

ENSEÑAR Y APRENDER ESPAÑOL EN UN GRUPO GRANDE DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN GABÓN

Teaching and learning Spanish in a large group in a Gabonese secondary school

Eugénie EYEANG.
Escuela Normal Superior. Libreville (Gabón)

BIBLID [0214-3402 (1997) 9; 253-267]

Ref. Bilb. EYEANG, Eugénie. Enseñar y aprender español en un grupo grande de enseñanza secundaria en Gabón. *Aula*, 1997, 9, 253-267.

RESUMEN: En el artículo se proponen respuestas contextualizadas para la enseñanza del español en la educación secundaria de Gabón, y en particular en los grupos grandes de los Institutos de Libreville. El trabajo es consecuencia del avance logrado en la tesis doctoral de la autora sobre la enseñanza del español en Gabón.

Palabras clave: Pedagogía de los grandes grupos, Contextualización, Enseñanza, Aprendizaje.

ABSTRACT: In this paper the author proposes contextualised answers for Spanish language teaching in Gabonese secondary schools, and especially in the large groups of Libreville city. This article is a consequence of the doctoral theses about Spanish language teaching in Gabon, written and defended in Grenoble University by Eugenie Eyeang.

Key words: Large group teaching, Contextualisation, Teaching, Learning.

INTRODUCCIÓN

Sea cual sea el país de referencia, la enseñanza es el sector que más requiere de respuestas adaptadas al contexto de intervención: tanto en los contenidos utilizados como en las metodologías aplicadas. Enseñar una lengua extranjera o cualquier otra asignatura entra en un marco político, socioeconómico

mico y cultural determinado. Depende, finalmente, del proyecto de sociedad que se quiere construir, del hombre que se quiera formar. Lo que da a entender que cada situación de enseñanza/aprendizaje tiene sus respuestas.

El objetivo de este artículo consiste en presentar una visión de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (viva) en Gabón¹, como es el español.

El español es un elemento del sistema educativo gabonés que se da en la enseñanza secundaria obligatoria (colegios e institutos), de 8.º EGB a COU. Es la segunda lengua estudiada después del inglés y goza de muy buena imagen entre los alumnos. Sin embargo, al igual que otras disciplinas, la enseñanza del español en Gabón, como en otros países africanos, se basa esencialmente en un dispositivo elaborado fuera (Instrucciones oficiales, manuales, formas de evaluación, etc.).

Aunque muchas iniciativas preconizan desde ahora una *pedagogía considerada de entre dos culturas* (cf. el informe sobre la armonización de los programas, en *Diagonales*, n.º 41, 1997); el contexto no suele ser considerado en el aprendizaje del niño. Por ejemplo, los consejeros pedagógicos y la Inspección del español han llevado a cabo una reflexión para dar una dimensión gabonesa, en materia de enseñanza del español, bajo una Carta de Orientación. Los autores advierten que:

Hoy día, en un mundo fuertemente mediatizado en el que se intensifican las relaciones entre pueblos y entre países, a tal punto que caen las barreras lingüísticas, se impone gracias a una reflexión, cada vez renovada (para una mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras), un adaptación de los objetivos generales del proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Gabón.

Así reconocen la particularidad de cada situación de enseñanza/aprendizaje. Por ejemplo, dicen, hablando del tamaño de los grupos en las clases de español que:

Vamos a experimentar las pedagogías activas, las pedagogías de los grandes grupos que mejor se adaptan a nuestros grupos numerosos. La finalidad de éstas consiste en aprender a trabajar en grupo (dinámica de grupo); es decir, se pasa de la enseñanza frontal (donde el/la profesor/a está enfrente de sus alumnos/as) a la responsabilización de cada alumno/a en el interior del grupo.

¿Se trata simplemente de objetivos de tipo funcional (o estratégico) donde se busca relevar una práctica de clase que falla en los grupos grandes, a una aproximación más concertada, que permita conseguir una participación de todos los alumnos? En todo caso, los profesores de español se encuentran hoy con grupos cada vez más difíciles de controlar; a pesar de ello, las prácticas de enseñanza siguen correspondiendo a las relativas a grupos reducidos. Es, pues, indispensable intentar contestar a las exigencias de tales grupos. Nuestra reflexión se basará en tres puntos:

1. Gabón es un país de Africa central cuya capital es Libreville. Antigua colonia francesa, tiene una población de 1.500.000 de habitantes con una cuarentena de etnias. La lengua oficial es el francés.

- El análisis de algunos discursos oficiales sobre las condiciones y las particularidades de la enseñanza de las lenguas extranjeras:
- Las condiciones de enseñanza/aprendizaje en el instituto del Estuario de Libreville después de asistir a una clase de español en 2.º de BUP, opción Humanidades;
- Y para terminar, haremos unas reflexiones sobre una enseñanza adaptada a las clases de español en grandes grupos, en Gabón.

