanto a contenidos estructurales como comunicativos.

- Actividades comunicativas: la producción de la forma lingüística se subordina a decisiones relacionadas con la comunicación de significados. Así, el alumno comienza por partir del significado que quiere transmitir, pasando por la elección de la forma y concluyendo en la producción fluida.

Algunos ejemplos de actividades según los libros de texto que se conforman con el MCER. Es de notar que los libros de texto que surgieron ponen el acento en el texto literario sacado de la obra de un autor español o latino americano con la intención de formar a los alumnos. Pero, creo que esta manera de abordar la enseñanza de la lengua española es muy torpe puesto que el texto literario a pesar de su contenido intelectual muy rico no es el elemento más adecuado para desarrollar la competencia comunicativa. Por lo tanto, los diseñadores tienen que dar un nuevo rumbo a sus manuales si queremos realmente hacer del alumno un elemento esencial del aprendizaje.

Con este trabajo he querido pasar de refilón lo que está a la base de la enseñanza-aprendizaje de ELE en el contexto de la educación media y secundaria en Senegal, así como el pensamiento del profesor. A lo largo de nuestro trabajo, hemos hecho hincapié en las creencias muy ancladas de los docentes acerca de la lengua que condicionan su faena cotidiana. Los docentes no surgen de la nada, si no son fruto de un entorno y evolucionan en un marco formal que tiene sus leyes y sus exigencias. Por lo tanto, la enseñanza que da, obedece a un currículo que emana de un órgano que anuncia qué tipos de alumnos quiere formar.

Nos ha parecido imprescindible describir las creencias de los profesores como medio para comprender mejor los procesos del aula. Los estudios críticos de los currículos del difunto método activo y la aplicación malograda del método comunicativo nos han enseñado cuál era lo que motiva a los que elaboran los manuales en que piensan como la norma para crear una enseñanza-aprendizaje de la lengua intra y extramuros. De hecho, los currículos oficiales reflejan los valores educativos predominantes en distintos periodos, y la visión de la enseñanza y el aprendizaje que deriva de estos valores. La variedad de niveles educativos y la complejidad de la clase de “seconde” (nivel intermedio del MCER) por ser una antesala entre el colegio y el instituto, nos obligaron a acotar nuestro campo de estudio, por lo que decidimos centrarnos únicamente en los libros de texto de dicho nivel de enseñanza. Cabe notar

que los libros de texto oficiales suelen ser el fruto de unos currículos dados. Es de notar que los manuales de ELE que se emplean actualmente en los institutos senegaleses priorizan el comentario de textos basándose en textos literarios a partir de los cuales se hacen preguntas con la intención de sacar los contenidos léxicos y gramaticales necesarios.

Los profesores encuestados nos han permitido compartir nuestras creencias como docentes en servicio con las que tienen los colegas que piensan que no existe otra manera de enseñar lenguas sino la que dicta el currículo. A través de declaraciones verbales, hemos podido adentrarnos en las creencias de nuestros colegas, con el fin de comprender qué pensamientos y conocimientos pueden impulsarlos a enseñar de este modo; y qué parte de responsabilidad tienen las disposiciones ministeriales y los libros de texto sobre aquella práctica.

Para el análisis de datos, el procedimiento del saber-hacer se ha mostrado muy fértil puesto que nos ha permitido penetrar en lo que los individuos destacan el pensamiento y la actitud de los profesores. No fue fácil la recogida de datos, puesto que ciertos colegas y responsables de la APES (Asociación de los Profesores de español de Senegal) y los Inspectores de Academia y la IGEN se mostraron un poco recelosos para contestar a nuestras preguntas. La razón parece evidente, puesto que los colegas evitan aparecer como profesionales indisciplinados que se desvían de las directivas del Ministerio. Asimismo, muy a menudo, nos costó mucho encontrar a gente que quisiera colaborar en este trabajo; la falta de tiempo por parte de los Inspectores de Academia y de los IGEN que se pasan el tiempo organizando seminarios y sus creencias firmes de desarrollar un verdadero programa de ELE, hacen que no sientan la necesidad de dedicarnos una parte de su tiempo.

El modelo educativo que preconiza nuestro país contempla la existencia de un único nivel de concreción curricular: los curriculares oficiales. La Administración educativa importa los manuales del sistema educativo francés y enseña la misma cultura a los alumnos senegaleses, que, en la gran mayoría de las veces, dista de nuestros rasgos culturales. Haciéndolo, no se preocupa tampoco por el tipo de centro que sea instituto de gran tamaño como es el caso del Instituto Malick SY o como el Instituto Medina Fall. En efecto, la encuesta se ha hecho con toda naturalidad con los docentes que han expresado lo que experimentan y porque lo hacen. En lo que se refiere a los docentes se ve de manera nítida una insatisfacción y esto les deja en una postura de algo inacabado

debido a la prevalencia del español literario en las aulas, si sabemos que la casi totalidad de los alumnos aprenden el español para obtener una nota o para poder tener una preadmisión en las universidades francesas. Por ello, fue suprimido el español en las clases de *Terminale S* y también en las pruebas semestrales en los itinerarios científicos. Así pues, muy pocos profesores deciden apartarse de los bosquejos conocidos para innovar, pero se ven obligados a seguir paso a paso este programa obsoleto. Es sabido por todos que el sistema educativo senegalés ha enfocado sus esfuerzos de enseñanza en modelos cerrados o centralizados, haciendo hincapié en una homogeneización del currículo para las 14 Academias, por lo tanto, el docente resulta ser un sencillo ejecutante de decisiones exteriores a su propia práctica, lo que contrasta con muchas escuelas pedagógicas que abogan por mayor libertad para el docente. El drama de los sistemas educativos centralizados es que el libro de texto es lo que está al alcance del profesor y de esta manera es el primer elemento al cual se refiere inmediatamente. Es lo que explica la prevalencia de los cuerpos de control tales como los IGEN y, en la actualidad, los inspectores de especialidad que determinan los libros de texto que deben usar los docentes para impartir clases. Paradójicamente, a pesar de todo esto, somos uno de los pocos países de África Subsahariana que aprende el español, y que nunca ha confeccionado un libro de texto en ELE. De manera general, se suele recurrir a fotocopias o textos mecanografiados sacados de libros de textos elaborados en Francia como lo subraya El Hadj Amadou Ndoye:

“El profesor puede también acudir a periódicos. Muy pocos alumnos poseen libro propio y el profesor suele usar textos mecanografiados o fotocopiados. Las clases suelen estar muy llenas (entre cincuenta y ochenta alumnos). En muy pocos sitios se encuentran salas especializadas” (Amadou Ndoye, 2006: 67).

Así pues, la fotocopia, que es siempre un extracto de un artículo de prensa, parece más relevante y motivadora que el libro de texto, puesto que aborda cosas más actuales y unos temas que los estudiantes viven. Es lo que explica la percepción negativa que unos colegas tienen de los libros de texto que incluyen escasos textos cuyo contenido puede ser una coartada para desarrollar una aptitud comunicativa. Además, ciertos colegas afirman que el input que se suministra a través de estos libros de texto no es el reflejo de cómo se habla el español en las calles madrileñas o catalanas, así estamos dando una enseñanza inadecuada y poco enriquecedora. Una enseñanza que dista de la meta de los currículos modernos que están vigentes en los países ex

colonizadores y que disponen de un sistema puntero de enseñanza-aprendizaje de lengua donde cualquier currículo pretenda promover la autonomía del alumno pasando por crear una cierta autonomía del alumno que se ve como su propio actor del aprendizaje y de esta manera adquirirá un espíritu crítico y podrá evaluar su progresión. Como el contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal es muy peculiar, es necesario ayudar al alumno a tener una cierta autonomía, pero no hay que perder de vista la prevalencia del docente. Así, la intervención del docente será esencial para la efectividad del trabajo en el aula, puesto que a él le incumbe trazar pautas necesarias para la realización de las tareas. Entonces, puede intervenir en el proceso de trabajo aportando una ayuda inmediata cuando los discentes la necesitan. Pero, haciéndolo, será necesario alejarse de toda memorización sea de contenidos léxicos como gramaticales que no proporcionan ninguna ventaja al alumno porque no le facilitará comunicar adecuadamente, y en cambio hará falta dedicar mucho tiempo a las actividades de interacción entre alumnos y profesores. La razón es que puede tener un impacto negativo en el aula puesto que los alumnos no conciben la lengua como una realidad social, por lo que les angustia haber de llevar a cabo interacciones en la lengua meta, objeto de su aprendizaje. Es la razón por la cual, se debe apartar de actividades tales como la memorización de listas de vocabulario y la producción de traducciones perfectas de prosa literaria, puesto que esta manera de hacer nos liga al difunto método gramática-traducción que ha enseñado su promesa ilusoria. Y, a este efecto, las palabras de Rodgers (1986: 45), partidario de la pedagogía de la autenticidad nos parecen relevantes. *Son propias de situaciones de enseñanza en que el objetivo principal del estudio de la lengua meta es la comprensión de textos literarios* (Richards & Rodgers, 2001: 45).

En los dos primeros capítulos hemos hecho hincapié en los libros de texto que han servido y siguen sirviendo para la enseñanza de ELE en Senegal, ahora en este presente capítulo, intentaré evocar estrategias que podrán ser relevantes y adecuadas de cara a los disparates notados en los distintos libros de texto y, que estorban o falsean una enseñanza comunicativa de las lenguas tal como lo preconiza el MCER. Pero, antes de ir más allá conviene señalar que los administradores y educandos del sector de la enseñanza-aprendizaje del español tienen un gran reto que salvar si quieren ajustarse a las normas óptimas de realizar clases de lengua que permitan desarrollar una habilidad comunicativa entre los discentes.

4.4.3. Los libros de texto analizados: ¿un estorbo para una enseñanza comunicativa de las lenguas?

Una vez realizados los análisis de currículos, los manuales y las entrevistas, en el presente capítulo propondremos estrategias y vías para una auténtica y adecuada enseñanza-aprendizaje de ELE en un contexto de no- inmersión como en Senegal. En el tercer capítulo, expresábamos nuestra inquietud entre lo que vehicula el currículo que se quiere dar una enseñanza comunicativa de las lenguas y la práctica cotidiana de los docentes en las aulas senegalesas que se valen del comentario de textos lingüísticos pensando hacer una clase de lengua. En efecto, el estudio que hicimos nos permitió destacar que los manuales de ELE que se sirven en la educación secundaria senegalesa proporcionan, más bien, elementos que abordan problemas lingüísticos, hispanismos, frases hechas o rasgos culturales de España y en una cierta medida, la explotación de unas reglas gramaticales tales como la traducción de “devenir”, del indefinido” on” etc. Y se da nimia importancia a los procedimientos que faciliten una utilización interactiva de la lengua. Así pues, la importancia otorgada al comentario de texto como manera de abordar la especificidad del texto literario nos parece anticuada y poco rentable. Generalmente, los manuales de ELE que se utilizan en el sistema educativo senegalés basan la enseñanza-aprendizaje de esta lengua en el análisis de textos literarios que se hace en torno al ritual juego de pregunta-respuesta, dejando al lado una determinada interacción comunicativa como la que se da en la vida diaria.

Las entrevistas efectuadas a los distintos profesores nos permitieron destacar una realidad que enseña las creencias de nuestros docentes que son aún presos de la metodología recomendada por el Ministerio, a través de los IGEN. Se observa una falta de innovación y apertura de los profesores a las nuevas tendencias metodológicas, no intentan abrirse al MCER.

Actualmente, los docentes tienen la impresión de no disfrutar de casi ninguna posibilidad de innovar, de ser originales, y se complacen con el papel de simples intermediarios de decisión es que deben adoptar. Estos profesores desarrollan su actividad educativa en una cultura de enseñanza específica y poco controvertido, en la cual es perceptible una influencia notable del control entre colegas y autoridades del propio centro educativo. Todo eso desemboca en programas educativos que reflejan la cultura general dominante. También, forma parte de esta cultura el temor que experimentan los profesores ante la tarea de inspección, la cual, en su opinión, puede

causar dificultades a los profesores que no sigan las directivas del Ministerio: “vienen a veces también los inspectores para controlar nuestro trabajo”, según un docente entrevistado. La cuestión es si este argumento puede ser una razón válida para no explorar nuevos ámbitos que proponen iniciativas y reformas adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. A tal efecto, un número muy reducido de profesores lamentan directivas ministeriales que les impidan tratar una serie de textos con fines específicos para los itinerarios científicos, puesto que sus alumnos deben presentarse a una prueba de fin de bachillerato de tipo técnico y económico que requiere, más bien, un léxico especializado que no tiene nada que ver con el vocabulario literario que caracteriza la mayoría de los textos de los libros de texto.

De cara a estos fallos, algunos profesores crean dossieres para componer un material didáctico que se acerque a lo que necesiten los alumnos en la vida cotidiana, pero se expresan sobre la relevancia de estos materiales puesto que no reciben el visto bueno de la gran mayoría de los colegas. Tal actitud puede justificarse por la ausencia de libros de texto que lleguen a permitir a ciertos docentes desarrollar una enseñanza comunicativa y ante lo monótono que son los manuales vigentes, estos intentan salir de los “bosquejos conocidos”.

La frecuencia de textos sacados de obras de autores clásicos como Alejo Carpentier, Mateo Alemán, Guzmán de Alfarache o Pío Baroja en los libros de texto publicados con la autorización del Ministerio causa en la mayoría de los estudiantes serias dificultades de comprensión. Mientras que las disposiciones ministeriales abogan por unos textos adecuados e interesantes para estos alumnos, los autores de estos manuales se inscriben según Anaya (2002)

“En una línea radical proveniente de la cultura literaria imperante que hace que los alumnos tengan que enfrentarse con textos que requieren una formación humanista que pocos poseen. Muchos de esos textos están enormemente alejados de los alumnos por cuestiones de edad y del contexto cultural en que estos se desenvuelven” (231).

Además, los docentes requieren que se incluyan textos literarios más modernos, que, según ellos, permitirían a los estudiantes acercarse a una lengua más actual. Los profesores confiesan que *la enseñanza del español no está todavía adaptada al español de España y de América Latina* (Anaya, 2002: 322), como se da actualmente.

Consideran que la presencia de textos literarios más actuales influiría de manera positiva en la motivación de los alumnos.

Paradójicamente, los docentes han recibido una formación muy literaria en la Facultad y también están formados todo lo largo de su trayectoria con el comentario de textos literarios, así que creen que la mejor manera de formar a sus alumnos es entrar por el texto literario para poder proporcionar al alumno la cultura y la civilización hispánica. Pero, lo que se olvidan sin darse cuenta es que con esta estrategia no llega a desarrollar aptitud comunicativa en sus alumnos y se complacen con la práctica oral y escrita de ELE que se hace en torno a textos, en su mayoría literaria. Tienen la impresión de que una organización de la práctica didáctica alrededor de situaciones comunicativas de la vida real no puede propiciar una adecuada formación cultural de los alumnos.

Capítulo 5: Conclusiones y perspectivas

Este capítulo trata las conclusiones generales de la investigación llevada a cabo. A continuación, permite destacar perspectivas en lo referente a la enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal que, paradójicamente, fue colonizado por Francia pero una gran cantidad de estudiantes optan por aprender la lengua española. Así, cabe notar que el español tiene un futuro muy llamativo pero lo que se necesita es saber innovar en la manera de aprender y enseñar las lenguas.

5.1. Las estrategias didácticas en el contexto escolar senegalés

Con el contexto de reforma de la enseñanza senegalesa, del nuevo currículo, las nuevas estrategias que se imponen en este ámbito, teniendo en cuenta también la política de arraigo y apertura, la enseñanza de las lenguas vivas llega a ser una gran responsabilidad, ya que se trata de encontrar, como profesor, las mejores estrategias para despertar y aumentar el interés de los alumnos por el estudio de la lengua. En sentido general se define “la estrategia” como una técnica destinada a mejorar las acciones emprendidas para alcanzar un determinado objetivo a largo o medio plazo. En el sentido pedagógico, el concepto de “estrategia” se refiere al conjunto de decisiones y técnicas de trabajo, métodos y operaciones que contemplan la modernización y el perfeccionamiento de los distintos componentes de la enseñanza. Dadas las nuevas adquisiciones de la didáctica general, las estrategias didácticas pueden definirse como

“Métodos, medios y formas de organización de la actividad de instrucción/auto instrucción, integrados en estructuras operativas, que tiene a la base una visión sistémica con el papel de garantizar un aprendizaje activo y creativo de conocimientos y competencias y de racionalizar el proceso de la instrucción” (Littlewood, 1998: 75).

