Los «documentos auténticos» en la renovación metodológica del área de lengua extranjera

Carmen Guillén, Ana Isabel Alario y Paloma Castro

Los distintos enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras han enfatizado el uso de "documentos auténticos". Este artículo revisa dichas propuestas y propone una forma concreta de emplearlos en el aula.

CONSIDERACIONES PREVIAS

El sistema didáctico se representa tradicionalmente por un triángulo, en cuyos vértices la Sociedad y la Administración sitúan a los tres elementos esenciales: profesor, alumno y materia. Sistema didáctico al que dan vida la serie de relaciones pedagógicas, más bien interrelaciones que se establecen según distintos órdenes: didácticas entre el profesor y la materia; de enseñanza entre el profesor y el alumno; de aprendizaje entre el alumno y la materia, sin obviar el medio social e institucional en el que se encuentran insertos[1].

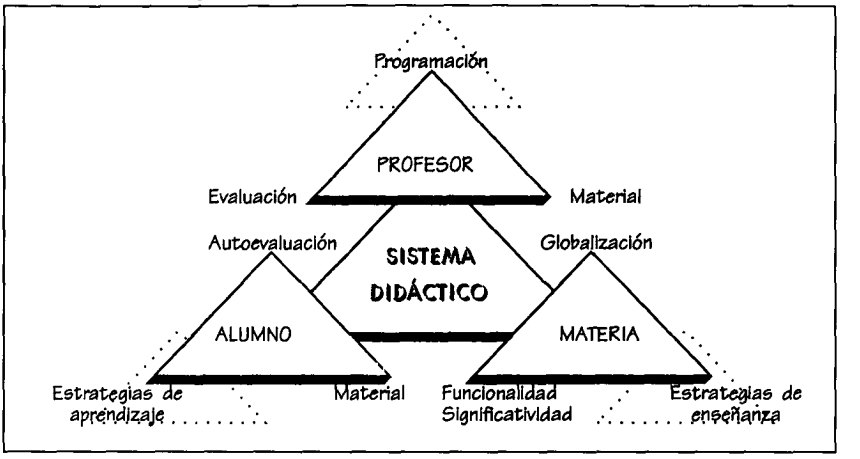
Hoy, se pone especial énfasis en esas relaciones y/o interrelaciones y en su carácter interactivo, tanto desde la Psicología de la Educación y de la Instrucción como desde la Didáctica específica (Coll, 1993), —en el caso que nos ocupa, la Didáctica de las Lenguas y las Culturas[2]—, en el marco de la concepción constructivista del proceso de enseñanza/aprendizaje escolar y en virtud de las dos condiciones esenciales de la profesión docente: la autonomía y la responsabilidad para abordar toda situación de e./a., sobre todo por lo que implica para el profesor quien, en la perspectiva de esa Didáctica específica, debe intervenir a través del factor instituido como «tercer nivel de concreción de la LOGSE» que es la programación de aula. Programación de aula que metodológicamente concreta esa intervencion por la práctica y aplicación de materiales curriculares, realizando la «transposición didáctica»[3].

De modo que volviendo a la imagen del triángulo, podemos ilustrar cómo cada uno de los elementos del sistema didáctico pasa a situarse en el centro de otros triángulos generados por las exigencias y responsabilidades más tangibles. En el caso del profesor, triángulo de responsabilidades que van desde la programación, al material, a la evaluación. En el caso del alumno, triángulo de responsabilidades y exigencias en torno a las estrategias de aprendizaje que pone en funcionamiento, la autoe-

© 1994 by Aprendizaje, ISSN: 0214-7033

valuación y el tratamiento del material pedagógico. En el caso de la materia, triángulo que se ordena en torno a su carácter global, a su carácter funcional y significativo así como en torno a las estrategias de enseñanza por parte del profesor.

FIGURA 1
Exigencias y responsabilidades generadas en el sistema didáctico



Todo lo cual —en función de esa autonomía y esa responsabilidad y siempre desde un punto de vista pragmático— se traduce en la necesidad de conocer aquellas cuestiones que subyacen a las relaciones pedagógicas[4], para estar en las mejores condiciones de juzgar, de buscar, resolver, seleccionar, escoger, decidir, y por tanto de intervenir de forma adecuada y eficaz haciendo uso de esa autonomía, porque enseñar es precisamente eso.

Con estas premisas, hemos focalizado nuestra atención en dos de los componentes curriculares esenciales: el ¿qué? en la línea del interés reciente suscitado desde la Psicología cognitiva y el ¿cómo? determinante para unas relaciones pedagógicas eficaces y rentables.

En este sentido hemos considerado las Disposiciones oficiales que expresan los objetivos, los contenidos, las concepciones y prescripciones metodológicas generales y específicas para la e./a. de la lengua extranjera y hemos abordado la noción metodológica de «documento auténtico» que constituye en el momento actual un objeto de estudio de evidente interés en Didáctica de las Lenguas y las Culturas, y especialmente en el marco del modelo metodológico de los enfoques comunicativos.

Pensamos en una doble finalidad:

a) contribuir a clarificar dicha noción en sus dimensiones y su funcionalidad.

b) establecer una base de trabajo que, en una perspectiva de didáctica operativa, ponga en relación el qué enseñar/aprender (lingüístico-socio-cultural) y el cómo enseñar/aprender (procesos cognitivos, estrategias) para lograr la autonomización de los alumnos en sus aprendizajes[5].