1. ANÁLISIS DE ALGUNOS DISCURSOS SOBRE LAS CONDICIONES Y LAS PARTICULARIDADES DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

1.1. *Discursos institucionales*

Según datos oficiales (consultar *Lettre de Orientation*) el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en Gabón persigue tres objetivos: *uno de carácter comunicativo, otro de tipo cultural y, por último, un objetivo lingüístico*. Esto es lo que se encuentra igualmente en los textos oficiales franceses (orden de 14 de marzo de 1986): *En el instituto como en el colegio, (...) la enseñanza conserva un triple objetivo, comunicacional, cultural y lingüístico* (El español, 2.º y 3.º de BUP, y COU; CNDI, 1996, p. 15).

El texto intitulado *Parlons des Langues!*, obra publicada por la A.P.L.V. (Asociación de los Profesores de las Lenguas Vivas) cita:

Si en las escuelas se quiere aprovechar todas las posibilidades que las lenguas extranjeras ofrecen y todo aquello que pueden aportar de cara a la consecución de las finalidades y objetivos generales de la escuela, es preciso asignar las tres objetivos concretos:

- *Aprender a comunicar en una lengua extranjera;*
- *Abrirse a otras civilizaciones y otros modelos culturales;*
- *Convertir las lenguas en un objeto de reflexión* (M. Arrouays y col., 1987, p. 17).

Se encuentran evidencias en estos tres textos. Buena parte está dedicada a la comunicación oral. Tanto el dominio de la lengua oral como escrita es indispensable en español o en cualquier otra lengua. No obstante, el aprendizaje de la comunicación (y/o de la conversación) ocupa un lugar de primer orden desde hace algunos años en una clase de lengua extranjera (cf. C. Puren, *Historia de las metodologías*, 1988; A. Sánchez, *Los métodos...*, 1997). Es así porque la toma de la palabra de una manera regular por parte de los alumnos, es un factor clave que permite la realización de varios tipos de operaciones: metalingüísticos, comunicacionales y metacomunicacionales (¿por qué no?).

1.2. *Particularidades de la enseñanza de las lenguas extranjeras*

Las lenguas extranjeras son una disciplina particular. Aquí, la materia es a la vez *medium* (medio) y objeto de enseñanza. El profesor se expresa en la

lengua que deben los alumnos esforzarse por adquirir. Tanto el profesor como el educando deberían, pues, dedicar mucho tiempo a practicar el idioma, de modo que se puedan conseguir los objetivos marcados. Pero el número total de horas de clase dedicadas a las lenguas extranjeras en el ámbito escolar es insignificante (3 horas de español). Además, estas horas están distribuidas a lo largo de la semana en un horario de clase en el cual se intercalan entre otras asignaturas. Por ejemplo, es posible tener en una determinada clase dos horas de español el lunes y el viernes o el sábado una hora. Tampoco resulta raro tener una clase de español al cabo de dos horas de educación física. Uno se pregunta qué pueden asimilar los alumnos en estas condiciones.

Algunas personas piensan que la escuela no es el lugar adecuado para la comunicación. Además, es bastante difícil que cada participante en clase pueda hablar el tiempo suficiente porque las aulas están demasiado cargadas. La lengua que se aprende en el contexto escolar parece ser, entonces, algo artificial.

1.3. *El número de alumnos para una clase de lengua ideal: una noción relativa*

En Occidente se preguntan si es posible formar: «una clase de conversación que implique a cada uno cuando se tiene a 30 ó 40 muchachos»² (ídem. p. 18). Éste es el pensamiento que más defienden³ muchos profesores de español gaboneses (igual que en otras disciplinas). Lo ideal sería tener a un grupo de 15 a 20 alumnos de manera que se puedan dar más interacciones de forma conveniente:

docente ➔ discentes; discentes ➔ docente; discentes ➔ discentes.

La pregunta consiste en saber qué clase podría dar el profesor de español a un público de 80 a 90 alumnos. En efecto, estamos ante una situación de crisis escolar. Las exigencias de las metodologías habituales o tradicionales ya no pueden responder a las necesidades de aquellas clases, y tampoco la actual formación de profesores.

Por otra parte, los institutos y colegios carecen de todo un dispositivo didáctico (ausencia de documentos, material audiovisual, etc.) ¿Qué se puede hacer hoy con esta multitud de alumnos que aspiran a pasar el español en el examen oral del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) o en el Curso de Orientación Universitaria (COU).

Veamos, antes de intentar contestar a esta pregunta, en qué condiciones trabajan los profesores de español.

2. El concepto de grupo grande es relativo, según parece. Cambia con el país y la edad del discente. En Francia, por ejemplo, las reivindicaciones de los profesores siempre han sido en contra de las clases de adolescentes de 30 a 35 alumnos y las de 25 a 30 alumnos en primaria (J. P. Cuq. 1991). En Gabón, los profesores empiezan a quejarse a partir de 50 alumnos.