Las estrategias didácticas incluyen:

- El sistema de formas de organización y desarrollo de la actividad educativa;
- El sistema metodológico, es decir, el sistema de métodos y prácticas didácticas;

5.2. Las estrategias de enseñanza

Las estrategias didácticas representan un grupo de dos o varios métodos y prácticas integradas en una estructura operativa en el marco de la actividad de enseñanza/aprendizaje/evaluación para la realización de los objetivos pedagógicos generales y específicos (Littlewood, 1998:75)

Las estrategias didácticas constituyen el componente dinámico de las situaciones de aprendizaje, caracterizado por una gran flexibilidad. Así pues, el planteamiento didáctico puede “ajustarse” y adaptarse a las situaciones de aprendizaje y a las condiciones de enseñanza existentes. Las estrategias didácticas guardan la impresión del estilo didáctico, de la creatividad y de la personalidad del profesor. *La estrategia didáctica no es una simple técnica de trabajo, sino la manifestación y la expresión misma de la personalidad del profesor. [...] La estrategia didáctica es al mismo tiempo técnica y arte educativa (Littlewood, 1998:75)*

Las estrategias didácticas tienen la función de estructurar las situaciones de aprendizaje en las cuales se ponen los alumnos; desencadenan en ellos los mecanismos psicológicos del aprendizaje. Una estrategia didáctica puede dividirse en una consecuencia de operaciones y etapas que corresponden a las distintas secuencias didácticas. Las estrategias didácticas no se definen con el sistema metodológico por el cual el profesor optó, contemplan el proceso de la instrucción en su conjunto y no una sola secuencia de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe encontrar la fórmula más racional y más adecuada para combinar los métodos, las prácticas, técnicas, los medios y formas de organización que conducen a la valorización óptima del potencial de los estudiantes.

Las estrategias didácticas no pueden asimilarse sino a las actividades didácticas que están vigentes; se encuentran en el marco de todos los tipos de actividades desarrolladas por el binomio profesor-alumno. Retenemos también su carácter probabilista ya que, aunque una determinada estrategia es fundada y discutida desde el punto de vista científico y adecuado al público, no puede garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para encontrar la manera más eficaz de enseñar/aprender/evaluar, para valorizar y combinar de manera óptima los recursos materiales y pedagógicos, para implicar de manera activa todos los elementos

implicados en este proceso, debemos tomar en consideración algunos criterios (Rogers 2000: 73):

- “La concepción pedagógica y didáctica general del momento y la concepción personal del profesor, resultado de su propia experiencia didáctica;
- El sistema de principios didácticos generales y el sistema de principios didácticos específicos a la disciplina enseñada;
- Los objetivos generales de la disciplina de estudio, los objetivos instructivo-educativos del tema/capítulo, los objetivos operativos de la actividad didáctica que se debe correlacionar y armonizar con las estrategias didácticas utilizadas;
- La naturaleza y la especificidad del contenido científico que es objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, la clase de alumnos participantes con sus particularidades: el número, la homogeneidad, el nivel medio, las particularidades psicológicas características de la edad y la personalidad, el nivel de desarrollo intelectual, la capacidad de aprendizaje y los mecanismos establecidos para ello, la motivación para la actividad de aprendizaje, los intereses y las aspiraciones, las aptitudes para la disciplina estudiada, etc.;
- La experiencia de aprendizaje de los alumnos, las estrategias adecuadas a las situaciones educativas;
- La naturaleza de las pruebas de evaluación (de los ejercicios, de las tareas, de actividades prácticas, etc.) y el tipo de evaluación (inicial, formativa, certificativa, alternante);
- Los medios y materiales existentes, las características del espacio escolar y del medio de instrucción, los recursos didácticos de la escuela que pueden realizarse y/o ponerse a disposición de los alumnos por el profesor;
- El tiempo escolar o extraescolar disponible para realizar la actividad didáctica respectiva;
- La personalidad y la competencia científica, psicopedagógica y metódica del profesor, su estilo de actividad didáctica, su ingeniosidad y su creatividad.”

5.3. Planear sus actividades didácticas

La planificación de las actividades didácticas representa el conjunto de los procesos y operaciones deliberativas de anticipación, de fijación de los pasos que se recorrerán en la realización de la instrucción y la educación, al nivel macro (a nivel

general del proceso de enseñanza) y micro (a nivel específico/intermedio, de los capítulos/temas y operativo, de las actividades didácticas concretas). Desde la visión tradicional, por proyección didáctica se comprendían: la distribución del tiempo, el escalonamiento de la materia bajo la forma de la planificación semestral o anual, del sistema de lecciones, de la planificación de temas, del proyecto de lección, etc. Desde la visión moderna, en la actividad de proyección didáctica, el énfasis está desplazado hacia la creación de situaciones de aprendizaje efectivo. El proyecto didáctico tiene una estructura flexible y cambiante y debería prever alternativas de acción en caso de que se den situaciones imprevistas. La acción de proyección didáctica consiste en la reflexión y la prefiguración del proceso didáctico, de las estrategias de enseñanza, de la manera (a título informativo, pero no rígido) en la que se desarrollará la actividad. El concepto de proyección didáctica se impuso por el deseo de rigor científico y metódico a la actividad instructiva/educativa y gracias a la aparición de algunas tendencias y orientaciones en la pedagogía moderna, como:

- La pedagogía de anticipación y prospectiva;
- La pedagogía de los objetivos;
- El sistema de principios didácticos generales y específicos a las disciplinas de estudio;
- La organización de la instrucción y la educación en función de las adquisiciones de teoría del aprendizaje;
- La realización de las planificaciones semestrales o anuales, de los proyectos de las lecciones, las planificaciones temáticas de actividad didáctica;
- La utilización de métodos didácticos modernos y eficaces;
- La concepción de instrumentos objetivos para evaluar el rendimiento escolar de los alumnos

La proyección de la actividad didáctica constituye las primicias y la condición necesaria para realizar un planteamiento didáctico eficaz. *Es una acción continua, permanente, que precede las gestiones instructivo-educativas y que pone en relación el contenido, los objetivos y las estrategias de enseñanza/aprendizaje/evaluación* (Littlewood, 1998: 27). La proyección del planteamiento didáctico es la actividad del profesor que consiste en anticipar las etapas y acciones concretas para realizar la enseñanza. La actividad de proyección didáctica comienza con la lectura de los programas escolares, sigue con la planificación semestral y/o anual y se termina con la

elaboración de la planificación de temas para cada unidad de enseñanza y proyectos de lecciones. El proyecto didáctico es un instrumento de trabajo y una guía para el profesor; ofrece una perspectiva global y compleja sobre el contenido de los cursos. El proyecto didáctico debe solicitar la capacidad del profesor de reconsiderar el planteamiento anticipado y tener un comportamiento didáctico creativo. En el marco de su actividad, al principio de una etapa de enseñanza, el profesor ha de realizar una planificación didáctica detallada para la disciplina que enseña. Esta planificación se encontrará a la vez en su cartera pedagógica y en el expediente de la comisión metódica de lenguas modernas (que reúne todos estos documentos que pueden ser consultados y comprobados por la dirección del instituto o los inspectores).

“Globalmente, el proceso de formación/aprendizaje/instrucción a nivel de la clase supone la realización de la planificación anual/semestral y la proyección de las unidades de aprendizaje a partir del currículo nacional; la transposición del proyecto en actividades didácticas concretas; la evaluación del proceso que se desarrolla en clase para mejorarlo por el análisis del comentario del seminario obtenido” (Boletín de la comisión nacional de escritura de los programas, 2000:3).

La planificación anual/semestral es un documento a la vez administrativo y un instrumento de interpretación personalizada del programa que garantiza un planteamiento didáctico adaptado a la situación concreta de la clase. Para una planificación eficaz, el profesor debe:

- Estudiar atentamente el programa y el manual por el cual optó;
- Correlacionar las competencias y el contenido de los programas con las unidades/las lecciones del manual;
- Si el manual no cubre enteramente el programa, buscar otros recursos didácticos;
- Establecer la sucesión de las unidades de aprendizaje y enumerar el contenido temático para cada unidad relacionada con las competencias específicas que son asociadas en el programa;
- Asignar el tiempo en cuestión necesario para cada una de las unidades de aprendizaje, en concordancia con las competencias específicas contempladas. Según las recomendaciones de los programas, las

planificaciones anuales deben ser redactadas teniendo en cuenta las siguientes rúbricas:

Hoja de ruta del profesor	
Escuela	
Profesor	
Materia	
Libro de texto utilizado	
Clase/nº de horas por semana	
Curso escolar	
Unidad de aprendizaje	
Competencias específicas	
Contenidos	

Tabla 23. Hoja de ruta del profesor

Esta tabla siguiente muestra la elaboración semestral de los profesores del Instituto Malick Sy durante el año escolar 2014-2015

Textos	Semestre y año escolar	Competencias gramaticales	Contenidos culturales y léxicos
Mapa de España y división de las comunidades autónomas	Primer semestre	Empleo de las preposiciones	Dominio del vocabulario para situar algo y orientarse
El tren va con retraso	Año escolar: 2014-15	Repaso del presente irregular	El vocabulario de la comunicación: ¿cómo telefonar?
La calle es mi oficina		Gustarle a uno	Las Ramblas, La Plaza Cataluña
En San Sebastián nos conocemos todos		Pretérito indefinido de los verbos del primer grupo	El vocabulario relativo al ocio: excursiones, aventuras, etc. El País Vasco
Madrid no puede respirar por falta de aire		Participio pasivo irregular, imperfecto de subjuntivo	El vocabulario de la indumentaria, de la contaminación
Cataluña, país industrial		Concordancia de los tiempos, la condición real	El vocabulario de la empresa, del mundo industrial; etc.

<p>Una joven en Barcelona</p>		<p>La obligación personal, el comparativo de igualdad, la subordinada relativa</p>	<p>El barrio chino de Cataluña</p>
--------------------------------------	--	--	------------------------------------

Tabla 24. Ejemplo de planificación semestral de la comisión didáctica

Las competencias del programa deben encontrarse en esta planificación a través del libro de texto por el cual optó. Para ilustrar, presentamos en el cuadro nº1 una planificación para la disciplina “lengua española” en clases de Segundo.

De este cuadro se desprende una planificación semestral que toma en cuenta la progresión de los diferentes colegas del instituto Malick Sy; progresión que engloba los diferentes temas del programa, asimismo los diversos contenidos imprescindibles que debe dominar el alumno. Conviene señalar que los diferentes docentes deben tratar estos contenidos arriba mencionados para poder abordar los otros temas restantes del programa que se harán en el segundo semestre, pero muy a menudo, las numerosas huelgas hacen que los docentes no lleguen a llevar a cabo esta planificación, lo que causa unas disparidades en la formación de los alumnos que llegan a clase de Primero (B1) con ciertas lagunas.

Además, la planificación temática (semestral o anual), nos da una idea global sobre el contenido de la clase de español del primer semestre para las clases de segundo. Aunque pueden producirse cambios en la organización o en el desarrollo de los cursos, es importante que el profesor tenga una visión global del trabajo que debe efectuarse y la progresión que debe seguirse. Varios puntos deberían mejorarse en la redacción de una planificación para que fuera eficaz. En efecto, el profesor debería:

- Tomar en cuenta la heterogeneidad del grupo clase y proponer actividades adecuadas;
 - Tener en cuenta la actividad didáctica previa para definir los aspectos más y menos alcanzados;
 - Proponer prácticas didácticas de mejora y repaso;
 - Proponer sistemáticamente evaluaciones al final de las unidades.
- La proyección por unidad de enseñanza es la etapa que sigue a la planificación anual/semestral y consiste en una sucesión de elementos

conectados lógicamente que contribuyen a enumerar el contenido, para formar las competencias específicas. Las etapas de planificación son las mismas para todas las unidades de enseñanza.

Planear sus actividades didácticas es una obligación para todos los profesores de la educación nacional en Senegal. Al principio del curso escolar, la planificación anual y la planificación por unidades de enseñanza constituyen las bases sobre las cuales se construyen las actividades de clase. Las divergencias están permitidas en un determinado límite (el profesor puede decidir cambiar de actividad o trabajar con otro apoyo) y se enriquece este trabajo de planificación con actividades suplementarias. A lo largo de todo este trabajo de planificación se añade aún un elemento inevitable y obligatorio para los profesores que comienzan en la profesión: la participación obligatoria en las comisiones metódicas regionales y la elaboración de fichas pedagógicas para cada lección. En efecto, en la enseñanza senegalesa, los profesores que aún no hicieron la formación pedagógica en la FASTEF (Facultad de las ciencias y técnicas de la formación) tienen la obligación de elaborar fichas pedagógicas para cada lección seguidas de las “situaciones” con la descripción de cada secuencia. Es un trabajo bastante meticuloso pero muy formativo ya que enseña al profesor a organizar y estructurar su trabajo y a hacer investigaciones para mejorarlo y enriquecerlo.

5.3.1. Los test iniciales y la consolidación de los prerrequisitos

Cada profesor consciente del papel y de la importancia de su misión en el aula quiere encontrar los medios que conducen a una buena eficacia en la transmisión de los conocimientos y acervos que caracterizan su disciplina. Para la construcción de su discurso didáctico el profesor debe:

- Diagnosticar lo mejor posible el estado inicial de los conocimientos de los alumnos;
- Proyectar y realizar actividades de aprendizaje en clase en respuesta a los distintos diagnósticos y evaluaciones realizadas;
- Evaluar sistemáticamente los progresos de los alumnos;
- Saber enseñar cómo “aprender a aprender” para dirigir a los alumnos hacia la autonomía y la iniciativa personal. La evaluación inicial define el nivel de las adquisiciones de los alumnos en términos de conocimientos y competencias

con el fin de lograr los objetivos que se proponen para la etapa siguiente; y Elena Martín alude a la formación de unos futuros ciudadanos y ciudadanas que posean la *capacidad de planificar de forma autónoma qué quieren hacer con sus vidas, qué recursos necesitan para conseguirlo, y cómo conseguirlo?, es decir, que les haya enseñado a aprender a aprender* (Martín, 2007:72).

La evaluación inicial se efectúa al principio de un programa de instrucción (ciclo de enseñanza, curso escolar, semestre, principio de capítulo o unidad de enseñanza) con ayuda de las pruebas, la investigación o los cuestionarios. La evaluación inicial es la ocasión de ofrecer a los profesores y a los alumnos la posibilidad de tener una representación real sobre la situación (el potencial de aprendizaje de los alumnos, las lagunas que deben compensarse y remediarse). La evaluación inicial no es nunca la herramienta conveniente para la valoración de los resultados globales de alumnos o a su jerarquización. La calidad del aprendizaje en el curso depende de dos factores principales: la calidad del aprendizaje previo y el nivel de motivación. Esto induce un principio que nos parece elemental: para seguir enseñando nuevos conocimientos a un alumno es necesario saber evaluar lo que sabe y lo que controla. La prueba predictiva (o inicial) es una prueba que los profesores aplican al principio de una nueva etapa de instrucción para definir si se han logrado los objetivos de aprendizaje de la etapa previa. El primer objetivo es situar las dificultades producidas en este proceso para cada uno de los alumnos y construir su planteamiento pedagógico en función de estos actos proponiendo al mismo tiempo actividades compensatorias de remediación específicas. Declinándose en forma de competencias, las pruebas iniciales tienen por objetivo ayudar a los profesores a aplicar estrategias adaptadas a los alumnos, a partir de las bases previamente definidas y delimitadas. Elaboradas por profesores, estas pruebas tienen por objeto hacer surgir los acervos y competencias previas en lengua extranjera de los alumnos. La utilidad, el lugar y la importancia de las pruebas predictivas se da únicamente al principio del ciclo pues no se pondrán en cuestión más tarde. Nos detendremos en la manera en que estas pruebas se conciben, los ítems y su correlación con los objetivos que deben seguirse.

Evaluar para conocer mejor al alumno, planear mejor e individualizar los aprendizajes para alcanzar el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera plantea varias preguntas:

- ¿Cuál es el nivel inicial de los alumnos?
- ¿Qué controlan bien?
- ¿Cuáles son sus dificultades?
- ¿En cuánto tiempo se puede prever conducir a estos alumnos al nivel esperado? ¿Cuáles son los riesgos de fracaso?

Para que una prueba inicial sea eficaz debe responder a algunos criterios de calidad entre las cuales se podría enumerar:

- La validez: una prueba es válida solamente si se concibe para medir exactamente lo que debe medir. No será válida si los ítems que la componen no cubren todas las competencias que interesan el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua.; para que el nivel supuesto ya sea alcanzado (en ese caso las cuatro competencias CO, CE, PO, PE) o si, al contrario, supera el grado de dificultad para el nivel supuesto. La validez de una prueba inicial está garantizada si ésta se construye para poder indicar cómo se podía prever la consecuencia del acto de enseñanza con cada uno de los alumnos examinados.
- La fiabilidad: una prueba de clasificación es fiable si, aplicada en situaciones análogas o idénticas, conduce a los resultados similares o idénticos. La prueba predictiva no es fiable si dada a dos alumnos que tienen las mismas lagunas en su aprendizaje, sólo pone de relieve las lagunas de uno de ellos. La “fiabilidad “de una prueba no es nunca absoluta; sin embargo, una prueba demasiado “inexacta” queda, por definición, inválida.
- La representatividad: una prueba predictiva es representativa si “cubre” un campo bastante amplio de conocimientos del dominio de instrucción para el que ha sido concebido; no será representativa si comprueba solo partes o elementos de la asignatura anteriormente estudiada y no la parte fundamental de toda la asignatura recorrida.
- El poder de discriminación: una prueba predictiva es eficaz si define con precisión el nivel de resultado de que el alumno es capaz y todas las lagunas sobre los puntos esenciales que se produjeron en los acervos previos. Su capacidad de diagnosticar disminuye si el grado de discriminación es bajo.
- La aplicabilidad: una prueba predictiva es aplicable solamente si ofrece datos útiles tanto al alumno como al profesor, garantizando un comentario

diferencial. La prueba predictiva es inaplicable sino ofrece los datos necesarios para el diagnóstico y la remediación.