Concluimos apuntando algunas hipótesis modelizadoras o propuestas de aplicación desde nuestra experiencia práctica.

¿QUE ENSEÑAR/APRENDER?

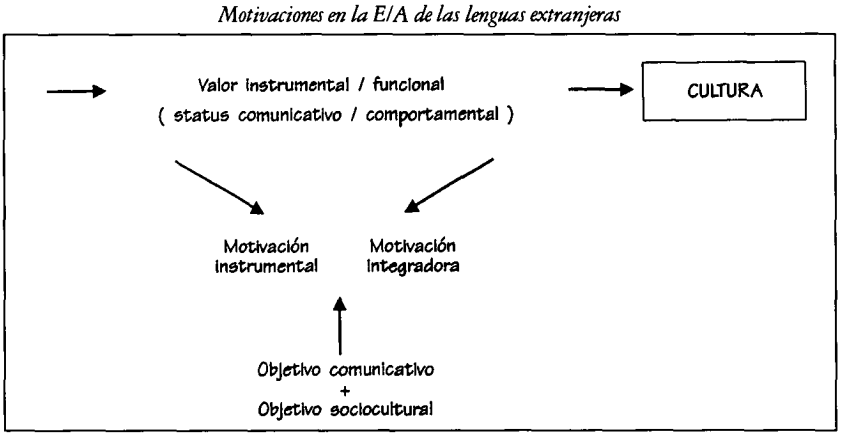
Las motivaciones que guían actualmente el acceso a las lenguas extranjeras han generado en el medio educativo una renovación o al menos aparente renovación a la hora de considerar la naturaleza de los contenidos.

La primacía del valor educativo-formativo se ha substituido por la del valor instrumental y funcional, «para conquistar el medio y avanzar en el mundo intelectual, profesional y laboral», como respuesta tanto a la demanda social como a la dimensión europea e internacional de la Educación que ahora se expresa en términos de «educar para la comprensión, la solidaridad, la tolerancia...» (siguiendo las directrices de la UNESCO). Cambio de óptica a la que subyacen las aportaciones de distintas disciplinas: la Lingüística, la Etnografía de la comunicación, etc.

La lengua se concibe en su existencia social como objeto y medio de organización y de descripción de la realidad, instrumento del pensamiento que conduce a unas prácticas para realizar unas funciones sociales, económicas, etc., que tienen lugar en la comunicación, la cual se nos muestra como fenómeno fundamental de cada cultura.

En las estructuras institucionales, se considera que la motivación no debe ser solamente instrumental sino también integradora (Gardner, 1985, Lambert, 1974), ya que el conocimiento y uso de la lengua extranjera supone en el individuo un cierto status comunicativo y comportamental en el medio extranjero, permitiendole percibir «al otro» en su contexto y percibir el propio bagage cultural nacional y social en la relación intercultural. Significa apertura a otras culturas y formas de vida distintas. Por lo que el objetivo comunicativo y el objetivo sociocultural se darán unidos sirviendo a dos finalidades: la finalidad instrumental y la finalidad intelectual general de estructuración mental y de representación del mundo.

FIGURA 2
Motivaciones en la E/A de las lenguas extranjeras



Como podemos observar, se maneja el término cultura que hay que abordar con mayor propiedad, ya que los objetivos se han venido planteando en torno a un eje primordialmente lingüístico y sobre lo que se denominaban «áreas contextuales o campos semánticos» como : la familia, la casa, los vestidos, etc. que daban contenido al «curso de civilización» pero sin abandonar ese eje lingüístico, porque expresamente se decía: «posibilidades que ofrecen al alumno reforzar y enriquecer su vocabulario, aplicar estructuras sintácticas adquiridas y expresarse, oralmente y por escrito de acuerdo al nivel de conocimientos»[6]. En la práctica se resolvía mediante el estudio de textos literarios, textos o documentos sobre la política, la educación u otros hechos históricos y sociales, que se presentaban las más de las veces de forma anecdótica como generalizaciones, estereotipos o clichés como una visión fija y reductora hecha de simplificaciones y cuya nocividad ha sido descrita recientemente (Dufays, 1993), sobre todo porque cuando se aplican a los modos de vida y de pensamiento constituyen el principal obstáculo para el diálogo entre los hombres y las culturas, para la comprensión, la tolerancia, la apertura y el respeto.

Se pensaba que era la literatura a través de los grandes escritores la que proporcionaba una visión de la civilización extranjera, e incluso en los manuales considerados de nivel avanzado se incluía una antología de textos literarios. Convicción que en gran medida ha contribuido a considerar la lengua como vector privilegiado de la cultura.

En realidad debe entenderse la cultura desde un punto de vista antropológico y desde la Psicología social referida a: la identidad, a las representaciones, a los comportamientos de los grupos sociales, al conjunto de las estructuras sociales, religiosas, etc., así como al conjunto de las manifestaciones intelectuales, artísticas y de todo órden. Todo tipo de producciones y objetos que caracterizan a una sociedad y vienen a constituir los distintos elementos que dan forma a esos comportamientos.