3. Algunos profesores estiman que no hay que optar por una pedagogía de los grandes grupos. Dicen que es mejor combatirlos.

2. CONDICIONES EN LAS QUE SE DAN LAS CLASES DE ESPAÑOL EN 2.º DE BUP

Realizamos una visita al instituto del Estuario (L.E.E.) de Libreville⁴, en 2.º de BUP. De un total de 90 alumnos asistieron aquel día a clase 76 de 15 a 21 años de edad.

La finalidad de esta observación no consiste en analizar las prácticas de enseñanza en sí misma. Está, al contrario, centrada en el funcionamiento del grupo-clase. Por ejemplo, no se trata de averiguar si el profesor cumple perfectamente su papel de vector de información, de animador y de evaluador (L. Dabéne, 1994). Nos interesan las condiciones en las que se supone que puede reducir la disimetría que existe entre el propio poseedor del saber y los alumnos (saber-lengua que deben procurar adquirir).

Veremos, pues, el marco y los medios de enseñanza, el ambiente en el aula y la actitud de los alumnos, y luego, el profesor.

2.1. *El marco y los medios de enseñanza*

El aula de 2.º de BUP (literario) tiene 8 metros de ancho y 10 metros de largo (80 metros cuadrados de superficie). Un ambiente abierto y favorable a la libre circulación del profesor entre las filas de mesas y al grupo-clase para poder soportar los períodos de mayor calor (las clases de español suelen darse entre las 11 y las 13 horas). En el día de hoy, este espacio, que hubiese podido facilitar cierta convivencia en el aula, se ha visto, al contrario, cubierto de mesas adicionales⁵ para alumnos, teniendo en cuenta la fuerte solicitud de plazas⁶ y las infraestructuras. Se pueden distinguir filas de nueve mesas de trabajo. Está, pues, preparadísima para recibir a más de 100 alumnos.

Apenas hay sitio para la mesa del profesor, debe, incluso, colocar sus cosas sobre la mesa los alumnos. El control de apuntes que toman los alumnos resulta imposible⁷ dado que es difícil circular entre las filas de mesas. El profesor no puede ofrecerles toda la ayuda necesaria, dado que en esta aula (y muchas otras), estos no disponen de libros. Puede ocurrir que se copien

4. El instituto del Estuario (L.E.E.) es uno de los más importantes de Libreville. Recibe alumnos que proceden de todas partes, de 6.º de EGB a COU. Cuenta, aproximadamente, con 7000 alumnos. Está ubicado a escasos metros del aeropuerto de Libreville (ADL).

5. Algunos directores de centros subdividen el número de alumnos en las aulas para así evitar sobrecargarlas.

6. No ha sido ejecutado un trabajo de planificación con anterioridad para adaptar los flujos demográficos a las necesidades escolares. Vamos empeorando (aulas, equipos, material pedagógico y didáctico, formación de profesores, etc.). Ante la falta de mesas de trabajo, algunos alumnos matriculados en el curso 1998/1999 no han tenido más remedio que esperar el mes de enero del 99 para empezar las clases.

7. Para averiguar si los alumnos llevan bien sus cuadernos, las fotocopias bien pegadas, el profesor no tiene más remedio que recoger unos diez cuadernos al azar, después de cada sesión. Los evalúa, lo cual provoca un trabajo extra, además de los exámenes que tienen que corregir y de otras cosas...

algunos textos en la pizarra cuando estos son relativamente cortos y/o que la fotocopiadora no funcione.

De una manera general, el material didáctico es prácticamente inexistente. Confiamos en la conciencia profesional de los profesores para que aporten sus instrumentos de trabajo personales.

Por lo demás, no funciona la luz en el aula. La utilización de documentos audiovisuales constituye una actividad de lujo para los alumnos. Sin embargo, trabajar con ellos no es nada desagradable.

2.2. *Ambiente y actitud de los alumnos en el aula*

Asombra mucho ver a semejante multitud de participantes al entrar en el aula de un instituto. Parece ser que el grupo está permanentemente de recreo. Pueden dividirse en cuatro subgrupos:

- Los líderes (1 ó 2) son alumnos capaces de contestar a casi todas las preguntas formuladas por el profesor.
- Un grupo de apoyo a estos primeros, constituidos por alumnos atentos y participativos (son más o menos una docena).
- El grupo mayoritario: los que parecen interesarse por las clases, pero que no consiguen demostrar sus conocimientos, por tener muchas lagunas⁸.
- Y el resto, los que en el fondo del aula (o en otros sitios) se pasan el tiempo charlando o durmiendo.

La actitud de estos cuatro subgrupos demuestra que no estamos ante alumnos hostiles al aprendizaje. Es más, a muchos de ellos les gustaría aprender pero el profesor se siente impotente ante sus necesidades.