Algunas normas que los profesores deben respetar para la entrega de una prueba predictiva:

- Anunciar a los alumnos los objetivos que deben seguirse;
- Hacer hincapié en la idea de que el objetivo de la prueba no es sorprender a los alumnos y penalizarles; tranquilizarlos con argumentos tales como las notas no aparecerán en los documentos oficiales (catálogo escolar, boletín de notas) y que una prueba predictiva es una información en un momento x que no supone de ningún modo un débil potencial de aprendizaje;
- Cerciorarse de una atmósfera de trabajo y estudio tranquilo y sin estrés, prever las emociones exageradas que puedan resaltar ciertos alumnos;
- Establecer una limitación de tiempo para resolver el test, respetarla y prestar atención a los alumnos que lo han hecho más rápido y los otros que necesitan más tiempo para resolverlos;
- Corregir la prueba o una parte (la parte de los QCM, ejercicios incompletos y otros) con los alumnos;
- Dejar tiempo a los alumnos para examinar sus errores, pero recoger las pruebas para una corrección completa e individual (para los ítems de la PE) y atenta de cada uno de ellos;
- Establecer con los alumnos el trabajo pendiente para poner remedio y “compensar” las dificultades constatadas, proponerles acciones concretas (por ejemplo: dedicar un cuaderno especial para el trabajo de remediación; el docente apuntará allí los resultados de la prueba predictiva, las remediaciones pendientes y las actividades de compensación, pero también los progresos y las mejoras en el comportamiento de aprendizaje de sus alumnos). Después de la definición de los criterios de diferenciación del aprendizaje y para optimizar los resultados de cada alumno, el profesor deberá concebir programas compensatorios y planear actividades de mejora convenientes. La enseñanza diferenciada puede practicarse en el marco de los programas compensatorios, durante la enseñanza-aprendizaje dirigida en clase o durante el estudio individual. La cuestión que se plantea es cómo

valorizar las pruebas predictivas para practicar la pedagogía diferenciada en el marco de los programas compensatorios.

Los programas compensatorios son programas de aprendizaje suplementarios que tienen lugar simultáneamente con el proceso de enseñanza con el fin de alcanzar o superar los niveles de resultado solicitados por los programas escolares. Pueden ser:

- Programas de recuperación suplementarios destinados a los alumnos que tienen carencias importantes en los aprendizajes previos. La puesta en práctica de estas actividades supone una disponibilidad voluntaria y benévola por parte del profesor y tiene como objetivo alcanzar los resultados mínimos aceptables, en forma de cursos suplementarios organizados fuera del horario escolar habitual;
- Programas suplementarios destinados a mejorar el nivel de los conocimientos de los alumnos que son capaces de resaltar resultados superiores a las normas previstas por los programas escolares. Dichos programas tienen como objetivo animar a los alumnos a participar en las actividades escolares (las olimpiadas de lenguas, actividades de creaciones literarias, “Genios en hierbas”, círculo hispánico, teatro escolar, etc.)

La concepción y la puesta en la práctica de los programas compensatorios de recuperación después de la entrega y el análisis de los resultados de las pruebas iniciales es un trabajo suplementario pedido a los profesores, pero un trabajo que consideran como un “deber elemental” hacia sus alumnos. Para que estas actividades den resultados esperados, las actividades de remediación deberían comenzar en plazos bastante breves después de la entrega y el análisis de los resultados. Las actividades de remediación se proponen solamente a los alumnos que tienen la necesidad y deben detenerse en el momento en que los objetivos fueron alcanzados y hasta el umbral en que el alumno es capaz de avanzar correctamente en sus acervos, de acuerdo con el nivel correspondiente a su año de estudio.

Una atención especial debe prestarse a los objetivos pedagógicos de las actividades de repaso. Las tareas y las actividades compensatorias se concebirán teniendo en cuenta las faltas constatadas con motivo de la evaluación predictiva y las evaluaciones formativas de progreso; el primer objetivo de estas actividades es eliminar las dificultades, los acervos dudosos, colocar las bases que faltan, dar herramientas que

ayuden a los alumnos a progresar. El profesor implicado en un trabajo de remediación debe dar muestra de muchas calidades: estar disponible, transmitir el deseo de aprender, ser comprensivo, nunca sancionar, pero ser paciente y tranquilo, animar a los alumnos que aprendan, estimular todo lo que podría incentivar a los alumnos en este trabajo y motivarles a lograr los objetivos. Por lo que se refiere a los programas compensatorios suplementarios destinados a mejorar el nivel de los conocimientos de los alumnos que ya tienen un buen nivel y que son capaces de resultados, el profesor debe prioritariamente saber animar a sus alumnos y convencerles que no renuncien ante las tareas difíciles; proporcionarles actividades de aprendizaje recomendadas según el grado de dificultad y de manera progresiva; incitarles a trabajar en grupo; no permitirá los alumnos que avanzan adecuadamente que se burlen de los que tienen aún dificultades; utilizar como factor de motivación el deseo de progresar más rápidamente y ser capaz de resultados excepcionales; permitirles tener ideas personales y exponerlas sirviéndose de argumentos.

La duración de los programas de clases de repaso para los exámenes de recuperación debe reducirse a un mes máximo después de la entrega de las pruebas para no transformar estas actividades suplementarias en momentos inoportunos y estresantes. El profesor que tiene tres clases en su norma didáctica (en razón de 16 horas por semana) puede efectuar actividades de repaso fuera de su curso. El reunir y organizar a un grupo de trabajo por nivel parecería lógico y realizable. Otro problema que se plantea es el del tiempo y espacio para organizar este trabajo, sobre todo, en un instituto como el nuestro donde los alumnos trabajan en dos momentos diferentes del día, lo que produce en todo momento un porcentaje de aforo de la escuela del 100%.

Si no es posible organizarlas fuera del tiempo escolar, el profesor podrá siempre prever hacer estas actividades de repaso en clase a condición de trabajar en paralelo con las actividades diferenciadas, lo mismo con los alumnos teniendo en cuenta las dificultades que experimentan los más flojos. El objetivo fundamental de una prueba predictiva y del desarrollo de los programas eficazmente es permitir al alumno corregir sus errores y progresar en sus tareas, con el fin de conseguir realizar las actividades que corresponden con su nivel ¿Qué podríamos proponer como ejercicios de repaso en clase de lengua? Este trabajo podría comenzar con ejercicios simples cuya consigna que da muy clara y la dificultad sea progresiva. Para las competencias de lo escrito (comprensión y producción) se podría proponer:

- Frases o apartados en desorden que se deben volver a estructurar en un texto coherente;
- Textos sin puntuación y escritos sin mayúsculas;
- Textos escritos sin espacio entre las palabras para llevar al alumno a encontrar la “frontera” de las palabras, la estructura de las frases y a separar los grupos lógicamente. El texto deberá ser a continuación reescrito por el alumno;

Para ayudar a la corrección de faltas morfo-sintácticas, se puede proponer un texto donde se suprimieron todas las palabras semánticamente vacías, como los determinantes, por ejemplo, podrían hacerlo mismo con verbos que deben combinarse, en función del objetivo buscado;

- Para las faltas de acento podríamos proponer un ejercicio para volver a poner todos los acentos que faltan en un texto que redactamos;
- En el caso de un mal conocimiento de la correspondencia fonema-grafema una actividad comunicativa donde el alumno destaque las grafías que corresponden a una u otra.

Para las actividades que se destinan a las competencias orales (comprensión y producción), el profesor podría proponer:

- La escucha de documentos sonoros adaptados a los alumnos seguidos de ejercicios incompletos, de tipo verdadero/falso; - QCM; - reconstituciones de texto; ejercicios de asociación; preguntas abiertas;
- Progresivamente, se podrían introducir propuestas de debates sobre temas abordados en los documentos. Al consultar los programas actuales de lenguas, no encontramos el apartado específico relativo a las pruebas diagnósticas al principio del ciclo. Sin embargo, para todas las disciplinas, el principio del curso escolar supone la entrega de las pruebas iniciales para los alumnos de “segundo” que terminan el colegio y abrazan el instituto). Los resultados deben discutirse dentro de cada aula; la parte fundamental de estas evaluaciones que permiten a los profesores entender el funcionamiento cognoscitivo de los alumnos ante las tareas propuestas y formular así hipótesis relativas a las dificultades encontradas para poner remedio. Vamos a analizar las pruebas predictivas de ELE pasadas a mitad del mes de octubre

de 2014 hechas por un colega del instituto Malick Sy con el objeto de saber qué se debe considerar como prerrequisitos y contenidos nuevos. La corrección de éstas permitirá a los profesores descubrir los puntos fuertes y débiles, aspectos que deben mejorarse para colmar las lagunas experimentadas por los alumnos recién llegados al instituto.

5.3.2. Presentación de una prueba inicial

Como los manuales de español para la clase de Segundo no prevén pruebas iniciales, ciertos enseñantes las realizan a principios de cada nuevo año escolar para saber a qué atenerse.

Lee el texto siguiente
La calle es mi oficina
<p>Las Ramblas son muchas cosas: un paseo, un lugar de encuentro, una postal costumbrista, un centro turístico. También, puede ser una original oficina de trabajo. Una de las mayores para los artistas que se ganan la vida en este paseo que se desliza de la Plaza de Cataluña al mar (.....).</p> <p>Los hay de todas partes: hispanoamericanos, centroeuropeos, asiáticos. Un ejemplo del mestizaje que pinta las calles de Barcelona lo tenemos en Tom, que cada mañana arrastra su enorme piano desde la furgoneta hasta su hueco en Las Ramblas, de las que está enamorado. “Es la calle que nunca duerme, ¡única en Europa!” exclama este holandés de 30 años que, tras varios años animando bodas y comuniones en su tierra natal, decidió lanzarse a la carretera con su música.</p> <p>La libertad también guía a Istvan, un mago húngaro de 28 años que desde muy joven fue por Europa con su espectáculo a cuestas. “Un accidente de amor” le instaló en Barcelona. Aprendió la magia con el mejor mago de Hungría, Papa Peter; hoy con un espectáculo que mezcla comedia, magia, música y baile, todas las calles son su escenario.</p> <p style="text-align: right;"><i>Reportaje “entrada libre”, 28-29 de julio de 2001</i></p>
<p>A) Comprensión del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Di qué son Las Ramblas y explica por qué son “una original oficina de trabajo”. - Presenta a los artistas callejeros del reportaje: di su nacionalidad, su edad, y a qué se dedican.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Su edad ronda los..... el mayor...el menor..... ➤ Tom se dedica a.....Istvan, por su parte..... ➤ A todos les encanta Barcelona; por ejemplo..... ➤ Recalaron ahí por varios motivos personales.....
<p>B) Traduce al francés la frase siguiente</p> <p>“Es la calle que nunca duerme, ¡única en Europa!” exclama este holandés de 30 años que, tras varios años animando bodas y comuniones en su tierra natal, decidió lanzarse a la carretera con su música”.</p>
<p>C) Di en 5 líneas lo que hiciste durante las vacaciones de verano.</p>

Tabla 25. Texto de apoyo para la prueba predictiva

Los tres ítems de la prueba evalúan la competencia escrita: la comprensión escrita y la producción escrita (CE y PE); la competencia oral, comprensión oral y producción oral (CO y PO), faltan. Por lo tanto, desde el principio, su validez es puesta en cuestión. La comprensión del texto se comprueba con un primer ítem, de preguntas sobre el texto. Para el segundo ítem, hay dos frases para traducir, lo que nos enfunda otra vez, en el difunto método gramática-traducción. El tercer ejercicio se trata de una redacción, pero es muy difícil para un alumno senegalés hablar del verano, puesto que no tenemos esta estación en Senegal, así le será difícil llevar a cabo una buena expresión escrita resaltando las particularidades de dicha estación. Dicho de otra manera, la prueba que acabamos de examinar no es representativa. Cubre un campo muy limitado de conocimientos y, no la parte fundamental de la asignatura recorrida anteriormente por los alumnos. No podemos tampoco decir que la capacidad de diagnóstico de la prueba es elevada. Por lo tanto, su poder de discriminación es escaso. Ni las lagunas esenciales de los alumnos ni sus aptitudes se ponen de relieve al final de la prueba. Esta prueba es pues inaplicable y/o inexplotable ya que los datos que ofrece no bastan para diagnosticar correctamente las dificultades de los alumnos para comprender, leer, hablar o escribir el español. Por otro lado, cabe notar que, a pesar de que las pruebas predictivas sean un barómetro para juzgar el nivel y el grado de motivación de los alumnos, surgen otros factores. Estos estorban muy a menudo, una buena enseñanza-aprendizaje de ELE en nuestro sistema educativo. Los libros de texto están muy mal adaptados a las realidades de los alumnos que experimentan representaciones por las lenguas extranjeras.

En la coyuntura actual, el aprendizaje de las lenguas vivas está más que nunca de actualidad. A la hora en que la universalización y los intercambios se desarrollan sin cesar, la comunicación desempeña un papel primordial y dominar las lenguas extranjeras es en la actualidad indispensable para todos *preparar al estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera del marco restringido del salón de clases, implica formarlos para un desempeño satisfactorio en cuanto a resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales con el nativo* (Yaritza 2009:1)

A su modo de ver, “lo que distingue una lengua extranjera, es su carácter de lengua aprendida después del primer contacto y sin que un contexto de práctica social diaria o frecuente acompañen el aprendizaje” Ahora bien, hoy día, parece evidente que, para la mayoría de los estudiantes senegaleses, este primer contacto con las lenguas vivas extranjeras comienza en el colegio. La lengua materna sigue siendo en la mayoría de los casos el wolof, pero la lengua de enseñanza suele ser el francés. Hay pues una simultaneidad en el aprendizaje de las dos lenguas (el francés y el español) a partir del colegio y de este modo una interacción posible entre la lengua oficial y la lengua extranjera. Más concretamente, la lengua española aparece en la mayoría de los casos a partir del colegio, el aprendizaje de una segunda lengua siendo imposible en la enseñanza materna y elemental. La dificultad específica al aprendizaje del español se encuentra entonces con la preeminencia de la lengua francesa. Se reconoce al español como una lengua compleja de aprender a causa de sus numerosas irregularidades, de sus grafías diferentes para un mismo fonema o también, de los fenómenos de la diptongación y la alternancia, de su gramática y su conjugación particular. El aprendizaje de una lengua segunda crea entonces algunas dificultades para los alumnos como la diferenciación de los dos sistemas lingüísticos o la confusión entre las normas respectivas de ortografía o de construcción gramatical. Sin embargo, existen también ventajas como garantizar una mejor percepción de los fonemas de las dos lenguas, lo que mejora la pronunciación o, también, da la posibilidad de descubrir otros sistemas lingüísticos y así conocer mejor el suyo. Ahora bien, puesto que el control de la lengua reposa en un único sistema complejo fonológico, morfológico, léxico y sintáctico del alumno, la lengua extranjera viene entonces elaborada sobre el sistema de la lengua francesa. Este último es, al principio, el único elemento de localización que el principiante dispone, y desempeña, de este modo, un papel esencial en la estructuración de adquisición de la lengua extranjera. Por lo tanto, es interesante preguntarse cuál es el

lugar de la lengua oficial en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Existe un único sistema lingüístico en el aprendizaje, en que una clarificación de los fenómenos lingüísticos es útil a los aprendizajes de las lenguas, que ya sean maternas o extranjeras? Más concretamente, ¿en qué actividades reflexivas de comparación entre la lengua oficial y la lengua extranjera participan para la mejora del aprendizaje de las dos lenguas en clase de *Seconde* (nivel intermedio)? En este mismo sentido, se plantean otras preguntas: ¿Cómo se pone en marcha la enseñanza de las lenguas? ¿Responden a las exigencias de los textos oficiales? Todo lleva a creer que aclarar a los alumnos francófonos cómo funciona la lengua extranjera al hacer comparaciones entre ésta y el francés, favorece la producción de nuevas declaraciones personales y el control de las lenguas. Estas comparaciones permitirían desarrollar competencias lingüísticas, así como competencias de análisis. Ellas implicarían por otro lado una apertura cultural y un mejor enfoque de lo que son las lenguas en general. El aprendizaje de las lenguas extranjeras en Senegal se enfrenta aún a muchas lagunas. Nuestro sistema de enseñanza se basa más en lo escrito que en lo oral, a pesar de las directivas actuales que fomentan la práctica de la expresión oral. En efecto, es interesante a nivel didáctico y pedagógico reflexionar sobre cómo integrar lo escrito, lo oral y el estudio de la lengua de manera lúdica y relevante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, este tipo de aprendizaje choca con las representaciones que los alumnos tienen del español. En la actualidad, la enseñanza del español hace cara a una serie de problemas si se cree el discurso de los protagonistas del sistema educativo, estos son de diferente índole:

- Masificación difícilmente controlada de la enseñanza: tres redes de centros escolares coexisten (públicos, privados, y extranjeros), con medios humanos, financieros y logísticos muy desigualmente distribuidos: la calidad de la enseñanza en general y de la enseñanza de la lengua española en particular sufre de una masificación de la escolarización establecida con muchas dificultades, sin que el conjunto de los medios y dispositivos adaptados a una oferta educativa masiva de calidad se apliquen realmente;
- Desfase entre el volumen por hora semanal consagrado a la lengua española a todos los niveles del sistema escolar, y de los programas juzgados demasiado ambiciosos con, en particular, textos literarios e históricos en el colegio y una evaluación en *Terminale* (en el marco de las pruebas de final

de bachillerato) juzgada completamente inadecuada por un gran número de profesores;

- Insuficientes competencias lingüísticas de la mayoría de los alumnos que acceden a la secundaria, y enfrentados al español como segunda lengua y lengua extranjera casi exclusiva en las disciplinas científicas. Todas estas carencias y fallos incitan a Javier Serrano a reprochar

“A los sucesivos gobiernos españoles la falta de sensibilidad con los países que quedan al sur del Sáhara. Una falta de sensibilidad que se encarna en la desaparición de lectorados, becas y DELE, los apenas 800 euros mensuales de presupuesto del Aula Cervantes de Dakar, el ninguneo a la aportación ecuatoguineana a la cultura hispana y el hecho de que los manuales para aprender español en África Subsahariana se elaboren en Francia, por ejemplo, y no en España” (Serrano, 2014: 34)

Además, insiste en que:

“El español se aprende en África a pesar de los esfuerzos de España, que califica de escasísimo, errático y desproporcionado frente al número de alumnos que el continente aporta al español. En el área francófona, nuestro idioma crece gracias al sistema educativo francés, que los países africanos conservaron tras sus independencias y en el que el español figura como lengua extranjera y materia optativa” (Serrano, 2014:34).