En este sentido (Sapir, 1970) hablaba de «patrones de comportamiento», «unidades funcionales de comportamiento», compuestas por elementos sustituibles: actores, lugares, tiempo, modo, fin, etc.., con rasgos característicos en cada cultura y por otra parte expuestos a cambios constantes[7].

De forma que los contenidos culturales deben ser abordados según tres ejes que suponen otras tantas competencias para el profesor:

• Conocimientos factuales, «saberes culturales», referidos a contenidos del tipo Hechos, conceptos y principios, en los que el alumno aborda, por una parte, el conocimiento del medio físico en el que se vive en el otro país (espacio geográfico, aspectos históricos y culturales de esa sociedad; el medio y el espacio urbano, el trabajo, la economía, etc.) y por otra parte, el conocimiento de las relaciones humanas (reglas, hábitos de la vida cotidiana en el estudio, el trabajo, el deporte, los viajes...); las instituciones, los organismos internacionales, los medios de comunicación (prensa, radio, TV, nuevas tecnologías, etc.).

• Capacidad de análisis e interpretación de documentos, como contenidos del tipo Procedimientos que, en lengua extranjera, implica hablar de análisis, búsqueda y utilización de documentos, situados éstos a medio camino entre el concepto y el proyecto de investigación del propio alumno. Son los referentes directos de dichos conceptos que el profesor debe hacer ver, debe hacer comprender.

• Capacidad de comprensión profunda de los hechos, relación e interrelación entre los distintos saberes, referida a contenidos del tipo Actitudes, valores y normas, y que incluyen elementos y prácticas interculturales para desarrollar en los alumnos actitudes de solidaridad, tolerancia, comprensión de la diversidad cultural, reconocimiento de los valores, de los modos de vida y del propio valor que tienen los contactos entre distintas culturas (Guillén, Alario y Castro, 1992).

Todos estos objetivos y tipos de contenidos se entiende que tendrán su utilidad cuando la materia sea capaz de ofrecer los instrumentos que permitan entre otros aspectos: la resolución de problemas, conocer la realidad y actuar sobre ella. Y, aunque los medios vengan desde la materia lengua extranjera propiamente, las acciones, la actitud deberá ser global situando los contenidos en contextos que permitan percibir su función y significatividad.

Enseñar a comunicar

La noción de comunicación constituye una forma de abordar la cultura a través del lenguaje y los intercambios simbólicos propios de los miembros de una comunidad; y consecuentemente, para cada comunidad la lengua está siempre al servicio de la expresión, de la comunicación.

En esta óptica, la Reforma expresa —por su evidencia— que el acceso a las lenguas extranjeras tiene como objetivo global y prioritario: enseñar a comunicar, lo que implica dar a los alumnos los medios para desarrollar una competencia comunicativa, para constituir un saber hacer verbal y no verbal como un conocimiento del

código, de las reglas psicológicas, sociológicas y culturales que configuran la estructura social a la que corresponde la lengua.

Concretamente, la competencia de comunicación aparece como la noción de referencia que nos encontramos en todos los textos, gracias a las aportaciones de autores procedentes de la tradición antropológica americana, Hymes, 1984; Gumperz, 1972, entre otros. Se nos muestra como una ampliación de la noción de competencia de Chomsky, 1971; y puesto que en la práctica pedagógica se trata de «enseñar a comunicar», nos lleva a plantear el papel que juegan las diferentes componentes[8] en la producción e interpretación de enunciados, ya que el profesor de lengua extranjera se encuentra con que no es lo mismo enseñar «saberes» sobre la lengua que competencias, y porque desde esta noción de referencia se da lugar al estudio del discurso, al estudio de las correlaciones entre variaciones lingüísticas y parámetros psicosociológicos: quienes hablan, donde, cuando, en que tono, a propósito de qué, para que...Interesa por tanto la adecuación de los enunciados a los contextos y situaciones socioculturales.

¿COMO ENSEÑAR/APRENDER?

En los textos oficiales —y nos referimos en primera instancia a los D.C.B— se encuentra el marco explicativo general así como los criterios y prescripciones, concretos y útiles para una toma de decisión, para una acción didáctica eficaz.

En las distintas etapas y el área, se ha optado por el modelo metodológico de los enfoques comunicativos que deben concretarse en prácticas consideradas más apropiadas. Confluyen aquí las distintas concepciones y principios de orden lingüístico, psicológico, pedagógico y didáctico que subyacen a dicho modelo:

• Se concibe la lengua desde un punto de vista funcional, comunicativo-comportamental, determinando los contenidos en términos de funciones comunicativas (Porcher,1979 y Van Ek, 1976) y considerando los implícitos culturales, de forma que se atiende al objetivo comunicativo y al objetivo sociocultural. Para su consecución se prescribe la interrelación e integración entre los diferentes Bloques de contenidos[9], precisando además que el Bloque sociocultural estará impregnando todas las actividades.

• Se concibe el aprendizaje, —conforme a los principios constructivistas de la e./a.— como un proceso de construcción del nuevo conocimiento tomando como base el conocimiento actual; lo cual implica servirse de las vivencias, de las experiencias, como pretexto para abrirles a otros conocimientos, no necesariamente vividos, pero que formen parte de lo que Bordieu denomina «esperanza práctica». Un proceso en el que se asegure la participación e implicación totales del alumno, mediante una intensa actividad[10] en una dinámica de interacciones, ya que el aprendizaje se desarrolla por reajustes sucesivos.