En un grupo tan numeroso y heterogéneo, con actitudes tan diversas, las prácticas de enseñanza y los contenidos a transmitir deberían también ser variados.

El profesor se encuentra con dificultades a la hora de transmitir su mensaje. Son necesarias recomendaciones previas del profesor para establecer la disciplina en el aula, a la hora de intervenir (levantar la mano para contestar a una pregunta, hablar alto y claro para que se entienda, etc.). A menudo, se ha de repetir y formular de nuevo los enunciados y/o preguntas.

Tal funcionamiento del grupo agota considerablemente al profesor. A veces, muchas de las respuestas de los participantes en clase salen disparadas de golpe, en lugar de individualmente.

8. Generalmente, esto se nota una vez planteada una pregunta por la forma en que miran, primero, al profesor y luego, al compañero que contesta a la pregunta; finalmente acaba buscando en el diccionario o los apuntes.

2.3. *El/la profesor/a de español en un aula de 80-90 alumnos*

El agotamiento al cabo de unos cuarenta y cinco minutos de clase, aproximadamente, es lo que caracteriza al profesor en una clase como ésta. Resulta que está continuamente tenso.

Siguiendo las metodologías activas de enseñanza de las lenguas extranjeras, el profesor tiene la obligación de llamar, mediante la conversación, la atención de los presentes en el aula. La expresión oral ocupa un sitio de primera opción (véase lo que precede).

Este juego de preguntas —respuestas— evaluación constituye su particularidad.

El profesor hace las preguntas y debe, pues, exigir a los estudiantes unas respuestas correctas, unas frases bien construidas. A menudo hace repetir, volver a pronunciar o corregir los enunciados cuando la reproducción de estos no procede del propio profesor.

Este tipo de operaciones representa para el profesor un «gasto energético» considerable en un gran grupo, de tal manera que debe, a menudo, cambiar de actividad (por ejemplo, pasar del oral a los ejercicios de gramática). En la clase de la que hablamos, los demás alumnos no atienden siempre cuando el profesor está interactuando con uno o más alumnos. Ocurre, a veces, que se da una respuesta errónea en el grupo después de que una correcta haya sido dada en general por el líder o, mejor dicho, el alumno más brillante. Le incumbe al profesor volver sobre lo dicho para dejar clara la buena respuesta.

No podemos atrevernos a poner en duda las prácticas de enseñanza del profesor. Estas obedecen, en parte, a las directrices preconizadas por el Instituto Pedagógico Nacional (I.P.N.):

La transición entre el antiguo y el nuevo texto, fase de nuevo empleo para la consolidación y traslado de conocimientos, explicación de la gramática de acuerdo con, por ejemplo, el planteamiento de la hipótesis contenida en el título del texto estudiado: «*Si Dios fuera negro...*». Sin embargo, las estrategias utilizadas corresponden con los grupos reducidos.

Pensamos que algunos aspectos de la «*Lettre de Orientation*» sobre la pedagogía de los grandes grupos debería comenzar a ejecutarse. Hay que precisar que los profesores gaboneses de español (y otras disciplinas) no han tenido una formación pedagógica sobre las clases numerosas (más de 50 alumnos)⁹. Por lo tanto, no pueden transmitir lo que no han podido aprender.

Es preciso recordarlo, en Gabón se ha dado un paso adelante. Durante muchos años, los grandes grupos sólo preocupaban a las escuelas primarias públicas. Hoy día se ha convertido en un problema general. Ya no se trata de un simple fenómeno secundario, si no más bien de una realidad a la que están confrontados muchos profesores en la enseñanza secundaria. Deberíamos,

9. Algún colegio inglés se sorprendería al ver que nos quejamos del número de alumnos que tenemos en cada clase: «¿también tenéis, en segunda lengua, problemas de clases numerosas?», me dijo. Ciertos profesores hasta dicen que no hay que reflexionar sobre las estrategias de enseñanza para los grandes grupos, esto puede provocar que la Institución deje de combatirlos.

pues, tener cierta imaginación, al mismo tiempo que se intenta luchar contra estos grandes grupos¹⁰.

3. REFLEXIONES SOBRE LAS NECESIDADES DE LOS GRUPOS GRANDES EN LA CLASE DE ESPAÑOL EN GABÓN

Esta reflexión sobre las estrategias de enseñanza en los grandes grupos la hemos desarrollado en el marco de la formación de los alumnos, futuros profesores de español de la Escuela Normal Superior. La idea en sí no es tan original. Sobre el terreno unos profesores intentan dar con las respuestas a las exigencias de sus grandes grupos; hablamos evidentemente de los profesores del instituto del Estuario. Incluso se organizó un taller sobre este tema en 1996-1997.