5.3.3. Métodos complementarios de enseñanza-aprendizaje y evaluación propuesta por los programas escolares de lenguas

El objetivo fundamental de la evaluación es conocer y apreciar los fenómenos evaluados y armonizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. A este respecto Miguel Zabala afirma que es *un proceso planificado, integral y pertinente a las competencias que se desean alcanzar. Se desarrolla a través del planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver, necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes* (Zabalza & Beraza, 2004: 14).

Los métodos y técnicas empleados para evaluar pueden clasificarse en función de varios criterios. Según la perspectiva temporal, tenemos: la evaluación inicial (al principio de una etapa de instrucción para establecer el nivel de los conocimientos previos de los alumnos); la evaluación continua (se realiza durante la instrucción y

comprueba el nivel de integración de las tareas) y la evaluación final (que se realiza al final del período de instrucción para analizar los conocimientos que los alumnos tienen adquiridos durante un intervalo de tiempo dado: un semestre, un año).

En la práctica escolar se emplean varios métodos de evaluación que se engloban en dos grandes categorías: los métodos tradicionales (las comprobaciones orales y los exámenes escritos) y los métodos alternativos (el proyecto, el portafolio, la guía de evaluación, los exámenes). El profesor puede evaluar utilizando: la notación numérica, por calificación, etc., la más utilizada sigue siendo la notación numérica y es el caso para la enseñanza senegalesa. La evaluación de las adquisiciones escolares debe realizarse paso a paso. La notación en Senegal se hace con notas de 00 a 20. Ésta debe ser comunicada a los alumnos y aparecer en los documentos escolares (catálogo y cuaderno de notas). El número de notas concedidas para cada alumno, para cada disciplina de estudio, sin contar las notas obtenidas al examen escrito semestral, debe ser al menos igual al número de horas semanales previstas en el plan-marco de enseñanza. Por lo que se refiere a las disciplinas estudiadas en razón de una hora por semana, el número mínimo de notas que deben concederse es dos. En el instituto se consagran las tres horas por semana para el estudio de las lenguas extranjeras. Al final de cada semestre, los profesores efectúan una evaluación final que tiene como objetivo revisar y sistematizar la asignatura, mejorar los aprendizajes, consolidar la preparación de los alumnos que tienen buenos resultados, apoyar y ayudar a aquellos que tienen resultados escasos o mediocres. Los alumnos que no obtuvieron el promedio y que están en situación de repetición de curso, tendrán al menos una nota más con relación al número previsto, la última siendo concedida en el momento de la evaluación final. Entre los métodos de evaluación recomendados por los programas escolares, los más corrientes son: los deberes en casa, la observación sistemática (a partir de una ficha de observación), los exámenes escritos semestrales, las actividades prácticas, las exposiciones, los proyectos, las entrevistas, los exámenes orales, la autoevaluación.

“Para realizar una evaluación completa del aprendizaje, es necesario apreciar el proceso de aprendizaje, las competencias adquiridas, el progreso realizado de los productos de la actividad de los alumnos. Está claro que los métodos y los instrumentos tradicionales de evaluación no pueden cubrir toda la paleta de los resultados escolares que deben evaluarse. Por consiguiente, para poder obtener más datos relativos al aprendizaje, es necesario que los profesores se refieran

también a métodos e instrumentos complementarios” (Ministerio de educación, 1997: 2).

Para cada una de las competencias que deben evaluarse, se proponen algunos ejercicios específicos:

- Para evaluar la comprensión oral y/o escrita en distintas situaciones de comunicación, el programa escolar recomienda ejercicios: por discriminación, de comprobación de la comprensión del sentido global de un texto oral o escrito, de selección de las ideas principales (oral o escrita), de comprensión de las ideas (diálogo estructurado, conversación, descripción, debate, informe, gráfico, presentación), de los textos o los fragmentos de textos de información o literarios (diagramas, redactar un texto en el orden lógico de desarrollo de los acontecimientos, de los proyectos).
- La producción de los mensajes orales o escritos adecuados en algunos contextos de comunicación podría hacerse con ejercicios de formulación de preguntas y/o respuestas, de textos incompletos, ejercicios de construcción de apartados, ejercicios de redacción simples con preguntas de apoyo, de presentación, resúmenes, conversaciones dirigidas o libres, entrevistas, juegos de papel, debates, descripciones, comparaciones, comentarios, reuniones de reflexión, exposiciones/presentaciones bajo la forma de un monólogo, ejercicios de correspondencia informal/formal (mensajes, cartas, correos electrónicos, tarjetas de felicitación), ejercicios de redacción de proyectos.
- Para evaluar la capacidad de interacción oral o escrita: los ejercicios en binomio y en grupo (el diálogo, la conversación, la entrevista, el mensaje, la carta de respuesta); los juegos de rol, los debates, los ejercicios de grupo (formular ideas/preguntar/encontrar las ideas esenciales/enunciar), los ejercicios de construcción de una argumentación, la toma de notas, los proyectos.
- La transferencia y la mediación de los mensajes orales o escritos en situaciones variadas de comunicación se hacen con ejercicios de transferencia y transformación: la traducción y la retroversión; la transposición en otro registro funcional, la toma de notas; la transformación de un texto narrativo en diálogo y contrariamente, los proyectos

5.4. Preconización de cambios en los libros de texto y métodos vigentes en Senegal

El programa global que aparece en los libros de texto analizado y que acabamos de enumerar es muy interesante, pero no encaja con el nivel de los alumnos y con su motivación. Es de notar que la mayoría de los alumnos están extrínsecamente motivados, lo que les interesa no es comprender realmente estos temas precitados, sino tener buenas notas en español para no repetir la clase o bien para aprobar sus exámenes. De ahí, la imperiosa necesidad de proceder a una reforma del programa. Me parece interesante dar más libertad a los profesores en lo que se refiere a la elección de los diferentes temas del programa, porque los alumnos que estudian el español tienen otras inquietudes que se distancian de los conocimientos generales del programa. Como sugiere Jesús Alonso Tapia en Cuadernos del ICE, *para despertar y sostener el interés y el esfuerzo de sus alumnos en el aula, los profesores deben tratar de conseguir, entre otras cosas: que sus alumnos se preocupen más por aprender que por quedar bien* (2004:32).

Por lo tanto, para evitar la desmotivación que se manifiesta en las clases de español con alumnos que faltan a las clases o que, aunque acuden físicamente, tienen la cabeza en otra parte, es necesario enseñarles cosas concretas que se correspondan con sus deseos y sus intereses. En los últimos tiempos hemos visto un fenómeno muy curioso en los jóvenes que emigran a España a través de los cayucos, lo que es una prueba clara del interés real que tienen los jóvenes por España, pero lo que falta es un sistema educativo capaz de proporcionarles las herramientas necesarias para una comunicación correcta cuando se enfrenten a una situación auténtica de comunicación y la principal causa estriba en los libros de texto y los docentes que se contentan con seguir maquinalmente la metodología vigente sin ningún intento de introducir innovaciones en su práctica docente. Por consiguiente, para evitar que los alumnos se desmotiven clase tras clase, conviene abordar con ellos elementos muy prácticos de la lengua tales como: la conversación telefónica, los saludos, las compras y las ventas; cosas que son fundamentales para ellos, que buscan cueste lo cueste emigrar. Así pues, como nos recomienda Alonso Tapia para motivar a los alumnos (2004:56)

“Los docentes deben vigilar por la selección de los contenidos sobre los que trabajar, así como la forma de presentar la información y la forma de evaluación del aprendizaje en función de los objetivos curriculares a conseguir y de las características de sus alumnos. La actividad debe ser novedosa, relevante,

comprensible (que pueden relacionarla claramente con lo que ya saben) y gratificante (que no tengan que realizar un esfuerzo tal que les disuada de afrontar la tarea” (Tapia, 2004: 56)

De este modo, los alumnos muy desmotivados o muy poco motivados se sentirán implicados en el curso de español, que les parece hoy aburrido y complicado porque se les imponen cosas que no tienen nada que ver con la realidad que están viviendo. A la luz de lo que acabamos de decir, conviene destacar algunos elementos que pueden incitar y aumentar la motivación de los alumnos senegaleses.

5.4.1. El aula

La mayor parte de las clases se hacen en las aulas, por eso, éstas deben ser atractivas para poder captar la atención de los alumnos. Si los profesores llegan a tener aulas especializadas en sus establecimientos, dotadas de mapas, DVD, TV y retroproyectors, se ve según el cuestionario dado a los alumnos que estos últimos se interesarán más por lo que les enseñan. Hoy, con el advenimiento de las nuevas tecnologías de comunicación, los alumnos tienen la costumbre de ver las cosas mediante estas herramientas. Por lo tanto, el profesor debe utilizarlas para una optimización de sus clases. A este respecto, B. Prost en la pedagogía de la motivación nos invita a familiarizarnos a las nuevas tecnologías en nuestro quehacer cotidiano porque para él es

“Un paso obligado, al menos por tres razones: la primera es la cercanía y la familiaridad de los alumnos con estas herramientas. Cercanía: prácticamente todos los alumnos tienen una TV en su habitación. Familiaridad: la del lenguaje, por ejemplo. Hoy, el alumno controla mejor que el educador el lenguaje que propone las nuevas tecnologías. La segunda razón es que no podemos olvidarnos de la cultura de lo audiovisual, que constituye la realidad cotidiana del alumno, pero aún más la realidad presente y futura de la sociedad en la que nos situamos. La tercera es que la introducción de estas herramientas en la escuela permite una mediación de los aprendizajes muy interesante” (Prost, 2014: 12)

Por otra parte, es necesario crear un ambiente ideal en el aula. El ambiente tiene un impacto directo en todos los alumnos; un buen ambiente hace que se sientan seguros y relajados. En este sentido, es fácil darse cuenta de cuándo hay un ambiente agradable y de apoyo en el aula; se nota a los pocos minutos de entrar. No hay tensión en el ambiente, los alumnos están relajados, no se hacen comentarios cortantes, y mucho

menos hirientes para ponerse en ridículo los unos a los otros, no hay críticas ni sarcasmos. En lugar de todo eso, lo que sí se percibe es confianza y respeto mutuos, y nadie tiene por qué sentir ansiedad o inseguridad. Scheidecker y Freeman han resumido el aprendizaje como

“Cuando se observa a los alumnos entrar en el aula se tiene la abrumadora sensación de que dejan las cargas emocionales a la puerta, se trata de una zona de seguridad emocional. Lo importante es resaltar ahora que, en un aula donde el ambiente es seguro y de apoyo, la norma de tolerancia prevalece y los alumnos se sienten lo suficientemente a gusto como para correr riesgos, porque saben que no los avergonzarán ni los criticarán si se equivocan, ya que tienen claro que los errores son una parte natural del aprendizaje” (Scheidecker & Freeman, 1999: 138).

La motivación del estudiante tiende a ser mayor en una clase cohesionada debido a que, en ese tipo de grupo, los alumnos comparten una mayor responsabilidad a conseguir los objetivos grupales, "tiran los unos de los otros y en general la relación positiva que existe entre ellos hace que el proceso de aprendizaje sea más agradable". La explotación del cuestionario nos ha mostrado que la mayoría de los malos comportamientos en el aula son el resultado de la baja autoestima de los alumnos. Estos últimos se portan mal, no porque sean malos o estén tratando de convertirse en el centro de atención, sino porque están asustados o inseguros.

5.4.2. El papel del profesor de español

Es fundamental el papel que debe desempeñar el profesor de español, sobre todo, el de la clase de “segundo clásica” o “principiantes absolutos” (nivel inicial) que tiene la responsabilidad de despertar el interés por parte de los alumnos, pero que también tiene que mantener el interés y la llama de la curiosidad suscitada en los alumnos desde los primeros cursos de iniciación. Es lo que muchos investigadores llaman el papel catalizador del profesor y, a este respecto, Hans Schiefele en *Motivación del aprendizaje y aprendizaje de motivos* afirma que

“El profesor, como mediador de los procesos de aprendizaje, es considerado como un factor motivacional. Su formación didáctico-metódica y su capacidad favorecen o inhiben la motivación al aprendizaje, generando así un correspondiente aprendizaje de motivos. A menudo ocurre que se juzga una

asignatura de acuerdo con el juicio que se tenga del profesor que le da, y vice-versa” (Schiefele, 1980: 15).

De donde, cabe inferir que una selección óptima de los materiales por parte del profesor, desempeña un papel importante en la motivación de los alumnos, que se sentirán implicados en lo que hace este último. El alumno es aquella persona, en período de aprendizaje, que se ve confrontado a fenómenos lingüísticos en presencia de otra persona con mayor conocimiento sobre el tema, es decir, en presencia del profesor. De acuerdo con esto, el profesor tiene una gran misión y responsabilidad de cara a los alumnos. Por lo tanto, los contenidos que debe enseñar deben ser analizados escrupulosamente, dado que el contenido y la forma de interacción educativa ejercen una influencia sobre la motivación del aprendizaje de los alumnos. A este respecto, la adopción de métodos de enseñanza basados en la profundización personal sobre un tema o en el trabajo en grupo es más favorable, desde el punto de vista de la teoría motivacional, que las conocidas formas de enseñanza centradas exclusivamente en el profesor. Esto es así puesto que, el método de enseñanza supone, desde varios puntos de vista, una condición motivacional. La capacidad del profesor de explicar, de evitar el aburrimiento y la excesiva tensión, de alentar a los alumnos y de eliminar la angustia de rendimiento puede activar y mantener la motivación. Asimismo, es decisiva la forma en la que un profesor hace valer su influencia dentro del grupo de aprendizaje, la forma como explica, enseña, rectifica, mantiene la disciplina de estudio. En un tipo de interacción basado en gran medida en el dominio y en el castigo como medida disciplinaria, los alumnos se verán obligados a adoptar un comportamiento de evitación, mientras que, en un clima de enseñanza relajado, donde el profesor se interesa por lo que dicen los alumnos, los toma en serio y contrarresta la presión de conformidad de la clase, los alumnos se expresarán de forma desinhibida y sin temor al ridículo y a la condena. En una palabra, el profesor tiene una influencia catalizadora también por la forma como estructura el proceso de aprendizaje dentro del grupo. La motivación y el éxito en el aprendizaje vienen co-determinados por la forma como los alumnos pueden trabajar unos con otros, por la forma de controlar lo que se ha aprendido (con un tema escrito o con un informe ante la clase), por la capacidad del profesor de explicar y de organizar el común progreso en el aprendizaje y por muchas otras cosas más. Y, a este respecto, Rodríguez dice que

“La eficacia del profesor de idiomas no se mide ya por el método que se utiliza sea bueno o malo, sino en términos más básicos de si es activo y suficientemente

motivador y operativo para involucrar tanto al profesor como al alumno. La enseñanza mecánica es consecuencia de una sobre rutinización de las actividades y la enseñanza como tal está sujeta a grandes presiones de rutinización” (Rodríguez López, 2003: 40).

En resumen, hay que adoptar un estilo docente poco tradicional que a menudo se denomina "estilo facilitador" según León, *mediación pedagógica es el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad* (León, 2014: 141)

El profesor, como facilitador, no "enseña" en el sentido tradicional; es decir, no considera a los alumnos como unos recipientes vacíos que llenar con la sabiduría que viene exclusivamente de él y del libro de texto, sino que se ve a sí mismo como un colaborador y diseñador pedagógico que guía a los alumnos para que descubran y creen sus propias explicaciones del mundo.