• Se concibe la enseñanza, —en este mismo marco conceptual— como una intervención sobre ese proceso de construcción del conocimiento. La atención se ha desviado del producto al propio proceso, centrándose en el alumno, en su actividad mental, atendiendo a sus características de: edad, sexo, concepciones previas, motivaciones, necesidades, intereses, etc. y sobre el que inciden el profesor con sus características, fundamentos, estrategias, técnicas así como el material pedagógico con sus características y la explotación por parte del profesor.

• La progresión en el aprendizaje no se produce de forma lineal, sino mediante una aproximación global y en espiral, lo que nos lleva a hablar más bien de progreso.

• Se conciben las técnicas de clase partiendo de situaciones reales/auténticas de comunicación, lo más parecidas posible a las que tienen lugar en la vida corriente

para dar prioridad a la utilización activa de la lengua. La autenticidad traduce la preocupación pedagógica de atención consecuente al funcionamiento real del habla; lo que —en términos de conducta pedagógica y en función del objetivo prioritario— debe orientar a aquellas prácticas que permitan introducir variaciones parámetricas sociolingüísticas (simulaciones, jeu de rôle, ejercicios de creatividad...)

• Y respecto de los instrumentos pedagógicos, de la misma forma, deben ser lo más próximos posible a los de la vida corriente, a los de la auténtica comunicación en toda su complejidad; y es aquí en donde se prescribe el uso de los denominados «documentos auténticos» como input y junto a otro tipo de material.

Implícitamente se está haciendo referencia desde este modelo metodológico a la noción de autonomía que toma como eje la adecuación de la enseñanza a quien va dirigida e incorpora los conceptos educativos de autogestión, autoformación, autoevaluación, etc.[11]. Lo cual implica metodológicamente desarrollar en los alumnos capacidades operativas tales como: asumir el aprendizaje, tomar decisiones, resolver problemas, asumir la responsabilidad tanto de las condiciones del aprendizaje como de los aprendizajes en sí mismos, en un proceso activo y creativo en el que el profesor será facilitador, ayuda, guía, asesor, coordinador... y no mero «productor» de aprendizajes.

LA NOCION DE «DOCUMENTO AUTENTICO»

Los documentos genéricamente constituyen el núcleo del trabajo del profesor para su intervención en el aula por cuanto que condicionan en gran medida las actividades de enseñanza/aprendizaje y permiten al alumno interrogar, analizar, comprender y construir a partir de él el conocimiento, un conocimiento crítico e informado del mundo que nos rodea.

En el marco de los enfoques comunicativos, al insistir en la utilización de una lengua «auténtica» para que los alumnos accedan a la lengua oral y escrita tal y como es utilizada por un locutor nativo, se ha generado el término de «documento auténtico» que quiere marcar una ruptura respecto de métodos anteriores.

Al acompañar al término «documento» de «auténtico» se pretende excluir a los diálogos «fabricados» en función del «Basic English» y del «Français Fondamental».

Muchos son los autores que coinciden en definir los «documentos auténticos» como aquellos que pertenecen al mundo extraescolar y que no poseen en absoluto intencionalidad pedagógica pues no han sido elaborados para el aula, que se prestan a ser combinados de forma sucesiva, simultánea/complementaria y a ser usados de forma individual y/o colectiva. Se pueden enumerar los mass-media, una película, matrices de conversaciones, un cartel publicitario, un prospecto, una factura, el horóscopo, fotos, dibujos, las cosas reales... y ¿por qué no un texto literario?. Galisson (1980) prefiere la denominación de «materiales sociales» que daría cuenta más específicamente de la noción de «autenticidad», aunque para otros autores lo «auténtico» no existe desde el momento en que se introduce en el aula, medio socioinstitucional al que no corresponde.

Peytard (1982), en este sentido, ha establecido aquellos aspectos primordiales para considerar a un documento como «auténtico»:

a) que no contenga índices de que pueda estar destinado a la enseñanza.

b) que mantenga su integridad e integralidad material, por lo que no deben ser troceados, ni manipulados.

Respetando la forma original, se trata de que conserve los rasgos/marcas de las condiciones de producción y de recepción así como del ámbito cultural en el que haya sido creado.

Dimensiones didácticas de la noción

Por lo expuesto hasta aquí, esta noción puede responder a una doble dimensión didáctica:

—*metodológica de concepción y elaboración e*

—*instrumental de intervención práctica y aplicación.*

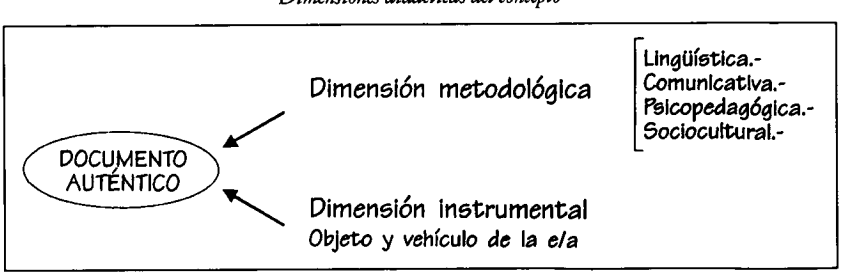
Dimensiones en las que entendemos reside su funcionalidad y a través de las cuales los «documentos auténticos» pueden inscribirse en los parámetros de la autonomía (por parte del profesor) y de la autonomización (por parte del alumno):