Sin embargo, durante las discusiones y las asistencias a clases, la «pedagogía de los grandes grupos»¹¹ en español parece estar incluida en los apéndices de las actividades principales.

El profesor se preocupa de lo que hace, pero no tiene presente las preocupaciones del alumno y las exigencias institucionales preconizadas con el fin de conseguir los objetivos de la enseñanza/aprendizaje del español en Gabón. En realidad, hay que considerar la situación de enseñanza/aprendizaje en su conjunto.

Nuestra preocupación es buscar una participación concertada de todos los actores (profesor-alumno). Una «pedagogía de los grandes grupos» debería favorecer la participación de todos los alumnos en el acto educativo. No se trata de una clase del «estilo frontal», sino de una gestión de compañerismo. Hay que pasar de un método expositivo a una participación más concertada de los discentes.

Varias experiencias se han llevado a cabo y/o se están llevando a cabo en otras partes (y otras disciplinas). Se ha emprendido un trabajo de reflexión sobre el español, en nuestro país. Es conveniente, hoy día, intentar dar a los profesores (pero también a los discentes) unos elementos de respuesta que tomen en cuenta la realidad en el terreno y la especificidad de la disciplina-idioma extranjero.

3.1. *¿Cómo gestionar un grupo grande?*

Sin buscar necesariamente apoyo sobre conocimientos abstractos, ya que no es nada nuevo el concepto de «grupo grande», parece ser que, a pesar de todo, son indispensables algunas puntualizaciones. Nos servirá de modelo de

10. El Ministerio de Educación Nacional ha decidido dividir el instituto del Estuario en dos establecimientos a partir del año académico 1999-2000.

11. La denominación «pedagogía de los grandes grupos» ha sido definitivamente retenida en el congreso de la CONFEMEN de Brazzaville en 1986.

referencia el grupo *de aprendizaje* presentado por P. Meirieu (1996, tomo 2, p. 33).

Para él es importante tener en cuenta los objetivos individuales de aprendizaje en cada grupo. Todo trabajo en grupo necesita de una preparación previa:

- Pre-requeridos estructurales que condicionan el éxito del proyecto: *«materiales diferenciados necesarios para la elaboración del proyecto, la distribución en competencias específicas, la determinación del número de participantes en un grupo»*;
- Pre-requeridos funcionales en los cuales se definirán *«el modo de participación de los miembros del grupo en la elaboración del proyecto, la organización del agrupamiento y la gestión de las competencias»*.
- Y finalmente, el propio proyecto. Deberíamos velar por la *«articulación de las aportaciones diferenciadas y el modo de expresión determinada por la homogeneidad de las capacidades que se han puesto en marcha»*.

En otras palabras, podemos decir que aprender en grupo, *«requiere, en efecto, unas condiciones particulares que no se realizan de manera espontánea... ni gracias a una simple inmersión en el tejido productivo, ni gracias al bienestar que se puede sentir cuando tenemos el placer de estar juntos. Al contrario y aparte del discurso dominante sobre las virtudes de la 'práctica' a la que sólo bastaría hallarse confrontado para adquirir unas competencias el aprendizaje en grupo requiere de una minuciosa preparación didáctica así como una regulación precisa»* (P. Meirieu, 1996, p. 6, tomo 1).

Es, pues, primordial el papel del profesor. Vector de información, animador y evaluador según sus cardinales funciones, el profesor no descuidará ninguno. No podrá contentarse con rebuscar algunas recetas. Aquí su función de animador cobra un lugar predominante. Tendrá que concebir y animar su proyecto de arriba abajo. Deberá ser un estratega para que su gran grupo funcione como una clase normal: tener en cuenta, a la vez, las individualidades y las capacidades colectivas. Concretamente, para una clase de 2.º de BUP, que a nosotros nos interesa vamos a intentar ver, brevemente, cómo pueden trabajar discentes y docentes.

3.2. *¿Qué puede hacer un docente con 80-90 alumnos de 2.º de BUP?*

El profesor en este tipo de aula (igual en otra) ha de tomar decisiones de acuerdo con la situación y circunstancias en las que se encuentra. Por ejemplo: entorno social, circunstancias del individuo¹², medios a su disposición, objetivos a alcanzar, etc. El profesor debe intentar conocer a sus alumnos. Es

12. Muchos alumnos del liceo del Estuario vienen del interior del país. Unos nunca han estudiado español, otros tienen dificultades lingüísticas. Generalmente, son clases heterogéneas. Lo que dificulta la tarea del profesor.

importante saber de dónde vienen, dónde viven, cómo viven (si es posible), cómo aprenden, qué edad tienen, qué dificultades tienen. Para conocer a tantos alumnos, necesita organizarse.