5.4.3. El aprendizaje cooperativo

Este consiste en una estrategia de gestión del aula que privilegia la organización del alumnado en grupos heterogéneos para la realización de las tareas y actividades de aprendizaje en el aula. Es de notar que el aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que, entre otros factores, favorece la motivación del alumnado, aumenta los rendimientos académicos, facilita el tratamiento de la diversidad y promueve la cooperación como valor social. Francesc López Rodríguez subraya que

“Los alumnos de nivel más alto de conocimientos o de ritmo más rápido pueden pasar momentos de cierta desmotivación si no les ofrecen alternativas como "tutorar" a otros alumnos, trabajar cooperativamente, etc. pero, si se les ofrecen dichas alternativas, su nivel de motivación y su deseo se quedan intactos” (2003:56).

5.4.4. Actividades centradas en el alumno

Muchos de los estudiantes se desprecupan de la clase de español a causa de actividades inadecuadas o poco ajustadas a sus necesidades. Así, la cuestión fundamental a la hora de generar interés es abrir el apetito de los alumnos, es decir, despertar su curiosidad y atención y crear una imagen atractiva de la asignatura; relacionar el aprendizaje de la L2 con actividades que a los alumnos ya les parecen

interesantes o que aprecian (por ejemplo, el aprendizaje asistido por ordenador). Visto que las primeras impresiones son importantes, *es fundamental conseguir que el primer contacto con la L2 sea lo más positivo posible ya que esa primera impresión, una vez formada, influirá poderosamente en cómo prevén los alumnos que serán sus futuras experiencias con esta materia* (Wlodkowski, 1995: 11). En este mismo sentido, será necesario:

“Familiarizar a los alumnos con los aspectos interesantes o relevantes de la cultura de la L2, compilar citas y afirmaciones de personajes conocidos sobre lo que significa aprender otra lengua y compartirlas con los alumnos, traer a clase varios productos culturales (por ejemplo, revistas, música, grabaciones de televisión, vídeos). Animar a los alumnos a descubrir en internet informaciones interesantes sobre el país o países donde se habla la L2 (si tienen acceso a una conexión) y a preparar una presentación, organizar encuentros con hablantes de la L2 e invitar a personajes interesantes que sean hablantes nativos de la misma a dar una charla en clase, encontrar hablantes de la L2 con los que los alumnos pueden cartearse (o intercambiar correos electrónicos) y sugerirles "foros" de internet (si pueden tener acceso a los mismos)” (Wlodkowski, 1995:11).

Esta manera de proceder es muy interesante y garantizadora de éxito dado que uno de los mayores factores de desmotivación de los estudiantes es tener que aprender algo a lo que no le encuentran ningún sentido porque no ven que tenga relevancia alguna en sus vidas. Según Brophy,

“Los programas de estudios y actividades docentes de la mayoría de los colegios se seleccionan fundamentalmente en base a lo que la sociedad considera que necesitan aprender los alumnos, no en base a lo que ellos elegirán si se les diera opción” (Brophy, 2000: 67).

Así, para una motivación duradera y permanente, el primer paso debe incluir es descubrir cuáles son los intereses, aficiones y necesidades de los alumnos:

- Debemos informarnos sobre cuáles son éstos, algo que podemos conseguir mediante:
- Entrevistas y charlas individuales,
- Debates en grupo y lluvias de ideas (p.ej., sobre acontecimientos o gente que a los alumnos les parecen interesantes, sobre lugares a los que les gustaría ir,

sobre estilos de vida que envidian o no aprueban, etc. trabajos escritos; cuestionarios con preguntas abiertas (p.ej.: "si no tuvieras que venir a clase mañana, ¿qué es lo que más te gustaría hacer?", cuestionarios con frases para completar (p.ej., pedir a los alumnos que acaben principios de frase como los siguientes: "algo que me suele apetecer hacer es.....", " me da miedo....", "creo que la gente debería.....").

En definitiva, la cooperación es un poderoso medio para incrementar la motivación de los alumnos. Estudios realizados en el mundo muestran unánimemente que, en un ambiente de cooperación, los alumnos tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje y desarrollan una autoestima y confianza en sí mismos más altas en comparación con otras estructuras de clase.

5.4.5. Un nuevo diseño de las tareas

Para romper con la monotonía e incitar una buena dinámica de grupo, será necesario variar el diseño de las tareas, de esta manera, el enfoque lingüístico de las tareas (p.ej., una tarea gramatical puede ir seguida de una que se centre en los aspectos socioculturales.

- Las principales competencias lingüísticas que activa la tarea (p.ej., una tarea escrita puede ir seguida de una oral),
- El canal de comunicación (variar los medios auditivos, visuales y táctiles empleados en el aprendizaje; hacer uso selectivo de imágenes como materiales didácticos de apoyo);
- El formato organizado (p.ej., una tarea en la que participa toda la clase puede ir seguida de un trabajo en grupos o en parejas).
- Hacer que las tareas sean más interesantes (las tareas en las que los alumnos tienen que crear algún tipo de producto final como resultado (p.ej., un boletín, un póster, un programa de radio, un folleto informativo o una obra de arte) pueden fascinar a los alumnos de una forma nunca vista.

5.4.6. Una redinamización de los “clubs” dichos círculos hispánicos

Los círculos hispánicos son instrumentos muy productivos y eficientes para fomentar la motivación de los alumnos en L2. Su importancia radica en el hecho de que forman parte de las actividades extramuros (fuera del aula), que incentivan la participación de los alumnos cualquiera que sea su nivel o su edad. Desde luego, con lo

que comprobamos in situ, existen alumnos a quienes no les gusta el esquema tradicional de aprender una lengua, encerrándose entre cuatro paredes. Entonces, para interesarles, conviene proponerles otra manera de aprender la lengua fuera del aula, lo que el círculo hispánico se compromete hacer. A modo de ejemplo, cabe señalar esta anécdota que viví como docente y asistente del círculo del instituto Malick Sy de Thies donde se realizó la investigación. Con motivo de la celebración de la jornada hispánica, el círculo hispánico tradujo una canción de Youssou Ndour al español y, los miembros del círculo la interpretaron en el ayuntamiento con mucho frenesí. Al verlos unos alumnos no miembros del círculo hispánico, que se interesaban muy poco por la lengua española empezaban a tomar gusto y, por la misma ocasión, pidieron su entrada en el círculo para poder aprender el español y, por lo tanto, reproducir estas canciones traducidas. Entonces, estos alumnos que aparecían de antemano desmotivados, dan muestra de una fuerte motivación para aprender el español porque la manera utilizada por sus compañeros fue muy llamativa y no les dejó indiferentes. Esta es la razón por la cual, los profesores debemos alimentar y re-dinamizar los círculos hispánicos en los colegios e institutos dado que son herramientas muy propicias para enseñar la LE de manera relajada y, sobre todo, permiten a los alumnos unir lo útil con lo agradable. El impacto que pueden tener los círculos hispánicos en los alumnos es real, contrariamente a la clase tradicional, que resulta muy pesada a ciertos alumnos, que la encuentran muy rígida y llena de coerciones.

5.5. Cómo actuar en clase de lenguas

Siendo el aula un microcosmos y el acontecimiento de una realidad social, es fundamental la manera según la cual actúa el docente. Para un ambiente de clase muy productivo, es necesario que los docentes tengan ciertas estrategias que permitan una buena armonía entre alumno-alumno y profesor-alumno. Dicha manera de proceder, allanará el camino a intercambios espontáneos y ricos, que serán la emanación de todos los diferentes protagonistas que actúan en el aula.

5.5.1. Determinar objetivos de aprendizaje

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo, y, para conseguir que los alumnos estén más motivados, es oportuno mostrarles que hacen progresos. Para ello, deben poder fijarse objetivos a corto plazo en conformidad con sus aptitudes. Estos objetivos deben ser discutidos con sus profesores. En efecto, como Chambers, pienso

que la meta de la enseñanza es hacer a los alumnos responsables de su propio aprendizaje porque, como subraya Wilczynski, (1998:23) "*los alumnos necesitan ser conscientes de las razones para las cuales aprenden una lengua para poder determinar los objetivos que quieren alcanzar*". *Los objetivos de aprendizaje a corto plazo son un medio de generar una especie de motivación extrínseca que podría hacerse intrínseca porque los alumnos se comprometen en un aprendizaje acertado.*

5.5.2. Feed-back, autoevaluación

A mi parecer, es posible integrar la enseñanza del "aprender a aprender" en clase a través del feed-back que los profesores repercuten a sus alumnos o el que los alumnos se repercuten entre ellos sobre el trabajo que han hecho. Esto es igualmente posible a través del uso de hojas de autoevaluación y de portafolios. Patridge explica que *la efectividad de un determinado método de retroalimentación también depende del entrenamiento que los estudiantes reciban en cuanto a cómo usar la retroalimentación para mejorar sus escritos* (Paldrige, 2009: 23). Asimismo, es bueno preguntarse si aún cuando los estudiantes corrijan los errores, los estudiantes en realidad los entienden o solamente hacen cambios en su texto escrito porque el maestro señala que deben hacerlos.

Pienso que la autoevaluación puede ayudar a los profesores a alcanzar estos diferentes objetivos de los cuales habla Monereo

“Enseñar a los estudiantes a que identifiquen cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, por una parte, para conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos, y, por otra parte, para facilitar la posibilidad de que adapten las tareas escolares a sus propias características. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las decisiones regulativas que toman durante la planificación, la monitorización y la valoración de sus actuaciones. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos o con sus compañeros un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándoles a entrar en las intenciones de los demás para ajustarse mejor a sus expectativas y demanda y a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos

tratados, de forma que consigan elaborar relaciones sustanciales con la nueva información” (Monereo, 1995: 80).

5.5.3. Una apertura al mundo y a una enseñanza más auténtica

Aprender una lengua extranjera debería permitir abrir el espíritu de los alumnos al mundo, mejorar su comprensión de las diferencias culturales y su voluntad de relacionarse con personas de otros horizontes. Para esto, sería una buena idea darles la posibilidad de intercambiar con una persona extranjera porque tal oportunidad, *puede tener un efecto positivo en la actitud de los alumnos de cara a la cultura extranjera y pues aumentar su motivación para progresar en la lengua extranjera* (Wilczynski, 1990:14). Además, esto haría la enseñanza más auténtica y permitiría a los alumnos poner en práctica lo que han aprendido, y da un aspecto concreto a su aprendizaje.

5.5.4. Apoyarse en los conocimientos en L1 o en el francés

Me parece un poco malogrado prohibir el uso de la L1 del alumno o el francés que es la lengua oficial porque esto es una coerción que complica la comunicación. Si es verdad que la enseñanza de una lengua extranjera debe hacerse sobre todo en la L.E, en ciertos casos, los alumnos deberían poder apoyarse en las lenguas que conocen para aprender una nueva lengua. Y, esto es más plausible en los principiantes que necesitan servirse de sus requisitos para tranquilizarse y evitar bajar los brazos de cara a las dificultades de la LE.

5.5.5. Una buena elección de los manuales

Hoy en día, los manuales desempeñan un papel esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Entonces, para un aprendizaje óptimo del español, es preciso tener manuales llamativos para suscitar el interés y la motivación de los alumnos. Hace muy poco que la colección "Lengua y Vida" estaba en el programa y servía de libros de textos para la enseñanza-aprendizaje del español, pero, a decir verdad, esta colección era muy pobre y tiene pocas rúbricas que pueden ayudar al alumno a aprender el idioma él sólo. Así, los alumnos se sentían muy desamparados como (lo revelaron en sus respuestas al cuestionario) y, no podían usar estos manuales para aprender el español apoyándose en ciertas rúbricas que facilitan una autonomía del alumno. Y, Por lo tanto, esta conducta de los alumnos tendrá consecuencias en el anhelo de los docentes a motivarlos por falta del manual que tienen y, que no les da ninguna voluntad de aprender la lengua. Para una alta motivación de los alumnos, es necesario

proporcionarles manuales ricos e ilustrativos que constan de muchas rúbricas como: "analicemos...", "imaginemos un poco...", "interpretemos...", "vamos a reflexionar un poco...". Manuales que contienen tales rúbricas no sólo permiten una autonomía del alumno sino también fomentan su motivación ya que le incita a reflexionar, analizar y mejorar sus expresiones lectora y escrita él sólo, sin tener que recurrir al apoyo del profesor.

5.6. Actuar en el nivel ministerial

A este nivel, varias medidas deberían ser tomadas a nivel ministerial a propósito de las pruebas de examen, de la plaza de las lenguas en el curso escolar y de las lenguas escogidas para ser enseñadas en los establecimientos secundarios. Notamos cierta ligereza en las pruebas de exámenes, dado que hay muy a menudo distorsiones entre lo que enseñamos a los alumnos y las pruebas propuestas. Así, el ministerio debe dar muestra de mucho rigor en el seguimiento de las pruebas y, haciéndolo debería vigilar el proceso del examen para cerciorarse que las pruebas entren en línea directa con el programa, y también en aspectos innovadores que introdujeron los docentes en el marco de su práctica cotidiana

5.6.1. Modificaciones de los exámenes

Los exámenes deberían reflejar una aproximación comunicativa del aprendizaje de una L.E, los temas deberían modernizarse y relacionarse más con la cultura del otro: que haya por fin, una adecuación entre los objetivos que confieren las finalidades y metas de la educación a la enseñanza de las lenguas y exámenes que tienen que hacer los alumnos.

5.6.2. Propuesta de modelo metodológico en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de ELE en las aulas senegalesas

Los profesores de idiomas de secundaria utilizan una amplia gama de métodos y estrategias didácticas, desde las más tradicionales hasta las más modernas. Del libro de texto al uso del video, cada soporte puede ser interesante y atractivo si su explotación pedagógica da sentido al aprendizaje y permite a los estudiantes acceder a nuevos conocimientos. Los métodos actuales no sólo hacen posible la integración de actividades complejas que permiten el trabajo de varias habilidades sino también dan la oportunidad para que nuestros estudiantes construyan claves para conocer mejor el mundo, y descubren las riquezas de la otredad.

Una buena planificación de los materiales es un primer paso hacia el logro de los objetivos. Haciéndolo, el profesor debe:

- Hacer un inventario de los recursos disponibles (herramientas de enseñanza, recursos tecnológicos, los recursos informáticos, la mesa, la documentación, los recursos audiovisuales);
- Conocer a su grupo de estudiantes (su nivel, intereses y necesidades de aprendizaje);
- Apropiarse de los elementos de aprendizaje (los objetivos de aprendizaje apuntados, el contenido, las estrategias, la evaluación);
- Planificar su acción educativa a largo plazo, tener en cuenta los elementos de aprendizaje, recursos, perfil de grupo y hacer la lengua meta interesante.

Los documentos de sonido y / o video son muy apreciados por los estudiantes porque rompen la monotonía de la clase tradicional con el libro de texto; los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar a hablantes nativos y toman conciencia de la realidad de la lengua meta. De hecho, usar audio y / o video en el aula de idiomas es la manera de suscitar la motivación de los alumnos. Enfocarán su atención y los beneficios relativos al aprendizaje de idiomas serán inmediatos. No es tanto el grado de dificultad del documento que cuenta la complejidad de la tarea que se le solicita al alumno durante la visualización de la secuencia. Su uso, como para cualquier otro soporte asume una variación de los ejercicios propuestos, para evitar hábitos de rutina en el alumno.

Usar documentos auténticos en la clase de idiomas es una estrategia para presentar un lenguaje en una situación y permitir visualizar el contexto de forma más viva y genuina. La comunicación es la palabra clave para las clases de idiomas y el objetivo a alcanzar. El documento auténtico (texto, sonido o video) constituye un soporte didáctico que responde muy bien a este objetivo. La lectura de imágenes o el debate en torno a las imágenes también son una actividad atractiva que a menudo está presente en las clases de lenguas porque la imagen muestra más claramente los aspectos culturales de una sociedad.

Contrariamente a la creencia popular, el ver y entender lo que ves no es una actividad natural. Para nuestros estudiantes, decodificar una imagen no es fácil; es por eso, la imagen debe ser objeto de estudio. La ayuda del profesor es importante para captar el significado y comprenderlo, los estudiantes no hacen esta "decodificación" de forma espontánea.

Las nuevas tecnologías ocupan un lugar privilegiado en la educación actual. Traen una dimensión plural al tiempo que promueven la autonomía y proporcionan herramientas accesibles para los alumnos para enriquecer su educación y cultura a través de otro idioma respecto a los materiales utilizados por los profesores, los textos, las Ilustraciones y diversas actividades invitan y dejan espacio para la transdisciplinariedad, a la manifestación de áreas como el arte, la literatura, la historia en las culturas estudiadas.

Los profesores de idiomas tienen la posibilidad de utilizar métodos y medios modernos de aprendizaje, para corregir estrategias de evaluación, en línea con los objetivos propuestos y herramientas recomendadas por el Ministerio (pruebas, carteras, proyectos). Una estrategia presente en la enseñanza de idiomas es el método heurístico o el aprendizaje por descubrimiento que fomenta la formación de pensamiento crítico, las actitudes positivas, el estudio individual y lleva a los alumnos en diversas actividades. El contenido de los programas escolares se encuentra en todos los planes: Informes anuales o semestrales que consultamos. Todavía se necesitarían esfuerzos para colmar la falta sistemática de propuestas de trabajo diferenciadas para los alumnos que aún no han alcanzado los logros esperados.