- *dimensión metodológica de concepción y elaboración* por cuanto que contiene categorías lingüístico-gramaticales, comunicativas, y socioculturales, respecto de las cuales los enfoques comunicativos prescriben su integración, necesaria e imprescindible en cada situación de comunicación a la que se confronta al alumno, para evitar generalizaciones, estereotipos y visión falsa de la nueva cultura. Se sitúa en la perspectiva del principio de globalización para la organización de contenidos en las unidades didácticas, globalización como forma contextualizada en que se presentan los contenidos, cómo es percibida la realidad en su totalidad y cómo nos acercamos a su conocimiento. Globalización en la que intervienen de forma interrelacionada e integrada tanto conceptos como procedimientos y actitudes y en torno a los tres ejes de la competencia sociocultural que hemos descrito anteriormente: saber cultural, capacidad de análisis y comprensión/relación.

Los «documentos auténticos» responden también —en esta dimensión— a determinadas categorías psicopedagógicas que permiten la autonomía del profesor a la hora de analizar, identificar, seleccionar y decidir sobre un material específico y adecuado (Holec, 1991) que pone a disposición del alumno, para que pueda utilizarlo de forma directa e inmediata, por su fácil acceso, su claridad, su respuesta a necesidades puntuales y así pueda conducir de la mejor forma posible el aprendizaje que ha decidido, en el marco de su autonomización[12].

- *dimensión instrumental de intervención práctica y aplicación*, al ser a la vez objeto y vehículo de enseñanza/aprendizaje. Su función es de gran importancia, por cuanto que viene a paliar en gran medida el hecho de que la lengua y la cultura enseñadas «sean ausentes» del aula y el hecho, por tanto, de que lo «existencial» se transforme allí en imaginario. Es planificable, con datos lingüísticos y culturales previsibles, es real, existe actual y efectivamente, visible, observable[13], tratable cualitativa y cuantitativamente a través de los datos que genera su observación, elemento de referencia y no simple información que se muestra; instrumento de contextualización y de representación de una situación de comunicación que el profesor debe hacer ver, oir/leer, comprender en sus relaciones con los actos de habla suscitados.

FIGURA 3
Dimensiones didácticas del concepto



El alumno, a medida que progresa en el desarrollo de su autonomía, es capaz de evaluarlos, de decidir sobre su utilización, en función de los contenidos, de las condiciones de aprendizaje en una dinámica de toma de decisiones y de resolución de

problemas que afectan tanto a los planos afectivo-social y cognitivo como al propiamente comunicativo.

Se favorece la motivación en el aprendizaje, se desarrollan la confianza en las relaciones profesor-alumno y la responsabilidad por el hecho mismo de poder decidir; se facilita el conocimiento y/o identificación de sus propias estrategias de aprendizaje; se estimula a interacciones comunicativas en la lengua objeto de estudio.

EL TRABAJO CON «DOCUMENTOS AUTENTICOS»: HIPOTESIS MODELIZADORAS

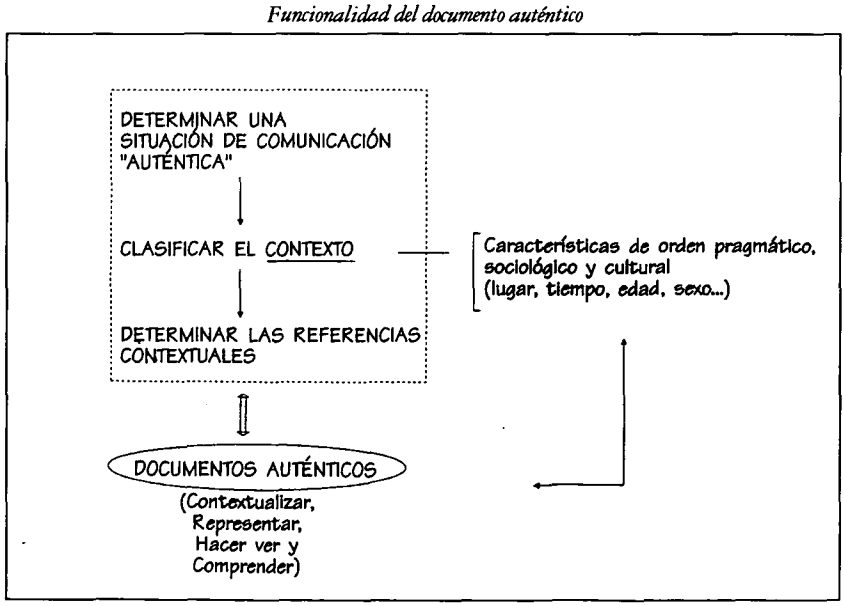
Estimamos pues que los «documentos auténticos» poseen un status fundamental en el modelo metodológico de los enfoques comunicativos, por lo que deben ser tratados de forma correcta metodológica e instrumentalmente, ya que en ello residirá su eficacia, rentablidad y coherencia.