3.2.1. Organización de la clase

En el plano organizacional, la formación de subgrupos en el aula constituye el punto de partida (hecho probado). Se formarán los grupos por afinidad y según la proximidad geográfica (mismo barrio). En esta clase de 2.º de BUP, con 80-90 alumnos se podrían obtener 20 ó 22 subgrupos de 4 alumnos¹³. Pero se impone una buena preparación del profesor. En el funcionamiento de los grupos que podrán formarse al final de cada trimestre —para prepararles a las relaciones de grupo— cada miembro se solidariza con su grupo. Los demás alumnos escuchan con atención cuando uno de los suyos interviene (cambio de portavoz en cada clase). Los que no tienen la palabra deben anotar los errores hechos por sus compañeros y evaluar su intervención. Las críticas las harán más tarde entre ellos y fuera de la clase. En otras ocasiones el grupo podrá concertarse entre sus miembros para poder cumplir con una tarea determinada. Esto permitirá confrontar la producción individual —primordial en clase de lengua— y la actividad colectiva.

— La motivación

El cansancio que caracteriza al profesor en una clase como la de 2.º de BUP le provoca, seguramente, cierta desmotivación. Sin embargo, pensamos que, para intentar llevarlo bien, el docente debe estar él mismo motivado para poder motivar a los alumnos¹⁴, ya que sin motivación no se puede llegar a ninguna parte. Sabemos que un «*alumno bien predispuesto hacia la lengua, aprenderá ésta más eficaz y rápidamente por el mero hecho de estar interesado en ella. Esto significa que favorecer su actitud positiva es uno de los objetivos prioritarios del profesor. Una actitud favorable hacia el aprendizaje depende, claro está, de muchos factores*» (A. Sánchez, 1982, p. 91). No hablaremos en detalle de la motivación que puede ser extrínseca o intrínseca, externa o interna. Pero, notaremos que hay factores que pueden favorecer la motivación del alumno. Unos no dependen directamente del docente y otros están en relación con su papel en la clase.

13. No está descartado que el profesor opte, en algunos momentos, por una enseñanza frontal. En este caso, podrá dividir el grupo-clase en dos subgrupos. Trabajaría con uno de ellos mientras el otro cumple con una tarea particular en otra aula: deberes, ejercicios, y otras actividades. Por lo demás, esto es lo que intentan hacer algunos profesores de dicho centro.

14. Es verdad que al trabajar en condiciones tan difíciles, con tantos efectivos, los profesores gaboneses de español (o/y de otras asignaturas) necesitan no sólo una formación, sino que su remuneración ha de ser conveniente.

Ser un profesor motivado

Así, pensamos que el profesor gabonés de español del liceo del Estuario (y los demás que conocen situaciones parecidas) ha de adoptar *conductas motivadoras*, entre las cuales se podrían citar: dar orientación, mostrar entusiasmo, alabanza sincera (no vacilar en decir: ¡*muy bien!*!, ¡*estupendo!*!, ¡*fantástico!*... frente a una intervención original), refuerzo del éxito, estimular la curiosidad, estimular interés, centrar la atención, mostrar la relevancia de lo que se estudia, crear un clima de confianza¹⁵ (véase P. Morales, 1998, p. 37).

Para tener alumnos motivados

Para motivar a los alumnos, el profesor podrá atribuir premios (subir nota) al subgrupo que se lo merece, en particular cuando los menos capacitados tomen la palabra. No se tratará de dar, de forma sistemática, premios cada vez que el grupo responda a una pregunta o realice una tarea. Tal práctica acaba transformándose en un verdadero regateo entre alumnos y profesor. No pudiendo éste último en estas circunstancias controlar la pertinencia de las intervenciones de los alumnos, ya no puede haber un verdadero «feed-back». Lo que está en juego es evitar que los alumnos trabajen precisamente (y nada más que) para conseguir buenas calificaciones (¡una verdadera apuesta!).

3.2.2. Evaluación colectiva e individual

A pesar del número de alumnos, el profesor tiene que evaluar a sus alumnos. El profesor debe discernir si lo que ha transmitido ha sido comprendido por los alumnos. Esta evaluación tendrá dos componentes: sumativa y formativa. Notamos que una de la particularidad de la clase de lengua es que la evaluación es presente a lo largo de una secuencia. Como lo dice S. Moirand (1982), los actores de la clase de lengua, docentes y discentes, si es verdad que fijan objetivos comunicativos a alcanzar, no hay que olvidar que siempre están evaluando. Cualquier tarea y/o ejercicio propuesto (s) tiene (n) dos objetivos: para el docente es un medio para evaluar las capacidades comunicativas de los alumnos y para estos un medio de autoevaluación.

Cada subgrupo dispondrá de una ficha de autoevaluación colectiva a individual no sólo para consolidar el aprendizaje y corregirse sino también para «*estimular su interés y mejorar su confianza en sus propias fuerzas y sentimiento de valía, etc.*» (P. Morales, ídem, p. 99)¹⁶. Los comentarios de dichas fichas

15. Estas conductas motivadoras son un verdadero desafío para el profesor. No basta con leerlas y pensar que funcionará automáticamente. Primero, tiene que creer en su clase y pensar que puede realizar «buenas cosas» con ellos. Si además considera que el grupo grande no es un obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje de una clase de lengua, llevará su clase adelante.