La evaluación formativa actual está implícita en el enfoque pedagógico de idiomas y permite tanto al profesor como al alumno establecer el nivel de adquisición de habilidades y conocimientos para identificar carencias y sus causas. La evaluación formativa para comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos debería permitir la continuación del enfoque educativo hacia objetivos más complejos. Los profesores de lenguas deben por lo tanto favorecer la evaluación formativa, premiar la participación de los estudiantes o hacer apreciaciones para animarlos.

Los métodos tradicionales y las herramientas de evaluación no pueden cubrir la gama completa de resultados escolares que necesitan ser evaluados. Para obtener un máximo de datos relativos al aprendizaje, es necesario que los profesores hagan uso de los métodos y herramientas complementarias.

El currículo senegalés para las lenguas considera la capacidad de comunicación como el principal objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras y abogan por el enfoque comunicativo como método para lograrlo. El objetivo que permite a los alumnos comunicarse y expresarse en un idioma extranjero se presenta en la forma de las cuatro habilidades: escuchar, leer, hablar y escribir que deberían

beneficiarse de igual prioridad. Sin embargo, la audición y la expresión oral no son realmente representadas en la clase de lenguas por varias razones: ya sea el método utilizado por el profesor no es completo, es decir, el documento utilizado en clase no despierta suficientemente el interés de los alumnos. El conocimiento gramatical generalmente, se presenta como un medio para adquirir habilidades de comunicación.

- Dar prioridad a las habilidades orales para facilitar la transición a la escritura sería nuestra recomendación especialmente para la clase de ELE (no encontramos ningún documento auténtico), (los alumnos no parecen tener la costumbre de escuchar documentos en español y la comprensión no se hace de manera espontánea. Para una enseñanza-aprendizaje de ELE en nuestro contexto, sugerimos este procedimiento metodológico.
- Evaluar la comprensión oral y / o escrita en diferentes situaciones, programa de comunicación mediante estos ejercicios: discriminación, verificación de la comprensión del significado general de un texto oral o escrito, la selección de ideas (oral o escrito), comprensión de ideas (diálogo estructurado, conversación, descripción, discusión, informe, gráfico, presentación), textos o fragmentos de información o textos literarios (diagramas, ordenar un texto en el orden lógico del transcurso de eventos, proyectos).
- La producción de mensajes orales o escritos adecuados en ciertos contextos de la comunicación podría hacerse con ejercicios de pregunta-formulación y / o respuestas, textos incompletos, ejercicios de construcción de párrafos, ejercicios.
- La redacción sencilla de preguntas con preguntas de apoyo, presentación, resúmenes, conversaciones dirigidas o gratuitas, entrevistas, dramatizaciones, debates, descripciones, comparaciones, comentarios, lluvia de ideas, presentaciones bajo la forma de monólogo, ejercicios de correspondencia personal / oficial (mensajes, cartas, correos electrónicos, tarjetas de felicitación), ejercicios de escritura, proyectos.
- Evaluar la capacidad de interactuar en forma oral o escrita: ejercicios en parejas y en un grupo (el diálogo, la conversación, la entrevista, el mensaje, la carta de respuesta); los juegos de rol, discusiones, debates, ejercicios grupales (formulación de ideas / orden / encontrar las ideas esenciales / estado), los ejercicios de construcción de una argumentación, toma de notas, proyectos.

La transferencia y mediación de mensajes orales o escritos en diversas situaciones de comunicación se realizan con ejercicios de transferencia y transformación: la transferencia de información en /y desde códigos no lingüísticos (gráficos, diagramas, imágenes); la traducción y retroversión; la transposición a otro registro funcional, la toma de notas; la transformación de un texto narrativo en diálogo y viceversa, los proyectos.

Nuestras investigaciones nos han dado elementos de respuesta a las cuestiones que nos planteamos al principio de este trabajo. Los resultados obtenidos nos autorizan a apoyar nuestro análisis y la interpretación de estas comprobaciones podría servir de base para reflexiones en el ámbito de la enseñanza del español en los niveles medio y secundario y más concretamente en la clase de segundo del sistema de enseñanza senegalés. Para forjarnos una opinión pertinente y realista, intentamos comprender y encontrar respuestas a las cuestiones planteadas por el objeto de nuestra investigación:

En lo referente a la elección de una lengua extranjera por los alumnos senegaleses hemos comprobado que, en Senegal, la tradición de la enseñanza-aprendizaje del español bastante antigua (desde 1957), y esto gracias a la política de arraigo-apertura que preconiza el sistema de enseñanza senegalés. La salsa, el bolero y, también la reputación de lengua “fácil a aprender” constituyen un aumento del interés por esta lengua en el medio escolar. Desde entonces, el español que se encontraba raramente entre las lenguas extranjeras estudiadas en la escuela, comienza a ser elegida como LV1 por los alumnos de *Terminale* y eso en respuesta a las solicitudes de los alumnos y padres. En el instituto, este dato se vuelve cada vez más importante ya que el español gana cada vez más terreno delante del inglés que permanecía en la mayoría de los casos, la LV1.

Luego, en lo referente a la influencia de la institución escolar hemos notado que los cuestionarios dados a varios alumnos del instituto Malick Sy de Thiès nos proporcionaron informaciones sobre la elección y su motivación de aprender una lengua u otra, en correlación con sus necesidades y objetivos que quieren alcanzar. Queda claro que la elección de la lengua extranjera está también determinada, sobre todo, por la institución escolar. En efecto, es ella la que decide de las lenguas estudiadas en función

de una multitud de factores. Entre éstos, se puede citar prioritariamente los recursos pedagógicos y humanos existentes en el establecimiento. La elección es pues, en primer lugar, por defecto puesto que un 80% de los alumnos encuestados indican que emana de la propia escuela.

Además, las razones de esta elección muestran que, aparte del inglés, el español sigue siendo la segunda lengua extranjera estudiada por los alumnos desde el principio de su escolaridad secundaria, especialmente en clase de cuarto (nivel inicial) pero, cabe decir que es menos por motivación por esta lengua que por su “sujeción institucional”. El inglés tiene la preferencia por su difusión internacional. El interés por el español, por su parte, se vincula en primer lugar con la migración económica de sus padres. La elección del español depende aún más de las posibilidades asociadas a esta lengua y a la cultura que vehicula. Podemos decir que se trata más de una elección “pragmática” que “artística”, puesto que la casi totalidad de los alumnos interrogados contempla emigrar a España para trabajar. No estudian por lo tanto el español esencialmente por razones literarias, estéticas o turísticas. Esto traduce, hasta cierto punto, una valorización económica de España y del español.

Hemos comprendido que, para nuestros alumnos, el medio ambiente lingüístico desempeña un papel extremadamente importante para la adquisición de las competencias de comunicación en una lengua extranjera. Son conscientes de sus necesidades, de sus dificultades, pero están motivados a pesar de algunas representaciones que inhiben el gusto de algunos de ellos, tienen una actitud activa y presentan incluso propuestas de actividades para mejorar sus competencias. El hecho de que el español sea una lengua románica, y en consecuencia similar al francés, implica que esté percibido como una lengua fácil de aprender. Por ello, parece oportuno proceder a una orientación de esta elección.

Como profesores de español lengua extranjera, debemos mantener esta llama de interés intacta por medio de actividades extramuros que aumentarían la aptitud comunicativa de los estudiantes. Aunque el inglés esté presente por todas partes en el vivido diario de los alumnos (la música, las películas en versión original, la lengua del ordenador, los juegos, etc.), disponemos hoy de bastantes recursos innovadores (dentro y fuera de la escuela) para compensar este desequilibrio. Es necesario retener que el español tiene también sus “embajadores de corazón”: su literatura, sus artistas, su

música; no olvidamos a los profesores que “combaten “no “contra” las otras lenguas sino para el aprendizaje del español que, anteriormente, se consideraba como la lengua de la música salsa. Sería necesario encontrar los medios de integrar el español en el diario de los jóvenes: implicarles en proyectos lingüísticos, en un proyecto de teatro, música o literatura. Darles el gusto para el descubrimiento de la riqueza cultural a través de una canción, una obra literaria, una poesía, una película, una obra de teatro.

El arte, la emoción artística en general pueden incitarles a descubrir otra lengua. Las nuevas tecnologías combinadas con Internet, que se han convertido accesibles para gran parte de nuestros alumnos, tienen también una plaza importante en su aprendizaje (ejemplo del ALAO). ¿Conocer el mundo que los rodea, hacerse amigos, comunicar, no es hoy una de las primeras preocupaciones de los jóvenes?

Por otro lado, nuestro trabajo también se ha orientado a la manera en que los descriptores del MCER y los enfoques comunicativo y orientado hacia la acción se encuentran en los documentos escolares (los programas, los libros de texto, las estrategias didácticas de los profesores). Hemos comprobado que los programas, muy raras veces, se renuevan en su estructura. Y esto, a pesar del cambio que caracteriza la aparición de los enfoques centrados en los acervos de los estudiantes. La adquisición de las “competencias clave” definidas a nivel europeo parece ser la prioridad en la enseñanza actual de las lenguas, pero, es algo completamente desconocido por gran parte de nuestros colegas. Entre estas competencias clave, se puede citar: la comunicación en lengua extranjera, “aprender a aprender”, las competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas. Los programas analizados implican en un determinado aspecto la necesidad de innovar la enseñanza-aprendizaje de ELE a pesar de las reticencias de algunos colegas nostálgicos del difunto método de gramática-traducción. Por lo que se refiere a su concepción, los programas constan de una parte común y de otra parte específica para cada lengua, con sugerencias metodológicas. La metodología de referencia es el enfoque comunicativo, pero los manuales actuales no abogan por tal objetivo. Por lo tanto, la enseñanza de las estructuras léxicas o de gramática deben hacerse en función de los objetivos concretos de la comunicación. La utilización de documentos auténticos variados es muy recomendada. Para cada año de estudio, los programas establecen niveles que deben alcanzarse al final del ciclo de aprendizaje (en nuestro caso el final del curso escolar).

Los programas hacen hincapié en las competencias de recepción, producción, interacción y mediación y afirman que la prioridad actual de la enseñanza de las lenguas debe ser la comunicación lo que dista mucho de la realidad de las aulas de ELE. El objetivo principal de los programas no es transmitir conocimientos sino implicar a los alumnos en operaciones divagadores en correlación con su personalidad y las particularidades de su formación. ¿Por otro lado, cabe preguntarse si los manuales siguen las recomendaciones de los programas y no toman en cuenta el MCER? El libro de texto representa un elemento importante del proceso de enseñanza cuya principal función es la transmisión de los conocimientos. Para el alumno, puede ser la base de sus aprendizajes; ésta es la razón por la cual ofrecer un manual de calidad debería ser una preocupación permanente de los organismos implicados en la formación. El manual de español lengua extranjera que tiene a la base de su concepción el enfoque comunicativo debería prioritariamente desarrollar las funciones de desarrollo de las competencias para favorecer la integración de los conocimientos en situaciones concretas. Los libros de texto disponen de una posición privilegiada en Senegal ya que se han revelado siempre indispensables para el buen desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. El estudio de los manuales *Gran Vía*; *Encuentro*; *Sol y sombra*; y *Horizontes* nos ha dado respuestas relativas a varios aspectos:

Por un lado, la elección del manual. Este aspecto es objeto de un control estricto y regulado por parte del Ministerio. Cada año se publica, la lista de los manuales aprobados y los profesores deberían, en principio, tener la posibilidad de elegir en esta lista. Pero comprobamos que realmente, no tienen este “poder”. Deben utilizar prioritariamente los que ya existen en el instituto y eso, incluso si están en un estado avanzado de desgastes físicos o superados desde el punto de vista de la metodología preconizada. Por otra parte, muchos colegios no disponen de manuales en español y así, los colegas hacen fotocopias. El respeto de las metodologías preconizadas en los programas es un elemento de una importancia primordial en la concepción de un manual. Todos los manuales analizados integran los programas actuales bajo el aspecto de los temas elegidos y contenido (léxicos, gramaticales y culturales). Por lo que se refiere a la metodología, para los manuales utilizados por nuestros profesores en Senegal, hemos destacado que ninguno aboga por un aprendizaje comunicativo de las lenguas ya que van del principio según el cual, el aprendiz debe formarse en la cultura, la literatura y la civilización hispanoamericana.

Si el objetivo común de todos los manuales permanece el de llevar al alumno a hablar en la lengua meta, pensamos que esta apuesta está lejos de ganarse ya que los estudiantes hasta en licenciatura tienen dificultades de hacer cara a una situación de comunicación auténtica. Esta es la razón por la cual, la explotación propuesta en curso por el profesor permanecerá, a pesar de todo, de una importancia principal. Sin su contribución y la contribución de sus conocimientos, el mejor manual no llegará a crear progresos en el alumno. El uso de distintos manuales confirma que el profesor tiene una contribución sustancial para aumentar el valor de este apoyo, tan importante en nuestra opinión, para una enseñanza moderna. Los manuales de español analizados son concebidos por autores franceses y marfileños y publicados en Francia. Los enfoques considerados son interculturales y poco comunicativos para la mayoría de las actividades, con un contenido complejo y poco rico que refleja aspectos de la sociedad española de entonces. Los temas elegidos están en desacuerdo con la edad y las preocupaciones de los alumnos y los textos que constituyen el corpus de las lecciones son a veces, no siempre, documentos auténticos procedentes de la prensa española, los escritores españoles, la literatura. Por otra parte, se diversifican poco las actividades propuestas. En efecto, la presencia de los ejercicios tradicionales de refuerzo del léxico (trabajo con los sinónimos, los antónimos, las familias de palabras) y la traducción es completada por propuestas de los proyectos (individual o de grupo) para desarrollar un tema o una puesta en situación. El enfoque orientado a la acción no se integra suficientemente, aunque se han dado los primeros pasos en esta vía. Algunas actividades de escucha y comprensión oral están previstas también, pero falta sistemáticamente el documento sonoro acompañante (CD o casete) y, por lo tanto, falta lo auténtico. Los cuatro manuales de español constituyen apoyos pedagógicos utilizados en clase para el mismo nivel (la clase de segundo). Sin embargo, no hay continuidad u homogeneidad en la concepción. El alumno descubrirá, a finales de ciclo, un manual realizado según diferentes metodologías, que no propone la misma clase de actividades. Los manuales de español concebidos por autores franceses tienen conjuntamente el editor, lo que implica estructuras semejantes, y actividades construidas a partir de esquemas idénticos.

La lengua es “el pretexto” para transmitir la cultura del universo hispanohablante y el enfoque elegido es supuestamente comunicativo sin beneficiarse de los documentos sonoros. Sin embargo, la falta de documentos sonoros (CD y radiocasetes) y otros libros de ejercicios que deberían acompañar algunos de estos manuales entrena una falta de

veracidad y su valor pedagógico se debilita. Es necesario a pesar de todo, observar con interés que todos los manuales de lengua concebidos en Francia propongan actividades interculturales, la comparación de los hechos de sociedad y la puesta en relaciones de las dos culturas (francesa y española, que a menudo, difieren de la cultura de los estudiantes senegaleses). La falta de linealidad en los métodos y procedimientos de los manuales analizados sería un punto que debe mejorarse en la realización de próximos libros de texto. Un editorial podría proponer un método único, progresivo que trae a los alumnos de un punto inicial y un nivel de español específico (al principio del ciclo) a un punto de llegada y un nivel correspondiente (al final del instituto). A nuestro juicio, esta idea no aparece en las recomendaciones ministeriales. A pesar de la ausencia de homogeneidad en la concepción de los manuales consultados, observamos sin embargo actividades variadas donde la adquisición de la competencia de comunicación parece ser el vínculo lógico, el objetivo que debe lograrse.

Por lo que se refiere a la estructura, se organiza cada manual en unidades de enseñanza elaboradas sobre un único modelo, pero prevé varias secuencias con actividades específicas. Falta, sin embargo, a menudo, secuencias importantes en la constitución de la unidad, como la parte heurística de la introducción del nuevo tema o la parte evaluación a finales de unidad. Por lo que se refiere a las evaluaciones, ningún manual propone un balance después de cada unidad de enseñanza.

¿Los profesores tienen en cuenta el MCER y el enfoque comunicativo orientado a la acción en la concepción de sus proyectos didácticos, de sus cursos y distintas modalidades de evaluación? ¿Qué métodos y estrategias utilizan para justificar y dar al alumno los medios de adquirir las competencias de comunicación? Nuestro “cuestionario para los profesores de lenguas extranjeras” nos permitió obtener informaciones útiles para nuestra investigación. Observamos grandes disparidades entre las escuelas por lo que se refiere a los apoyos y recursos existentes y disponibles. Hay que reconocer que la falta de presupuestos consagrados al equipamiento, a la reactualización de los materiales o incluso a simples apoyos de curso constituye un gran obstáculo. Y, de este obstáculo básico se derivan las dificultades y disparidades. El factor humano, el profesor él mismo, se encarga así de la calidad de la enseñanza propuesta.

