

www.cibereduca.com



**V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005**

[Versió en català](#)

EL CATALÁN EN ALEMANIA. EXPERIENCIA DOCENTE DE FORMACIÓN DE ADULTOS EN CATALÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL INSTITUTO CERVANTES DE MÚNICH.

Montserrat Varela Navarro
montserrat.varela@web.de

Instituto Cervantes Múnich
Múnich, Alemania

Resumen

El Instituto Cervantes de Múnich hace años que ofrece cursos de catalán, vasco y gallego dentro de su programa regular. Esta ponencia quiere hacer un balance de la enseñanza a adultos en este centro tratando tres aspectos interrelacionados. En primer lugar, la situación del catalán como lengua extranjera fuera del ámbito universitario en Alemania. En segundo lugar qué tipo de alumnado y qué motivación le lleva a estudiar catalán. El tercer aspecto será un análisis del material y la metodología usada en las clases según la especificación para el nivel inicial A1 del Marco de Referencia que hizo la Generalitat de Cataluña. El objetivo final de la ponencia será hacer propuestas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de catalán, teniendo en cuenta la situación del catalán como lengua extranjera y las motivaciones de los alumnos vistos al principio.

Índice de contenidos

1. El catalán como lengua extranjera en Alemania
 - 1.1 La motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras
 - 1.2 La motivación de los alumnos de catalán como lengua extranjera
2. El catalán como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Múnich
 - 2.1 El manual “Llengua Catalana” para las clases de catalán
 - 2.2 Hacia una clase comunicativa de catalán
 - 2.2.1 Las actividades comunicativas
 - 2.2.2 Esbozo de una clase comunicativa
3. Conclusiones
4. Bibliografía

1. El catalán como lengua extranjera en Alemania

A pesar de que el catalán¹ es un idioma que tiene unos diez millones de hablantes y que numéricamente ocupa el séptimo lugar de las lenguas más habladas de Europa (Klein, Stegmann:191), su situación sociolingüística en España ha hecho que no tenga prácticamente peso político ni en España ni en el extranjero. La consecuencia de esta falta de peso político es que todavía hoy el catalán no tenga ni el prestigio social ni la proyección internacional de la que gozan otros idiomas, de manera que no es raro que a veces no se tenga conocimiento de su existencia. El catalán no está representado ni en los sistemas educativos públicos ni en la formación continua para adultos. En el extranjero en general y en Alemania en particular, el catalán como lengua histórica, pero también viva actualmente y perteneciente al gran grupo de las lenguas románicas, prácticamente sólo se conoce y se estudia dentro de los círculos universitarios. Las lenguas románicas más conocidas y estudiadas en Alemania en todos los ámbitos educativos son el francés, el italiano, el español y el portugués. El resto se enseña y se aprende sobre todo en las universidades, dentro de las carreras de filología romanística. Esto hace que los temas de interés se centren más en cuestiones lingüísticas y literarias que en aprender a comunicarse y utilizar el

¹ No voy a entrar en cuestiones terminológicas para definir cómo denominar la lengua catalana, porque este es un asunto político y no lingüístico. Por eso voy a usar en toda la ponencia el término genérico “catalán”.

idioma para un uso diario. En Alemania hay en total 22 lectorados de catalán financiados por el Institut Ramon Llull y cinco plazas universitarias más por iniciativa de las respectivas universidades (Revista Blau, diciembre 2004).

Por todo esto se puede afirmar que no hay casi ni oferta ni tampoco demanda de catalán como lengua extranjera en la formación para adultos fuera de las universidades. No lo ofrecen ni las Universidades Populares para adultos ni las escuelas de idiomas privadas. Los únicos centros extra-universitarios que ofrecen catalán son las asociaciones catalanas de Colonia, Essen y Hannover y el Sprachforum de Düsseldorf (Revista Blau, diciembre 2004). En definitiva, muchos extranjeros que llegan a Cataluña, las Islas Baleares o Valencia y que no han estudiado romanísticas se encuentran con una situación sociolingüística que no conocen y que les sorprende, porque la proyección lingüística de España en el extranjero es la de un país donde se habla español. Cosa que es verdad, pero no toda la verdad.

El Instituto Cervantes de Múnich es una excepción a esta realidad de la situación de la enseñanza de catalán como lengua extranjera en la formación para adultos y en un país de habla no catalana. Hace años que ofrece cursos de catalán, vasco y gallego. En esta ponencia quisiera resumir mi experiencia como docente de catalán en los cursos que ha ofrecido esta institución desde hace un año y medio. Comenzaré describiendo el tipo de alumno que viene a estos cursos, especialmente a lo que se refiere a su relación y conocimientos previos de alguna región de habla catalana y qué es lo que le motiva a aprender catalán. Mi exposición está basada en una experiencia docente que tal vez podrá ser útil para futuras investigaciones.