16. Según dice P. MORALES, «*una de las variables que más se estudian e investigan hoy día en relación con el aprendizaje es precisamente la autoeficacia, o sentimiento de que yo puedo, yo soy capaz. Esta autoeficacia no depende solamente de la capacidad innata del individuo o de su personalidad, sino que es en buena medida una actitud aprendida*» (Idem.).

se harán bajo el criterio que establezca el profesor. La progresión del subgrupo depende de la implicación de cada uno de los miembros. Algunos irán más deprisa que otros. Los más débiles serán estimulados sabiendo que tienen la responsabilidad del grupo en cada sesión.

La evaluación de los exámenes escritos de los alumnos constituye un aspecto que exige, por parte del profesor, aún más tiempo. Al tener a menudo un número preciso de exámenes que le recomienda el centro escolar y que ha de realizar tendrá que consultar todas las posibilidades que le puedan permitir controlar el aprendizaje de los alumnos y ganar igualmente más tiempo: QCM, por ejemplo. A veces, podrá, en algunos momentos solicitar la ayuda de los alumnos-líderes para otros tipos de evaluación (trabajos escritos de 10-15 mn, dictados, etc.).

Respecto a las tareas de subgrupos que se hacen fuera del horario de clase, el profesor confiará a cada grupo el control de los cuadernos de una manera rotativa¹⁷. Cada vez, el grupo al que le toca controlar tendrá una decena de cuadernos. Para que pueda volver sobre los errores que más se repiten, el grupo deberá elaborar un informe y presentárselo al profesor. El informe puede también presentarse oralmente por el subgrupo en un tiempo máximo de 5 minutos. El objetivo que se busca es que cada alumno pueda sentirse implicado en las diferentes actividades que propone el profesor.

3.2.3. Tipo de actividades prácticas para un grupo grande de español

Ninguna actividad que se lleve en la clase de español ha de ser excluida: comentarios de textos, comentarios de documentos iconográficos, desempeño de roles, debates, exposiciones, (para la práctica de la lengua), etc. El profesor deberá aprender, sobre todo, a organizarse, inventar actividades y estructurarlas y, cómo no, determinar sus funciones. Tendrá que ser creativo. «*La variedad de actividades no sólo aumenta la capacidad receptora de la gente, sino que evita el aburrimiento y el cansancio que tan fácilmente se apoderan de la clase cuando se han pasado los primeros ardores del aprendizaje*» (A. Sánchez, ídem.). Es lo que se nota particularmente después de los dos primeros años de aprendizaje del español, es decir 2.º de BUP. Así, pensamos que el profesor de español gabonés, para mantener la atención de los alumnos, no debe limitarse a estudiar y comentar textos literarios (ya que es la primera actividad en clase de español en Gabón, ver E. Eyeang, 1994).

Es verdad que la división de la clase en subgrupos y el nombramiento de un portavoz en cada secuencia pueden facilitar, en cierta medida, la distribución de la palabra en el aula. Sin embargo, es de notar que con un grupo grande, el profesor podrá dar más importancia, por ejemplo, a las ponencias.

17. Notamos que el profesor tiene que evaluar también los cuadernos de los alumnos. Esta operación le permite ver lo que apuntan y cómo lo hacen. Así, a la hora de controlar sabe perfectamente que *in put* deben tener los discentes. Es una tarea que no pueda hacer con frecuencia con tantos efectivos. Por eso, necesita ayuda por parte de los subgrupos.

Al imaginar que la que la duración de una secuencia en instituto es de 45-50 minutos, dos grupos pueden intervenir durante este tiempo.

Organización de una secuencia

Ponencia sobre un tema dado:

- Objetivo: evaluar la comprensión del documento, la competencia lingüística, la expresión personal.
- 10 mn: ponencia.
- 10 mn: preguntas.

Durante la ponencia, los miembros de los demás grupos toman apuntes para pedir aclaraciones, corregir los errores cometidos. Se conciertan entre ellos y dan la palabra a sus portavoces que hablarán en nombre del grupo.

Con tres horas semanales de español y 20-22 subgrupos de 4 a 5 alumnos, esta actividad, puede durar 4 (cuatro) semanas. Luego, pasar a otra actividad.