Hemos retenido varias actitudes que van de un extremo a otro. Por una parte, encontramos al profesor quien, privado en su capacidad de respuesta a estas dificultades

se satisfará con el mínimo, limitándose al manual y al programa, que se esforzará de enseñar y seguir. Este profesor, cuya motivación profesional se altera por estas faltas, obtendrá más tarde resultados pedagógicos aleatorios muy dependientes de las motivaciones personales de los alumnos. Por otro lado, se encuentra al profesor que sepa reaccionar por sus recursos propios. En efecto, por sus esfuerzos de investigación, por los medios aplicados, sabrá proponer apoyos didácticos diversificados y adaptados; por su profesionalismo y los medios aplicados, este profesor suscitará la motivación del alumno y la aumentará paulatinamente.

Los cuestionarios contestados ponen de manifiesto que el Marco no es aplicado realmente o seguido y, que sigue siendo un concepto más o menos abstracto para los profesores de lengua interrogados. Un punto positivo que resulta de este análisis es que el método comunicativo es privilegiado y, en general, utilizado, pero no bien controlado. En efecto, entre los 40 profesores consultados, sólo dos afirman utilizarlo, sobre todo, en el caso en que el libro de texto del que disponen lo preconiza.

Por lo que se refiere a la evaluación, observamos que se mencionan los métodos tradicionales (evaluaciones diagnósticas, formativas, certificadas) están conocidos y usados. Sin embargo, después de haber hecho el análisis de las pruebas iniciales o comprobación de los requisitos previos de nuestros colegas, no podemos afirmar que se estén bien hechas. Por lo contrario, los métodos complementarios recomendados más recientemente en los programas (como el portafolio o el proyecto), no se mencionan en las respuestas, pero el análisis de terreno nos probó que no se utilizan generalmente.

En lo que se refiere a las estrategias didácticas en el contexto escolar senegalés podemos decir que el análisis de las “pruebas iniciales en lengua extranjera” se refería a la concepción de los ítems que los componían, su validez, fiabilidad y aplicabilidad. Evaluar a los alumnos en el principio de un ciclo de enseñanza representa la ocasión para el profesor de hacerse una idea real sobre el curso precedente de sus alumnos, sus acervos y faltas. Por lo tanto, sabrá prever estrategias adaptadas y planear actividades diferenciadas cuyo objetivo consistirá en compensar las lagunas constatadas y responder a las necesidades de aprendizaje actuales de los alumnos. Después del estudio de pruebas iniciales de varias clases, por lo que se refiere a varias lenguas (el español), nos pareció evidente que algunos profesores no supieron evaluar todas las competencias y no diagnosticaron todas las dificultades. El acta que puede hacerse de este análisis se articula en dos ejes principales: Los profesores no conciben las pruebas

satisfactoriamente y las pruebas, de manera general son poco explotadas o incluso inexplorables.

La remediación a estos dos problemas podría hacerse por medio de un trabajo colectivo y mutualista. Los profesores mejor formados (los que se benefician de Becas MAE y que tienen conocimiento del MCER) podrían así compartir su acervo y sus conocimientos con sus colegas para colocar las bases de los objetivos perseguidos en estas pruebas iniciales. A partir de allí, se trataría de hacer un trabajo individual sobre un ámbito preciso para cada profesor, con el fin de elaborar una parte de la prueba y someter a continuación, su trabajo a sus otros colegas para validar o aportar las correcciones necesarias. Una vez las distintas partes validadas, la prueba inicial que implica los distintos ítems pertinentes estarían constituidas por la adición de estas distintas partes. A partir de allí se trataría de realizar un trabajo individual en un dominio preciso para cada profesor con el objeto de elaborar una parte del test y someter más tarde su trabajo a sus otros colegas para validar y aportar las correcciones adecuadas.

Hemos visto que los profesores de español tienen la posibilidad de recurrir a métodos y medios de aprendizaje modernos, a unas estrategias de evaluación en concordancia con los objetivos propuestos y las herramientas recomendadas por el Ministerio (las pruebas, los portafolios, los proyectos).

A través de las planificaciones semestrales o anuales, se desarrolla todo el contenido de los programas escolares por medio de múltiples medios. Así pues, los textos, las ilustraciones y las distintas actividades propuestas invitan y dejan lugar a la transdisciplinariedad, a la manifestación de ámbitos como el arte, la literatura o la historia en las culturas estudiadas. Se aprovecha la evolución tecnológica, y eso se comprueba por el lugar privilegiado que ocupan las TIC en la enseñanza actual y la inclinación de los estudiantes para ellas. Les aportan una dimensión plural favoreciendo al mismo tiempo la autonomía y proporcionan a los estudiantes herramientas accesibles para enriquecer su educación y su cultura por medio de otra lengua. Sin embargo, a pesar de esta contribución, la comprensión y la expresión oral no están representadas suficientemente, y eso por varias razones: o sea el método utilizado por el profesor no es completo o adecuado, o el tiempo asignado a esta secuencia es demasiado limitada, o el documento utilizado no incita a la participación o no suscita realmente la curiosidad de los alumnos, por ejemplo.

Además, nuestro estudio mostró que la creación de fascículos es una herramienta omnipresente en las políticas educativas actuales. Todos los fascículos presentados dan prueba del interés de esta práctica pedagógica. Motivan a los alumnos de manera casi sistemática por poco que se concibieron en cumplimiento de las normas del arte. Así pues, para el éxito de un fascículo el profesor debe:

- Tener un objetivo concreto que permite el empleo de la lengua extranjera en contextos auténticos;
- Incitar a los alumnos para la planificación y la ejecución del trabajo por efectuar;
- Dar tareas concretas donde las actividades lingüísticas y las actividades prácticas se entremezclan (buscar, escribir, imprimir, dibujar, etc.);
- Garantizar que el fascículo contribuye para que los alumnos adquieran una experiencia concreta, práctica, más allá de la clase.

Las actividades extramuros como vector de enseñanza son una experiencia rica en emociones. Ahora bien, se saben desde la llegada de ciencias neuro-cognoscitivas que cualquier secuencia de aprendizaje vivida a nivel emocional se afianza más fácilmente en el equipaje cultural e intelectual de los jóvenes. Las actividades extramuros son pues una baza intercultural donde los alumnos descubran otros aspectos de la lengua extranjera, que se enriquece con la introducción, incluso inconsciente, de elementos de su propia cultura. Dichas actividades implican así, la capacidad de reflexión de los alumnos, su creatividad y su expresión abasteciendo al mismo tiempo sus conocimientos que aprovechan casi mecánicamente un salto cualitativo importante. Así pues, las actividades extramuros, especialmente “El Circulo Hispánico” son también un acto educativo que participa en la construcción de la personalidad del alumno a través de los valores que hay: perseverancia, valor, espíritu de equipo, responsabilidad.

La enseñanza actual puede diversificar sus estrategias y métodos modernizándoles. A los métodos tradicionales que conservan su interés, puede agregar todos los medios o estrategias modernas que los profesores planearán movilizar, para mejorar la eficiencia del tiempo de aprendizaje. El profesor deberá saber adaptar su planteamiento didáctico teniendo en cuenta todos los factores que se producen en el proceso de enseñanza aprendizaje; y no vacilemos en afirmar que, en algunas situaciones, el resultado escolar se correlaciona directamente a la utilización de un método moderno, mientras que en otros casos los métodos tradicionales resultan

igualmente eficaces. El progreso de las ciencias de la educación, así como la innovación didáctica imponen una evolución permanente de las competencias profesoras. Así pues, los más antiguos profesores deben cambiar o adaptar su manera de enseñar para ayudar a los alumnos a adquirir un conjunto estructurado de competencias de tipo funcional. La dominante de la actividad didáctica no es ya la reproducción de la información sino el conocimiento de herramientas que dan acceso a la información y la elección de la información pertinente. El alumno debe estar puesto permanentemente en una situación de actuar, juzgar, dar respuestas, expresar su opinión, las respuestas oídas, las respuestas correctas. Es una manera de ayudarlo a construir un informe del mundo que modelará parcialmente también su carácter a través de las competencias múltiples que habrá adquirido.

La enseñanza moderna no pretende poner de relieve el papel del profesor sino intenta responder a las solicitudes de la sociedad, proponiendo estrategias didácticas múltiples y adaptadas para formar a los alumnos. La experiencia de la tradición asociada a la capacidad de innovación son las nuevas señales de la escuela para una sociedad multicultural. Si la escuela senegalesa quiere inscribirse en la modernidad, deberá proseguir el trabajo de fondo adoptado en cumplimiento de las aplicaciones del MCER, incitar a los profesores a interesarse (ya que somos un pueblo planetario y no hay aprendizaje de las lenguas por debajo o más allá de los Pirineos) y darles los medios de integrar esta modernidad en sus prácticas escolares.

Referencias bibliográficas

- Amadou Ndoye, H. (2006). La enseñanza del español en Senegal. Retrieved from https://www.webislam.com/articulos/30696-la_ensenanza_del_espanol_en_senegal.html
- Anaya. (2002). *Enseñanza de español a alumnos francófonos*. Universitat de Barcelona.
- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. SEP.
- Cerghit, L. (2002). *Sistema para introducir alternativas suplementarias*.
- Choppin, A. (1998). Du bon usage des manuels: une perspective historique. *Cahiers Pédagogiques*, 369, 9–11.
- Condei, C. (2006). El discurso relativo al entorno ajeno: La aparición de las representaciones colectivas. In J. Dufays & M. Lebrun (Eds.), *Representaciones de los aprendientes y el lenguaje de los manuales* (pp. 117–130). Bélgica: Inter

comunicaciones.

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación y secretaría General Técnica del MEC*. Madrid: Anaya e Instituto Cervantes.

Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.

Defays, J. M. (2003). *Langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*. Liège: Mardaga Editions.

Diop, P. M. (2012). Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d'espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d'élèves de l'enseignement moyen au Sénégal Introduction C'est chose connue qu'il est possible de regrouper les multiples représen. *FASTEF*, 15, 117–138.

Dorina, R. (1994). *La didáctica del francés: lengua extranjera*. Bahía Umbría.

Español, A. de profesores de. (1997). *Boletín de la APES*.

Fanon, F. (1952). *Máscaras blancas*. Francia: Seuil Grove.

Gaonach, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. París: Haitier.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: Haitier.

Goullier, F. (2009). *Les outils du Conseil européen en classe de langue* (10th ed.). Docencia Universitaria.

Hainaut, L. (1985). *Acerca de las metas a los objetivos de la educación*. Bruselas: Ediciones Labor.

Hernández Alcaide, C. (1997). Propuestas para el uso del vídeo en clase. *Cuadernos Cervantes*, 4.

IGEN. (1997). Comisión Nacional de Escritura de programas.

Instituto Cervantes. (2008). *Diccionario de términos claves. Diccionario de términos claves*. Madrid: SGEL.

Instituto Cervantes. (2019). Centro Virtual Cervantes. Retrieved December 20, 2018, from

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

J., W. (1995). *Diversity and motivation*. Second Edition.

Lallement, B., & Pierret, N. (2007). *Lo esencial de las lenguas*. París: Hachette Éducation.

- León, G. L. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 5(1), 136–155. Retrieved from <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In *Competencia comunicativa* (pp. 5–26). Madrid: Edelsa.
- López Gómez, Y. (2009). *La enseignes del espanol como lengua 2 à alumnos de la ensenanza secundaria*. Universidad de Nebrija.
- Martin, E. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza editorial.
- Mbarga, J. (2005). La enseñanza del español a aprendices francófonos de Camerún. *Marcoele*, 7, 19–20.
- Ministerio de educación. Programa de lenguas escolares (1997).
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula*, 34, 74–80.
- Paldrige, B. (2009). *Teaching Academic Writing: An introduction for teachers of Second Language Writers*. University of Michigan Press.
- Peñas Ibañez, A. (2005). *Los distintos planos de la actividad del hablar y saber lingüístico en relación con el contenido y las categorías lógicas del juicio*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Portafolio Europeo de las Lenguas. (2007).
- Prost, G. (2014). *Al día*. SGEL.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Clé International.
- Rapport d'Analyse du secteur de l'Education de base*. (2012).
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rodríguez López, F. (2003). *Motivación y tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Editorial ICE.
- Sánchez Pérez, A. (1981). *La enseñanza de idiomas: Principios, Problemas y métodos*. Barcelona: Ediciones Hora.
- Scheidecker, & Freeman. (1999). *Motivation- Mitarbeiter*. Springer Glaber.
- Schiefele, H. (1980). *Motivación del aprendizaje y aprendizaje de motivos*. Madrid: Oriens.

Seminario de Estabilización de Programas Pedagógicos Operativos. Programa escolar de lenguas modernas (2004).

Serrano, J. (2014). *El español en África Subsahariana*. La catarata.

Stenberg, R. (2000). *Teaching for succesful intelligence*. Springer Glaber.

Tagliante, C. (1994). *La clase de langue*. CLE.

Tapia, A. (2004). *Cuadernos del ICE*. Barcelona: Editorial ICE.

The free dictionary. (n.d.). Diccionario actual de la educación. Retrieved from <https://es.thefreedictionary.com/educación>

Ushioda, E. (1996). A cognitive view of motivation. In *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Authentic.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*.

Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2007). Las actividades extraescolares con la ciencia y tecnología. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1).

Widdowson, H. (1975). *Stylistics in the Teaching of Literature*. Oxford: University Press.

Wilczynski, A. (1998). *Teaching language Learning Skills and its effects on motivation*. CILT.

Williams, W., & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: University Press.

Zabalza, A., & Beraza, M. (2004). *Guía para la planificación didáctica*. Marcoele.

Anexos

Encuesta profesorado

Cuestionario destinado a los profesores de español

"¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?"

- Enfoque basado en la proximidad profesor-alumno.
desarrollar actividades prácticas

"¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?"

- Lecturas, libros, fichas

"¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?"

- Básico para todas las clases

"¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?"

10-50, si totalmente. Cercanía del profesor al alumnado,
calidad docente

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?"

No lo sé

Cuestionario destinado a los profesores de español

"¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?"

Ayuda a conocer más idiomas, riqueza cultural

"¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?"

Libros, cuentos, juegos, videos, presentaciones Power Point

"¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?"

La Base

"¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?"

min 8 y clases pequeñas favorecen el aprendizaje, clases
max 16 más personalizadas.

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?"

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

El método comunicativo por la dinámica de grupo que cree

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

audiovisuales

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

es la fuente que tiene el alumno para completar su aprendizaje una vez en su casa

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

40 - 50 - Menos el grupo está reducido mejor se imparte la clase

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

15 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Un enfoque práctico y enfocado a un objetivo específico.
Además de la repetición de materia en diversos formatos.

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Complementos audiovisuales.

“¿Cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Introducción al temario

“¿Cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

Lo ideal 30 alumnos. Incluye mucho la cantidad
ya que permite una mejor focalización individual

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

MÉTODO DIDÁCTICO PARTICIPATIVO

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

PELÍCULAS, CARTAS, DIBUJOS, RECORTES DE PERIÓDICOS ...
LA MÚSICA

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Es la base en la que se pueden apoyar para repasar en casa y tener clases los fundamentos

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

mínimo 4-6. Máximo 12 según mi criterio. Esta clase un número muy elevado dificulta el apoyo personal a cada alumno y un grupo mínimamente grande ayuda a la motivación entre ellos.

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Depende del Objetivo buscado por el profesor

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Indicaciones

“¿Cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Complemento didáctico

“¿Cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

20 - 40 - el alumnado influye en la manera de dar las clases

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16

Cuestionario destinado a los profesores de español

"¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?"

un enfoque que garantice un buen rendimiento de los estudiantes

"¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?"

audiovisuales

"¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?"

Hacer autónomo al alumno

"¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?"

14-15 años - Tiene que ver con la dinámica del grupo clase

"¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?"

13 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

MÉTODO DIDÁCTICO PARTICIPATIVO

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

PELÍCULAS, CARTAS, DIBUJOS, RECORTES DE PERIÓDICOS...
LA MÚSICA

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

es la base en la que se pueden apoyar para
repasar en casa y tener claras las fundamentos

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

mínimo 4-6. Máximo 12 según mi criterio. está claro
un número muy elevado dificulta el apoyo personal
a cada alumno y un grupo mínimamente grande ayuda
a la motivación entre ellos.

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Audiodial

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Música, canción, videos etc

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

- Autonomía del aprendiz

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

20 - 30 - Hacer trabajos grupales
y crear un ambiente relajado

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

15 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

"¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?"

Comunicativo

"¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?"

materiales didácticos audiovisuales

"¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?"

- El libro del alumno es responsable de su propio aprendizaje

"¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?"

40-50 - El alumnado reduce influye mucho en la calidad de la enseñanza

"¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?"