1.1 La motivación en el aprendizaje de segundas lenguas

Los diversos factores que condicionan y determinan el éxito o el fracaso del aprendizaje de un idioma extranjero son básicamente tres: los que están relacionados con el mismo alumno que quiere aprenderlo, los factores relacionados con el profesor y los relacionados con el centro donde se aprende. Maximiano Cortés resume los rasgos más importantes de estos factores de la siguiente manera (1999:83-84):

“A. Factores relacionados con el alumno

- a) Aptitudes para las lenguas.
- b) Actitud frente la LM [Lengua Meta] y su cultura.
- c) Experiencia previa de aprendizaje en general y de otras lenguas.
- d) Confianza en sí mismo para aprender la LM.
- e) Edad del aprendiente.
- f) Motivación por la LM y por su cultura.

- g) Estado físico [...] y psicológico [...].
- h) Transferencia de la L1 [Lengua primera, materna] a la LM.
- i) Estrategias que emplea para aprender la LM

B. Factores relacionados con el profesor

- a) Aptitud para la enseñanza de LM.
- b) Actitud frente la LM y su cultura, así como ante el GM [Grupo Meta].
- c) Experiencia docente y con la LM.
- d) Conocimiento de la LM y formación didáctica.
- e) Edad.
- f) Motivación por la LM y la enseñanza de la LM.
- g) Margen de decisión que cede al alumno para que hable o permanezca callado, para que trabaje solo o agrupado con sus amigos, etc.

C. Factores relacionados con el centro docente

- a) Recursos materiales disponibles [...].
- b) Proporción de alumnos por clase y por profesor.
- c) Disciplina en el aula y en el centro docente.
- d) Libertad del profesor y de los alumnos para tomar decisiones respecto del sílabo, materiales, métodos, etc.”

Todos estos rasgos pueden parecer en un primer momento banales, pero no lo son. Tanto el centro docente como las aptitudes del profesor, por ejemplo, pueden ser determinantes para las condiciones de la enseñanza. Actualmente hay dos profesoras de catalán en el Instituto Cervantes de Múnich, una de ellas yo misma. Las dos tenemos el catalán como lengua materna y bastantes años de experiencia docente en español como lengua extranjera. Esto no nos da automáticamente la carta verde para dar clases de catalán, pero me parecen dos de los factores más importantes para poder ejercer la docencia de una lengua extranjera. En cuanto a la proporción por clase y profesor, como se trata de un idioma tan desconocido como el catalán, las condiciones de enseñanza y aprendizaje son ideales: son siempre grupos pequeños que no superan los diez alumnos. Y el hecho de que se ofrezcan poco grupos y que seamos pocos profesores nos posibilita la libertad de escoger los materiales y la metodología de enseñanza. Sobre este aspecto voy a hablar con más detalle más adelante.

De los rasgos que determinan el aprendizaje por parte del alumno probablemente la motivación sea el más importante. Maximiano Cortés describe dos tipos de motivación (1999:84-85): la integrativa, que es la que responde a la voluntad de integrarse a otra comunidad lingüística; y la instrumental, que es la motivación derivada de la necesidad de conseguir algo externo a la persona: un título, trabajo, estudiar una carrera, etc. En el aprendizaje de las lenguas extranjeras de más prestigio y proyección social a nivel mundial, la motivación general para aprenderlas suele contener estos dos tipos de motivación. Este sería el caso del inglés, por ejemplo. Todos hemos aprendido

tanto por imposición curricular primero y laboral después como por diferentes intereses personales: entender la música pop, leer literatura o prensa internacional, viajar, etc.

1.2 La motivación de los alumnos de catalán como lengua extranjera

En el caso del catalán, sin embargo, la motivación para aprenderlo se reduce considerablemente al primer tipo de motivación, el de integración. La mayoría de los alumnos que vienen a nuestros cursos tienen relaciones personales o familiares con las regiones españolas de habla catalana. Este hecho, que de momento queda como observación a falta de un estudio más riguroso, significa que los futuros aprendientes de catalán ya tienen unos conocimientos previos de la realidad sociolingüística de las diferentes Comunidades Autónomas de España donde se habla catalán. El motivo principal para cursar un curso de catalán por tanto suele ser por interés personal y privado, antes que instrumental. Esto está relacionado a su vez con la situación actual de poca proyección social del catalán fuera de España.