Podrían incluso proponerse actividades lúdicas. Es verdad que no todos los grupos pueden jugar. Pero, el profesor que ya conoce a su grupo buscará los juegos que más rendimiento den. Como lo dicen C. Arnal y A. Ruiz de Garibay, «*las actitudes y características del grupo e incluso de uno de sus componentes pueden condicionar la puesta en práctica o el resultado de un juego. A la hora de elegir un juego se tendrá en cuenta fundamentalmente su aportación al proceso de aprendizaje, su adecuación a los conocimientos del grupo, su mecánica, su duración y la edad de los estudiantes*» (1997, p. 55). El profesor encontrará en cualquier manual didáctico de español como lengua extranjera actividades de este tipo. Cabe señalar que tal vez no los encuentre en las librerías de Libreville pero existen otros materiales complementarios.

3.2.4. Explotación de los contenidos

El profesor tendrá que preparar el material didáctico con bastante antelación. El hecho de trabajar con libros de texto franceses (*Caminos del idioma*, Didier, *¡Chispa!*, Nathan;...) o, a veces, españoles (*Ven*, Edelsa; *Antena*, SGEL...) le obligará a buscar documentos adecuados a las necesidades de los alumnos (entorno social, edad, etc.). Los profesores deben ser creativos, sin traicionar al programa oficial, ni la particularidad del español como lengua extranjera.

CONCLUSIÓN

En resumidas cuentas, pensamos que el mundo educativo en África u otras partes necesita de nuevas ideas para inventar o volver a plantear.

Dado que el número de alumnos ya no constituye un problema para las clases de enseñanza Primaria que se hallan en instituciones periféricas (contra-

riamente a las del centro), sean los que sean los profesores deberían recibir hoy una formación que les capacite para la gestión de grupos numerosos y heterogéneos de participantes en clase. En la formación inicial, los alumnos, futuros profesores deberían consolidar el trabajo en grupo. Durante el período de prácticas de formación el servicio de la gestión pedagógica velará para que puedan alternar las clases en grupos reducidos con las de grupos grandes. Así, podrán transferir su propia experiencia y darse cuenta de la dificultad que existe a la hora de poner en marcha un verdadero trabajo de grupo productivo: desde el reparto de las tareas hasta la elección de los contenidos. Estas cuantas ideas no son tan exhaustivas. Nuestra reflexión no es más que un estudio prospectivo.

La enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera como es el español (y otras disciplinas) debe romper con la fuerte tendencia al mimetismo aún vigente. Una operación tal permite desarrollar investigaciones originales basadas en un análisis pragmático de las necesidades de los discentes y de las condiciones de trabajo de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- ARROUAYS, M. & al. (1987), (ouvrage collectif) *Parlons des langues!*, APLV, Nathan, Paris.
- BOURÉÏMA, D. (1995), «Didactique du français en situation de grands groupes. Cas de l'E.N.S. de Niamey (Niger)», in *Actes des Journées Pédagogiques de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar* (Sénégal: 24-29 juillet 1995, pp. 109-115.
- CARABELA, n.º 41 (1997), «Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE», Madrid, S.G.E.L. S.A.
- CUQ, J. P. (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette.
- ESPAGNOL, *Classes de seconde, première, terminale* (1996), Instructions officielles, programmes, horaires, C.N.D.P.
- EYEANG, E. (1997), *L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Eléments de recherche pour une approche socio-didactique*, Thèse de doctorat Nouveau Régime, Université Stendhal-Grenoble III, Septentrion, Presses Universitaires, thèse à la carte, Villeneuve d'Ascq, volumes 1 et 2.
- FALL, O. S. (1995), «Evaluer les apprentissages du français dans les grands groupes», in *Actes des Journées Pédagogiques de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar* (Sénégal): 24-29 juillet 1995, pp. 116-125.
- Lettre d'Orientation* (1996-1997), I.P.N.-I.G.N., Libreville, Gabon.
- LONG, M. II. (1987), «Teaching English in large classes», in *Program for Teacher Training*, Washington, D. C., pp. 14-17.
- MEIRIEU, P. (1996), *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe- 1*, t.1; *Outils pour apprendre en groupe- 2*, t.2, Lyon, Chronique Sociale, 6.º édition.
- MORALES VALLEJO, P. (1988), *La relación profesor-alumno en el aula*, Madrid, PPC, Editorial y Distribuidora, S.A.
- OLIVIERI, C. (1988), «L'évaluation dans les grands groupes», in *Diagonales*, n.º 7, pp. 37-38.
- PERETTI, A. (de) (1987), *Pour une école plurielle*, Paris, Larousse.

- (de) (1988), «Les lois des grands nombres», in *Diagonales*, n.º 7, entrevista con Mohamed Benayad, pp. 29-32.
- PUREN, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1982), *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*, Barcelona, Hora, S.A.
- (1997), *Los métodos en la enseñanza en idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, S.G.E.L., S.A.
- SOME, T. J-B. (1995), «L'évaluation dans le cadre de la Pédagogie des Grands Groupes», in *Actes des Journées Pédagogiques de l'Ecole Supérieure de Dakar* (Sénégal): 24-29 juillet 1995, pp. 126-137.