16 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

El método actus

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Medios audiovisuales

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Se sirve de soporte al estudiante
y le permite dirigir su propio aprendizaje

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

40-55
Puede variar las actividades

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

"¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?"

el enfoque por tareas

"¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?"

los habituales = libros, textos etc - -

"¿Cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?"

es lo que tiene el alumno a su lado para
por los ejercicios -

"¿Cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?"

anarato y cincuenta -

Facilita el seguimiento de cada alumno

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

dieciséis -

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

el enfoque comunicativo

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

los medios audiovisuales

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

*Acompaña y completa la explicación
dada por el profe durante la clase*

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

*cuarenta y sesenta - así el profe
puede hacer trabajo en binomio, en grupos.*

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16 años -

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Textos, libros

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Facilita el aprendizaje

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

Veinte - cuarenta -
buen ambiente de clase

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Los nuevos enfoques

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Libros, videos, móviles

“¿Cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

hace autónomo al alumno

“¿Cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

Cuarenta - sesenta - menos por el alumno es reducido mejor se aprende

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16 años -

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

[Handwritten scribbles]

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Textos, libros

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Facilita el aprendizaje

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

*Veinte - cuarenta -
buen ambiente de clase*

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Depende de la estrategia del profe

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Textos, libros, móviles, vídeo

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Propicia la reflexión y el auto aprendizaje del alumno

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

40 - 50. Esto facilita crear un buen ambiente de clase

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Communicative approach

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Libros, textos, copias
Medios audiovisuales

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Soporte para el alumno

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

20-30 - El profesor
tendrá más alternativas

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

Nada

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Communicative approach

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Libros, textos, copias
Medios audiovisuales

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Soporte para el alumno

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

20-30 - El profesor
tendrá más alternativas

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

None

Cuestionario destinado a los profesores de español

"¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?"

Lo Comunicativo

"¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?"

Mostris, DVD, M. gráfico

"¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?"

Asistir al alumno

"¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?"

2 a 6 / facilitate trabajo en pares

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?"

17 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Lo Comunicativo

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Movie, DVD, M spectrum

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Asistir al alumno

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

Lo a facilitate Hablar en pares

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Comunicativo

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Todos los aportes audiovisuales que permitan captar la atención de los alumnos

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

- Acompaña al alumno gracias a los ejercicios y puntos gramaticales tratados

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

40 - 60 - Buen manejo de la clase.

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

18 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Según yo, el enfoque comunicativo es el más adecuado.

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

En la actualidad se vale de muchos audios como visuales

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

El libro del texto fomenta y propicia la autonomía del alumno una vez en casa

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

25 - 30

Permite una buena gestión de la clase

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17 años por lo general

Cuestionario destinado a los profesores de español

"¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?"

Activo

"¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?"

Movil, Magulofro
- películas

"¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?"

- DA Autonomía

"¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?"

10-50
- Posibilidad de remediación

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Según yo, el enfoque comunicativo es el más adecuado.

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

En la actualidad se vale de muchos audios como visuales

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

El libro del texto fomenta y propicia la autonomía del alumno una vez en casa

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

25 - 30

Permite una buena gestión de la clase

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17 años por lo general

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

LÉXICO

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

MEDIOS AUDIOVISUALES

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Reenfuerza y da autonomía al aprendiz

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

40 - 52

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16 años

***CUESTIONARIO DESTINADO A LOS PROFESORES
DE LENGUA EXTRANJERA***

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Comunicativo

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Ecuadros, mapas murales
medios de audio visual y

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Verdadero soporte que completa
la clase interactiva

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

40 - 60 - clase que influye
en la manera de reorganizar las mesas

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

Comunicativo

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Cuadros, Mapas murales
Medios de audio visual

“¿Cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Verdadero soporte que completa
la clase intramuros

“¿Cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

40 - 60 - clase que influye
en la manera de enseñar las cosas

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

PORTAREAS

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

MAPAS, AYUDA VISUAL

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

ACOMPANAR al Aprendiz

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

16 - 18 años

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

COMUNICATIVO

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

TICS

“¿Cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

PROPICIA AUTONOMIA

“¿Cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

16-19 AÑOS

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17

Cuestionario destinado a los profesores de español

"¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?"

Las aproximaciones actuales por ejemplo el enfoque comunicativo

"¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?"

— libros, fotocopias, TICs

"¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?"

— facilita al alumno seguir la clase después del comentario de texto

"¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?"

16 - 19 años

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17

Cuestionario destinado a los profesores de español

"¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?"

el método comunicativo

"¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?"

MAPA, DVD, Retroproyector

"¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?"

- Acompañar al alumno en su aprendizaje

"¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?"

15-17 años - Facilidad de intercambio

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

El enfoque por tareas

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

Las TICs

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Desarrollar la autonomía

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

16 - 19 años

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

17 años

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

La aproximación comunicativa

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

mapas, ayudas visuales

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Permite desarrollar la autonomía del aprendiz

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

30-60. Será más fácil manejarlos y remediarlos.

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16-17 años

Cuestionario destinado a los profesores de español

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

comunicativo

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

móviles, DVD, mapas

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Permite dar soporte a los alumnos

“¿cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase? ¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?”

60 y 80. si por que un alumno reduce permite aplicar la metodología

¿Cuál es la edad media de los alumnos y su nivel en lengua respecto a los niveles de referencia del MCER?

16 - 18 años

El cuestionario relativo a los enfoques didácticos y libros de texto utilizados por los profesores de lenguas extranjeras

“¿Qué enfoque favorece enseñar eficazmente E/LE a sus alumnos?”

El enfoque que favorece enseñar eficazmente a sus alumnos es el Enfoque comunicativo.

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

- los textos
- las fotos
- diarios

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Permite enseñar de manera correcta el programa de una clase. ayudar a los alumnos que comprendan más.

¿Cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase?

El alumnado mínimo es : 30 alumnos
El alumnado máximo es : 70 alumnos.

¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?

Sí que tiene una influencia en la calidad de la enseñanza. Porque si son numerosos los alumnos se resultará en la calidad y el profe puede hacer esfuerzos que ellos sigan las explicaciones.

El cuestionario relativo a los enfoques didácticos y libros de texto utilizados por los profesores de lenguas extranjeras

“¿Qué enfoque favorece

Para enseñar a sus alumnos el profesor debía explicar bien, hablar fuerte.

“¿Qué apoyos y materiales didácticos utilizas en el aula?”

En la aula utilizan los materiales como libros, tiza y otros.

“¿cuál es el papel del libro de texto en la enseñanza/aprendizaje de esta lengua?”

Permitir al alumno comprender más

¿Cuál es el alumnado mínimo y máximo de una clase?

El alumnado mínimo es la más pequeño
El alumnado máximo es la más grande.

¿Consideras que eso puede influir en la calidad y los resultados de la enseñanza? ¿En caso afirmativo, cómo?

Puede bien influir en los resultados.

**CUESTIONARIO SOBRE: MOTIVACIONES Y
NECESIDADES EN EL APRENDIZAJE DE UNA
LENGUA**

2^{ma} L

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe / l'anglais / le portugais / l'espagnol ?

De rien maîtriser la langue en cas de partir

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe / de l'anglais / de l'espagnol ?

Parce que l'Anglais c'est une langue que j'aime bien

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe / de l'anglais / du portugais / de l'espagnol ?

De rien maîtriser la conjugaison et de communication

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais / de l'allemand / de l'espagnol ?

Les difficultés c'est le fait de transformer les phrases

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » / « la langue anglaise » / « la langue allemande » / « la langue portugaise » ?

Le mot qui vient à l'esprit c'est Cook

6. La connaissance de l'allemand / de l'anglais / du portugais / de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?

En cas de partir

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?
Pour bien comprendre l'espagnol
2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol ?
c'est le fait de découvrir ce que tu connais pas
3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?
le qu'on déplaît le plus c'est l'usage
4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol ?
ce sont des conjugaisons.
5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise » ?
trabajo, escuela,
6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?
Pour mieux parler espagnol, et s'exprimer.
7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?
Parceque ^{je} j'aime, cet langue
2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?
J'aime bien, cet langue Anglais surtout la prononciation
3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?
cest la langue Interelle
4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?
ya pas de difficultes il faut essaye de comprendre
5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »? escuela
6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation? oui si j'étais au mexique
o l'anglais peut me servir
7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

Parce qu'il me plaît

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

Parce que l'espagnol est mon langue préférée

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

Les conjugaisons me déplaît /l'anglais

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?

La traduction et la grammaire

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » / « la langue anglaise » / « la langue allemande » / « la langue portugaise » ?

Gracias, muy feliz, Buenos

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?

pourrait me servir à la communication de l'espagnol

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

exercices de grammaire, activités d'écoute de documents

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

J'apprends l'anglais pour mieux connaître et pouvoir parler

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol ?

La façon de communiquer

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

Rien me déplaît dans mon apprentissage de l'anglais.

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de

l'allemand/de l'espagnol? Parfois de nouveaux ou son parler et qui ont le même sens que d'autres et ça peut rendre difficile la

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue ^{compréhension} espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »? Le mot qui me vient à l'esprit quand je pense à la discipline est que c'est très bon

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation? Quand je parle avec des étrangers qui ont la même langue que moi.

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Faire des exercices de grammaire, analyse littéraire.

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

Pance que l'Anglais est une langue international

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

La communication en Espagnol me plaît beaucoup

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

Le portugais est une langue e s'un peu difficile

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?

La façon dont le Professeur nous s'exprime . . .

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »?

Trustworthy

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation?

Si on est Aviateur l'anglais peut te servir . . .

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol?
parce que l'espagnol est mon langage préféré
2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?
La façon de communiquer
3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?
La façon de communiquer
4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?
J'ai des difficultés sur les verbes
5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »?
c'est le mot "chico"
6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir? Dans quelle situation?
Quand je rejoind mon père en Espagne
7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol? *compaenche, de mo. Lien o'escprimer et d'e'criae lien les mots* Pour a mieusc

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?
La façon de communiquer

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol? *Les verbes et l'écrit*

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol? *Les verbes, surtout l'écrit*

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »? *Les mots sont: taabaja, es-cuela, estudiar.*

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation? *J'ai beaucoup de parents qui on en espagne et sa me sea de bien parler avec eux*

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol, (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

La façon de communiquer et la grammaire etc

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol?

Ce qui me déplaît le plus c'est l'essai

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?

Les difficultés que je rencontre c'est les verbes irréguliers

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » / « la langue anglaise » / « la langue allemande » / « la langue portugaise » ?

Le mot qui vient dans mon esprit c'est travail

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?

pour mieux parler en espagnol et bien exprimer

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Questionnaire sur la motivation et les besoins dans l'apprentissage de l'anglais/de l'espagnol/de l'arabe/de l'espagnol

(Questionario sobre motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu dans ton apprentissage de l'anglais/de l'espagnol/de l'arabe/de l'espagnol ?

Je l'apprends car j'ai besoin de communiquer avec les gens. C'est la langue dominante et elle est parlée par tout le monde. Communiquer.

2. Quel est ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'anglais/de l'espagnol/de l'arabe/de l'espagnol ?

Le fait que c'est de l'anglais. J'aime surtout la grammaire. Par ce que j'ai seulement un peu de l'anglais.

3. C'est ce qui te déstabilise dans ton apprentissage de l'anglais/de l'espagnol/de l'arabe/de l'espagnol ?

Les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol.

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol ?

Les difficultés que l'on rencontre dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol sont les verbes, la conjugaison.

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline de la langue

« la langue anglaise », « la langue allemande », « la langue espagnole ».

6. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline de la langue

« la conjugaison », « la langue anglaise », « la langue allemande », « la langue espagnole ».

7. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/de l'arabe/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?

Dans la recherche, connaissance.

8. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/de l'arabe/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?

Elle pourrait me servir à la conversation avec une personne anglaise, anglaise ou arabe. Mais aussi dans le fait de...

9. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de

français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes

variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores,

l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse,

magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de

l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse,

magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de

textes littéraires) ?

Des sites internet, articles de presse, analyse de textes littéraires,

activités d'écoutes de documents sonores.

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol?

Parce que l'espagnol me plaît

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

La communication, les échanges et connaissance

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol?

Car je ne comprend pas beaucoup de mots dans l'espagnol

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol? Le

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »? L'immigration

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir? Dans quelle situation?

Dans les recherches, les boulot de nos jours

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires)?

Moustapha Diagne 1^{er} L

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

Pour bien communiquer avec les autres

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

La manière de parler l'espagnol.

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ? d'une manière générale.

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'aj

l'allemand/de l'espagnol? pas beaucoup de difficultés mais seulement le vocabulaire.

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline «la langue espagnole» /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise»?

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation? Dans le cadre de la communication d'échange.

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ? Pour moi approfondir le vocabulaire fait une bonne communication.

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

Parce que l'espagnol me plaît -

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

La communication, échange, connaissance

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/le l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

Parce qu'il est difficile à apprendre

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?

Les conjugaisons et les communications

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise » / « la langue allemande » / « la langue portugaise » ?

« Découvrir le monde »

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir? Dans quelle situation?

Dans les connaissances, les recherches

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol?

Parce que l'espagnol me plaît.

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

La communication, l'expression, connaissance.

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol?

Les verbes irréguliers, grammaire.

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?

La communication, les conjugaisons.

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »?

La conjugaison, découverte du mot et conjugaison.

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation?

Dans les recherches, des connaissances en espagnol.

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

- exercices de grammaire
- rédactions
- communication à l'oral sur des thèmes variés.

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

parce que l'espagnol me plaît

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

La communication, l'apprentissage

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

Il y a beaucoup de grammaire

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?

La lecture et la prononciation

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »?

La conjugaison

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation?

Sans les recherches des connaissances

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol?
Parce que l'espagnol me plaît
2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?
Parce que la communication et l'échange et la façon dont on parle la langue me plaît.
3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?
4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?
Parce que c'est une langue difficile de parler la langue, il y a beaucoup de grammaire et la traduction est difficile.
5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue [espagnole] /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »?
de mots qui me viennent à l'esprit quand je pense à la discipline, c'est la découverte du monde, d'autres cultures, la conjugaison et la grammaire.
6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation?
L'anglais peut nous servir à mieux comprendre l'exemple, les recherches; la connaissance
7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/l'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, l'observ: magazin textes littéraires) ?
 - communication à l'oral sur des thèmes variés.
 - lecture et analyse de textes littéraires.
 - Exercices de grammaire.

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe/l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

Parce que l'espagnol me plaît

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol ?

La communication, l'échange, connaissance

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

Il y a beaucoup de ~~travaux~~ grammaire

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol ?

Parce que il y a beaucoup de conjugaison

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » / « la langue anglaise » / « la langue allemande » / « la langue portugaise » ?

La conjugaison, découvrir le monde, le vocabulaire

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?

Oui par des recherches, des connaissances

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

- Les débats

- La communication à l'oral sur les thèmes variés

- Exercice de grammaire,

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

Parce que l'espagnol me plaît.

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

Parce que la communication échange la connaissance

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

Parce que il y a beaucoup de verbes irréguliers.

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?

Des difficultés que je rencontre dans l'apprentissage sont les verbes qui échangent

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » / « la langue anglaise » / « la langue allemande » / « la langue portugaise » ?

La conjugaison

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?

Dans les recherches

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »
(Cuestionario Motivaciones y necesidades en el aprendizaje de una lengua)

1. Pourquoi apprends-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

Par ce que l'espagnol me plaît

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol?

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

la communication, on a pas connaissance.

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol?

Par ce que il y a beaucoup de conjugaison

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue espagnole » /« la langue anglaise »/ « la langue allemande »/ « la langue portugaise »?

la conjugaison, le grammaire,

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir? Dans quelle situation?

Dans les recherches,

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

Parce que il ya beaucoup de conjugaison.
Questionnaire « Motivation et besoins dans l'apprentissage d'une langue »

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol ?

1. Pourquoi apprenais-tu l'arabe /l'anglais/le portugais/l'espagnol ?

la conjugaison, la lecture et la prononciation

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue »

2. Qu'est-ce qui te plaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/de l'espagnol/« la langue espagnole »/« la langue anglaise »/« la langue allemande »/« la langue portugaise » ?

la communication, l'échange

3. Qu'est-ce qui te déplaît dans ton apprentissage de l'arabe/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol ?

la conjugaison, vocabulaire

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol pourrait te servir ? Dans quelle situation ?

4. Quelles sont les difficultés que tu rencontres dans l'apprentissage de l'anglais/de l'allemand/de l'espagnol ?

Avoir beaucoup de connaissance

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

5. Quels mots te viennent à l'esprit quand tu penses à la discipline « la langue »

« la langue anglaise »/« la langue allemande »/« la langue portugaise »

l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

la conjugaison, la lecture et la prononciation

6. La connaissance de l'allemand/de l'anglais/du portugais/de l'espagnol, pourrait te servir ? Dans quelle situation ?

avoir des connaissances dans le monde, des recherches en espagnol.

7. Quels sont les aspects que tu voudrais approfondir pendant les cours de français/d'anglais/de portugais/d'espagnol (communication à l'oral sur des thèmes variés, exercices de grammaire, activités d'écoute de documents sonores, l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

exercices de grammaire

l'observation et l'analyse de différents documents authentiques: articles de presse, magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?

magazines, sites Internet, émissions de télé, etc., rédactions, lecture et analyse de textes littéraires) ?