Su funcionalidad nos permite —en la perspectiva de una didáctica operativa— proponer esquemas generales de elaboración de situaciones de e./a. A modo de hipótesis modalizadoras, describimos los itinerarios que asociando técnicas de enfoque global y de análisis del discurso —en términos de trama argumental, de datos socioculturales, de datos enunciativos...— guiarán la transposición didáctica.

Itinerario A

Partiría de la predeterminación de una situación de comunicación considerada «auténtica» o «real» en relación con la experiencia vivida de los alumnos, o al menos —como dijimos anteriormente— que constituya lo que Bordieu (1982) denomina en un plano social «esperanza práctica». Situación de comunicación en la que se producen unos intercambios discursivos sirviendo a una función de comunicación determinada. Aquí, el profesor tendrá previstas las secuencias y los actos de habla (alternativos), en relación con los elementos que van a configurar esa situación de comunicación y por lo tanto los datos enunciativos: formas lingüísticas, nociones y objetos (para el Niveau-Seuil y el Threshold Level) que darían forma precisa a el/los diálogo(s).

FIGURA 4
Funcionalidad del documento auténtico



En un segundo momento, se clasificaría el contexto considerando las características de orden pragmático, sociológico, cultural y psicológico que subyacen a esa situación de comunicación: localización espacio-temporal, status de los interlocutores, edad, sexo, canal de comunicación, tono, intencionalidad, a propósito de qué se habla, etc.

Una vez clasificado el contexto, se determinarían aquellas referencias contextuales, que como índices o marcas concretas y tangibles nos permitan construir «pequeños espacios» de saber cultural. Se van a utilizar bajo forma de «documentos auténticos» que van a contextualizar, representar, hacer ver y comprender dicho contexto y por tanto la situación de comunicación, siempre en relación con los actos de habla suscitados.

Itinerario B

Si producimos un desplazamiento del punto de partida, es el propio «documento auténtico» el pivot en torno al que evoluciona la transposición didáctica. Su contenido y significatividad constituyen el pretexto para generar, expresar y responder a una función comunicativa.

El itinerario, sobre la Figura 4, se emprendería en sentido contrario al descrito, es decir, que del contenido y significatividad del documento se determinarían otras referencias contextuales que, con carácter complementario, diesen cuenta de las características de orden pragmático, sociológico y cultural, para representar aquel contexto que a su vez permitiese dar cuenta de aquella situación de comunicación «auténtica» en la que se van a suscitar determinados actos de habla.

Plan general de desarrollo

Exponemos aquí —con carácter general— el esquema vertebrador que ha guiado nuestra actuación en al aula[14], así como algunas pautas que darían lugar a articulaciones y secuenciaciones particulares en cada caso concreto:

1) Tanto para el itinerario A como para el B, se comienza en el grupo formulando cuestiones directas o indirectas, que permitan conjuntamente establecer la trama argumental (para el caso del itinerario A) y analizar, explorar y percibir los datos referenciales y contextuales (para el itinerario B), familiares o no para los alumnos; lo cual se traduce en imaginar una situación de comunicación (itinerario A) y en observar (itinerario B). El profesor establece —sobre todo para los alumnos menos avanzados— los parámetros que guíen tanto la trama argumental como el análisis.

2) Los alumnos emiten sus hipótesis argumentales (itinerario A) e interpretativas (itinerario B), en el marco intercultural creado en el aula, lo que supone relatar/describir, caracterizar (para el itinerario A) y, sensibilizar e interpretar (para el itinerario B). La exigencia del uso de la lengua extranjera se plantea siempre en función de su nivel de conocimientos.

3) Se procede a buscar, crear y producir los datos enunciativos que se integran en la situación de comunicación, previa emisión de hipótesis sobre los actos de habla, lo que implica fundamentalmente conocer y decidir. Los alumnos reciben información acerca de los elementos lingüístico-discursivos necesarios, sea del profesor directamente, sea a través de un material pedagógico complementario (Cicurel, 1987; Chamberlain y Steele, 1985; Otman, 1987 y Wright, 1987).

4) Se crea y/o recrea el «escenario» buscando y aportando índices situacionales complementarios, lo cual requiere investigar y utilizar. De la misma forma que para los elementos lingüístico-discursivos, el profesor proporciona los «documentos auténticos» y solicita a los alumnos que los aporten también, llegando a disponer de un stock suficientemente rico, actualizado, renovado y funcional que de amplia respuesta a sus necesidades y consecuentemente a su toma de decisiones.

5) Confrontados a todo el stock disponible, proceden a su análisis y evaluación para establecer las correlaciones pertinentes entre aquellos documentos que han seleccionado y los datos enunciativos correspondientes.

6) Reconstruyen la situación de comunicación en cada grupo, con lo que se obtienen las producciones comunicativas que formaban parte del/de los objetivo/s iniciales. La práctica se continua con otras reconstrucciones al introducirse variaciones en las características del contexto, de forma que tienen lugar comportamientos verbales nuevos, siempre en una dinámica creativa.