Las investigaciones en motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Williams, Burden:1999, 125) demuestran que los dos tipos de motivación son importantes, aunque parece ser que la integradora es más importante para el éxito global del aprendizaje y la continuación de los estudios. Todo depende del idioma que se quiera aprender y del contexto de aprendizaje. Williams y Burden citan estudios que demuestran que la motivación integradora para aprender francés en Canadá es más importante que la instrumental, mientras que la motivación para aprender inglés en el Japón es más instrumental que integradora. (Williams, Burden:1999, 125). En el caso del catalán en el Instituto Cervantes podríamos decir que prima más la motivación integradora, por los motivos ya expuestos y que resumo a continuación:

- Falta de proyección internacional del catalán en el extranjero fuera de las universidades
- Situación familiar y personal de los estudiantes de catalán.

Ahora bien, ya hemos visto que el aprendizaje de un idioma extranjero no solamente depende de la motivación del alumno. Uno de los últimos modelos de motivación de lenguas extranjeras, de Dörnyei (1994a, citado en Williams, Burden:1999, 126) propone categorizar la motivación en tres niveles:

- El nivel del lenguaje, que comprende diferentes aspectos interrelacionados entre sí como la cultura y la comunidad, y también la utilidad del idioma. Estos aspectos tienen una influencia decisiva en la toma de decisión para aprenderlo y por qué lo quieren aprender.

- El nivel del alumno, que son las características personales que el alumno aporta a su aprendizaje.
- El nivel de situación, que incluye diferentes aspectos relativos al curso, al profesor y a la dinámica de grupo.

Este último nivel, el de la situación en el aula, puede incidir también en el éxito o no de un aprendizaje que vaya más allá de las primeras horas de curiosidad. En el caso del catalán, creo que es fundamental mantener la motivación integradora que aportan los alumnos, porque la elección que han hecho de venir a las clases no ha sido motivada por ningún factor de obligación externa. Para conseguirlo, el profesor tiene que aportar, además del conocimiento de la lengua materna y de una cierta experiencia y formación en la docencia en lenguas extranjeras, una metodología y unos materiales adecuados a un perfil de alumnado tan especial como es el que estudia catalán en el extranjero fuera de las universidades. En el siguiente apartado me ocuparé de la oferta de catalán en el Instituto Cervantes de Múnich y de analizar el material base que utilizo en mis clases, comparándolo con las recomendaciones para el nivel A1 del Marco de Referencia para las Lenguas que hizo la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

2. El catalán como lengua extranjera en el Instituto Cervantes de Múnich

La programación de cursos de catalán para extranjeros forma parte del programa regular del Instituto Cervantes de Múnich. Evidentemente, la programación de cursos para español es mucho más amplia que la de los de catalán. Actualmente se ofrecen unos 150 cursos de español, mientras que la oferta total de cursos de catalán es de tres. Otro aspecto que condiciona la enseñanza del catalán es el número de horas disponibles. El año académico se divide en trimestres. Los cursos de español tienen un total de 30 horas lectivas por trimestre, mientras que los de catalán tienen la mitad, 15, porque se los clasifica dentro de los cursos especiales que ofrece el centro. Otros cursos especiales son por ejemplo los dirigidos a empresas o los que profundizan aspectos parciales del español, como la gramática o la fonética. Estas 15 horas lectivas para los cursos especiales se reparten en una hora y media lectiva a la semana durante el trimestre.

El tiempo disponible para la enseñanza y el aprendizaje no es pues muy abundante. Este factor situacional, junto con el tipo de alumnado descrito anteriormente, es lo que me hizo decidir trabajar con un manual bastante reciente que se titula “Llengua Catalana. Nivell Inicial”, de la editorial Edicions L'Àlber. Paso a describirlo brevemente para después comparar su primera unidad con las recomendaciones para el nivel A1 del Marco Europeo de Referencia.