Queremos además precisar que:

a) El análisis de los datos lingüístico-discursivos y su integración en el contexto, el análisis de sus parámetros y la aportación de datos tanto enunciativos como socioculturales se produce en un fructuoso vaivén entre lengua y cultura, primando la comprensión y estimulando la expresión.

b) El tipo de actividades planteadas atienden por una parte a la comprensión y a la expresión (en un primer momento con un carácter más o menos dirigido) para posteriormente centrarnos en la expresión más personal, la formulación de hipótesis y la creatividad. Actividades que responden implícitamene, unas a contenidos conceptuales y otras a contenidos procedimentales y actitudinales; actividades por tanto de: repetir, describir, contar, caracterizar, parafrasear, reformular, relacionar, elegir sobre variantes, toma de decisión, etc.

c) En todo caso y básicamente considerado, este trabajo con «documentos auténticos» constituye el medio por excelencia para desarrollar en clase estrategias de comprensión/expresión oral y escrita, así como para lograr la actividad e implicación de los alumnos, concernidos directamente en el tratamiento de la información y en sus relaciones y conexiones con los documentos y la realidad.

Notas

1. A este respecto, aludimos al modelo sistémico de la situación de e./a., modelo SOMA en Legendre (1988) por cuanto que en el medio institucional se elaboran los PEC y PCC, —segundo nivel de concreción de la LOGSE— determinantes para toda acción pedagógica.

2. ver: *Études de Linguistique Appliquée* (1990): «De la Linguistique à la Didactologie des Langues-Cultures», nº 79.

3. «transposición didáctica», concepto de gran interés, que ha surgido en Didáctica de las Matemáticas, que se está extendiendo a otros ámbitos, y que consiste en la adaptación de un «saber científico» en un «saber que hay que enseñar» y que se encontrará en la práctica como un «saber enseñado» cuando se realice la evaluación (Chevallard, 1985).

4. «Toda práctica educativa se reconozca o no, esté implícita o explícita, parte de una fundamentación teórica y de otra tecnológica necesarias para poder llevarla a cabo de un modo sistemático y organizado, con el fin de alcanzar los objetivos que tiene planteados» (Lorenzo Vicente,1992).

5. Si bien la «autonomía» —uno de los temas claves del CRAPEL— se presenta en el modelo educativo de referencia —la enseñanza de adultos— con una significación precisa y sólida, en el caso que nos ocupa habría que hablar de «autonomización» considerada como una alternativa educativa fecunda. Son varios los grados y las inserciones de la autonomía en el aprendizaje. Ver concretamente: Holec (1979) y André (1992).

6. *Programas Renovados de la E.G.B. Ciclo Superior.* Madrid,Escuela Española, S.A. 1984, 2ª ed. pp. 327-328.

7. Que en la perspectiva de la competencia comunicativa constituirán los parámetros de variaciones sociolingüísticas de toda situación de enunciación/comunicación tanto de orden pragmático: lugar, tema, canal,..., como de orden sociológico y cultural: status de los interlocutores, edad, sexo..., y psicológico: humor, intenciones, reacciones...

8. A saber: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica, en: *D.C.B. Educación Primaria;* Moirand,S. (1982); Canale, M.& Swain, M. (1980).

9. *D.C.B.Educación Primaria.* pp. 332 y 352. *D.C.B. Educación Secundaria,* pp. 464-465.

10. Lorenzo Vicente,1992; p.52.

11. Ver nota 5 y Holec,H.,1981 y André, B. 1989.

12. Siguiendo metodológicamente el desarrollo de los aprendizajes en autonomía como proceso concreto y completo de aprendizaje individual, aunque no en solitario ni en cualquier lugar o tiempo disponible, porque hablamos del sistema escolar en el que los alumnos trabajan a partir de las consignas del profesor. Para G. Kahn: «il n´y a d´autonomie qu´à l´intérieur d´un cadre construit par le professeur». Ver: Porcher (1990).

13. En esta óptica, proponemos la denominación de «documentos y/o materiales reales», por cuanto que «real» significa que existe de hecho, actualmente y efectivamente, que es y constituye una «cosa», un ser definido, concierne a una cosa en cierto modo autónoma, que está presente y que constituye la materia del conocimiento, (a modo de contenido positivo o de dato empírico). Le Robert, 1981, p. 721.

14. El trabajo así concebido y en una dinámica de pequeños grupos en el aula, ha sido llevado a cabo con estudiantes futuros profesores de L.E. en E.G.B. y Educación Primaria, quienes a su vez y bajo nuestra tutorización han desarrollado estas prácticas previamente adaptadas a las etapas educativas que les conciernen.

Referencias

ANDRÉ, B.(1989).*Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères.* París: Alliance Française / Didier / Hatier.

ANDRÉ,. B. (1992). «De l´autonomisation à l´autonomie en didactique des langues non maternelles», en: n.° spécial *Recherches et Application, LFDLM,* février-mars. pp.66-74. Bordieu, P. (1982): Ce que parler veut dire. Paris, Fayard.

CANALE, M., y SWAIN, M. (1980). «Theoretical bases of communicative approach to second-langage teaching and testing», en: *Applied Linguistics,* 1. pp. 1-47.

CARBONELL, P., et all. (1990). «Enjeux d´un projet didactique visant à l´autonomisation dans l´apprentissage du FLE en milieu institutionnel», En: Duda, R. y Riley, Ph. (eds.): *Learning Styles.* Nancy, Presses Universitaires de Nancy. pp. 155-166.