2.1 Manual “Llengua Catalana” para las clases de catalán

El manual “Llengua Catalana” se dirige a aprendientes de catalán que no tienen conocimientos previos y está formado por diez unidades y 5 tests. Estas unidades giran entorno a un grupo de amigos aprendientes también que viajan por las diferentes Comunidades Autónomas de habla catalana y Andorra. Cada unidad introduce diferentes aspectos culturales, vocabulario y estructuras básicas de la lengua. Los títulos de las unidades dejan entrever las situaciones y los escenarios por donde pasa los personajes del libro, que son a la vez los objetivos de aprendizaje:

- “Unitat 1: Fira de la mona de Pasqua
- Unitat 2: Els torrons de Xixona
- Unitat 3: El parc temàtic de Port Aventura
- Unitat 4: Tarragona romana
- Unitat 5: Mallorca i Miró
- Unitat 6: Comprar a Andorra
- Unitat 7: Barcelona i Gaudí
- Unitat 8: El camp del Barça
- Unitat 9: La costa del Mediterrani
- Unitat 10: Alegria, és Festa Major!”

Para profundizar en los contenidos lingüísticos más específicos hay que analizar a fondo cada unidad. Las autoras, sin embargo, ya lo describen brevemente en la introducción del libro (Badia, D. y Sal·lari, C.:5):

“Cada una [de las unidades] gira entorno a una situación de comunicación como es presentarse, hablar de actividades cotidianas, pedir y decir la hora, pedir un producto en una tienda, pedir y dar información para ir a algún sitio, hacer propuestas, expresar sensaciones físicas y anímicas, etc.” [Traducción propia]

Esta descripción de los contenidos se basa en una clasificación según las funciones comunicativas más básicas de todo idioma. La concepción de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de nociones y funciones arranca de las investigaciones del lingüista británico D.A. Wilkins en los años 70 del siglo XX. Las nociones son categorías lingüísticas como el tiempo, la cantidad, el lugar, etc., y las funciones comunicativas son categorías lingüísticas más concretas como pedir, rechazar, ofrecer, quejarse, etc. (Richards, J. y Rodgers, T.: 68). Todas las lenguas pueden expresar estas nociones y funciones a través de estructuras lingüísticas distintas y propias. Una década más tarde, y gracias a los esfuerzos del Consejo de Europa, esta nueva visión de lo que es un idioma y de cómo se puede plantear su enseñanza dio pie al enfoque comunicativo dentro de la didáctica de lenguas extranjeras y a la redacción del documento conocido como “Marco Europeo de Referencia

Común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MERC)”. Este documento del Consejo de Europa es una orientación para unificar los niveles de la progresión en el aprendizaje de idiomas en toda Europa. Se dirige a docentes, aprendientes e instituciones pero no prescribe ni los objetivos ni los métodos didácticos a utilizar (Instituto Cervantes, MCER:6). A partir de este documento, la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya hizo una especificación para el catalán de contenidos de los diferentes niveles que propone el Marco. El primero de ellos es el A1, el nivel inicial, y propone los contenidos lingüísticos, estratégicos y culturales para un alumno principiante.

En cuanto a los contenidos nocio-funcionales básicos para el catalán como lengua extranjera, el manual “Nivell Inicial” parece adecuarse bastante bien a la lista de temas propuesta por el documento de la Direcció General de Política Lingüística que especifica el nivel inicial (A1) para el catalán. Esta especificación todavía no se considera definitiva, pero es un comienzo (Direcció General de Política Lingüística:2001). La lista de temas y situaciones como objetivos de aprendizaje propuesta para el nivel A1 es la siguiente:

- “1 – Identificación personal
- 2 – Casa i entorno
- 3 – Acciones cotidianas
- 4 – Ocio y entretenimientos
- 5 – Viajes
- 6 – Relaciones con los demás
- 7 – Salud e higiene personal
- 8 – Enseñanza y lengua
- 9 – Compras
- 10 – Comer y beber
- 11 – Servicios
- 12 – Lugares
- 13 – Trabajo” [Traducción propia]

Como botón de muestra voy a comparar con más detalle los contenidos funcionales y lingüísticos de la primera unidad del manual “Nivell Inicial” a partir de las actividades que propone con las recomendaciones para el primer tema del documento de la Direcció General de Política Lingüística. Esta comparación me permitirá formular unas conclusiones finales para ofrecer una clase de catalán que se adecúe a las necesidades de nuestros alumnos y los motive y satisfaga.