CICUREL, Fr. et all. (1987). *Communiquer en français. Actes de parole et pratiques de communication.* París, Hatier International.

COLL, C. (1993). «Psicología y Didácticas: una relación a debate», en: *Infancia y Aprendizaje,* 62-63. pp. 59-75.

CHAMBERLAIN, A., y STEELE, R. (1985). *Guide pratique de la communication.* París, Didier.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble, La Pensée Sauvage.

CHOMSKY, N. A. (1971). *Aspects de la Théorie syntaxique.* París, Seuil. (trad.).

DUFAYS, J. L. (1993). «Initier à la conscience des stéréotypes: un enjeu éthique essentiel du cours de français», en: *Enjeux,* 29. pp. 47-59.

GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning.* Londres, Arnold.

GALISSON, R. (1980). *D´hier à aujourd´hui la didactique générale des langues étrangères.* París, Clé International.

GUILLÉN, C.; ALARIO, A. I., y CASTRO, P. (1992). «Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa Linguapax», en: *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 16. pp. 83-91.

GUMPERZ, J. J., y HYMES, D. (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication.* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

HOLEC, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères.* Strasbourg, Le Conseil de L´Europe / París, Hatier.

HOLEC, H.(1981). «A propos de l´autonomie. Quelques éléments de réflexion», en: *E.L.A.,* n.° 41, pp.7-23.

HOLEC, H. (1991). «Autonomie et apprentissage auto-dirigé», en: *Les Cahiers de l´ASDIFLE,* 2, pp. 23-33.

HYMES, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication.* Paris, Crédif-Hatier. coll. LAL. (trad.)

LADO, R. (1957). *Linguistics across Cultures.* University of Michigan Press, Ann Arbor.

LAMBERT, W. E. (1974). «An alternative to the foreing language teaching profession», en: Altman, H. B. y Hanzell, V. E. (eds.): *Essays on the Teaching of Culture.* Detroit, Advancement Press of America.

LE ROBERT (1981). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la Langue Française.* Paris: S. N. L.

LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l´Education.* París, Montréal, Larousse. pp. 514-515

LORENZO VICENTE, J. A. (1992). *La Educación Secundaria.* Madrid, Alhambra Longman. Documentos para la Reforma, 15.

NUNAM, D. (1988). *The Learner - Centred Curriculum.* Cambridge, C.U.P.

MOIRAND,S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris, Hachette. pp. 19-20.

OTMAN, G. (1987). *La rue est à nous.* París, Credif/Hatier-Didier.

OXFORD, R. L.(1990). *Language Learning Strategies. What every Teacher should know.* Nueva York, Newbury House Publishers.

PEYTARD, J., et al. (1982). *Littérature et classe de langue.* París, Crédif- Hatier. Coll. LAL.
PORCHER, L., et al.(1979). *Adaptation de «Un Niveau-Seuil» pour des contextes scolaires.* Strasbourg, Le Conseil de L'Europe - Hatier.
PORCHER, L. (1990). «L'évaluation des apprentissages en langue étrangère», III. «Le surgissement des auto-apprentissages», en: *E.L.A.,* 80, pp. 18-22.
SAPIR, E. (1970). *Le langage.* Paris, Payot (trad.).
VAN EK, J. A. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools.* Londres, Longman.
WRIGHT, A. (1987). *How to Communicative Successfully.* Cambridge, Cambridge University Press.

Los «documentos auténticos» en la renovación metodológica del área de lengua extranjera

Carmen Guillén, Ana I. Alario y Paloma Castro

CL&E, 1994, 24, pp. 89-100

Resumen: Desde el modelo metodológico de los enfoques comunicativos para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, las prescripciones y orientaciones generadas en la Reforma sitúan a la integración de la lengua y la cultura -en torno a los distintos tipos de contenidos- en el centro de todas las reflexiones didácticas y de todas las acciones educativas.
En este sentido, el trabajo con «documentos auténticos» se nos muestra como un factor clave, por cuanto que éstos, desde su concepción y características, responden a una doble dimensión didáctica:
-metodológica de concepción y elaboración e
-instrumental de intervención práctica y aplicación, en las que reside su funcionalidad, promoviendo especialmente las capacidades operativas en las que se inscriben la autonomía del profesor y la autonomización del alumno en sus aprendizajes.
Dicha funcionalidad, en una perspectiva de didáctica operativa, nos ha permitido proponer esquemas generales de elaboración de situaciones de e./a. a modo de hipótesis modalizadoras que han guiado nuestra actuación en el aula con futuros profesores de lenguas extranjeras.

Datos sobre el autor: Carmen Guillén Díaz, Ana Isabel Alario Trigueros y Paloma Castro Prieto son profesoras del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid, con docencia en la Facultad de Educación de dicha Universidad.
Trabajan en la investigación de las necesidades del futuro profesor de lenguas extranjeras en cuanto a la elaboración y explotación de materiales curriculares y la construcción empírica de prácticas de clase.

Dirección: c/ Fidel Recio nº 4 - 5º C.47002 VALLADOLID

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E,* en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Marañón, 10, 3.º