Unidad 1 del manual “Nivell Inicial”	Tema 1 del nivel A1 – Identificación personal
<i>Expresión oral:</i> No ofrece ninguna actividad de expresión	<i>Expresión oral:</i> 1. Decir su nombre

oral.	<ol style="list-style-type: none"> 2. Deltrear su nombre 3. Expresar su dirección 4. Dar su número de teléfono 5. Decir de dónde es 6. Expresar su nacionalidad 7. Decir su edad 8. Expresar su estado civil 9. Decir qué hace para vivir 10. Preguntar sobre esta misma información
<p><i>Comprensión oral:</i></p> <p>Ejercicio 4: Completar diálogos de gente que intercambia informaciones sobre su origen.</p> <p>Ejercicio 14: Rellenar un formulario de registro en un hotel.</p> <p>Ejercicio 15: Rellenar dos formularios de inscripción en la Feria de la Mona de Pasqua.</p>	<p><i>Comprensión oral:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entender cuando los demás le piden el mismo tipo de información. 2. Entender cuando los demás intercambian una información parecida.
<p><i>Comprensión lectora:</i></p> <p>Ejercicio 1: Lectura de diálogos de presentación. El grupo que viaja por las Comunidades Autónomas de habla catalana se presenta.</p> <p>Ejercicio 3: Lectura de los diálogos entre los miembros del grupo.</p> <p>Ejercicio 9 y 11: países del mundo.</p> <p>Ejercicio 13 y 14: Lectura de fórmulas de bienvenida en diferentes idiomas.</p> <p>Ejercicios 15 y 16: Lectura de los formularios.</p> <p>Ejercicios 18 a 20: Lectura de números.</p> <p>Texto inal: Lectura sobre gastronomía de pasteles de las Comunidades de habla catalana.</p> <p>Pág. 18: Lectura de la canción popular “Baixant de la Font del Gat”.</p>	<p><i>Comprensión lectora:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer palabras y frases, por ejemplo un formulario. 2. Reconocer datos personales de otra gente, por ejemplo un formulario.
<p><i>Expresión escrita:</i></p> <p>Ejercicios 2 y 3: completar con las informaciones del ejercicio anterior.</p> <p>Ejercicio 3: completar con las informaciones del mapa.</p> <p>Ejercicio: completar los diálogos.</p> <p>Ejercicio 12: completar las frases.</p> <p>Ejercicios 15 y 16: completar los formularios.</p> <p>Ejercicios 18 a 20: escribir con letras los números.</p>	<p><i>Expresión escrita:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Copiar/anotar datos personales, por ejemplo un formulario.
<p><i>Vocabulario:</i></p> <p>Ejercicio 1: Em dic.../ sóc.../ d'on ets? / sóc de...</p> <p>Ejercicio 2: Qui és?/ Com es diu?</p> <p>Ejercicio 4: Com estàs?/ Bé, gràcies / Com et dius? / Com es diu?</p> <p>Ejercicios 3 y 11: ciutats europees.</p>	<p><i>Vocabulario:</i></p> <p>Nombre: Em dic.../sóc...</p> <p>Dirección: carrer, avinguda, àrea, codi postal</p> <p>Países de origen: Gran Britania, Grecia...</p> <p>Nacionalidades: anglès/es, grec/ga...</p> <p>Números: un/a, dos/dues, tres...</p> <p>Estado civil: solter/a, divorciat/da...</p>

<p>Ejercicio 11 y 12: països del món Ejercicios 14: llengües del món Ejercicios 15 y 16: nom, cognom, nacionalitat, data d'entrada, data de sortida, adreça, ciutat, telèfon, llengua. Vocabularip básico disperso por toda la unidad: home, dona, gat, gos, porta, taula, cadira, telèfon, paper, bolígraf, mapa, cartell, maleta, equipatge, passaport. Vocabulari de pasteles: tortell de reis, coca de llardons, crema, bunyols, mona, coca, panellets, torrons i neules.</p>	<p>Ocupación: professor/a, assistent/a, metge/ssa... Tinc un/a fill/a, dos/dues filles...</p>
<p><i>Conocimiento sociocultural:</i> Texto final, pág. 17: gastronomía de pasteles.</p>	<p><i>Conocimiento sociocultural:</i> -cuando la gente se presenta, normalmente se da la mano. -cuando la gente que se conoce muy bien se encuentra, se dan dos besos (generalmente, las mujeres) -cuando la gente que tiene algún tupo de relación se encuentra, normalmente se da la mano.</p>

Como deja bien claro el Marco de Referencia, su objetivo no es prescribir nada a nadie. Por eso esta comparación nos tiene que servir solamente como orientación y como guía para programar las clases y las actividades para el aula. Sin embargo, este documento del Consejo de Europa no es del todo neutral. En el segundo capítulo describe qué visión tiene de lo que tiene que ser un aprendizaje eficaz de las lenguas (MCER:9):

“El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas [...] que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.”

La acción que esta cita menciona se viene desarrollando en la didáctica de las lenguas extranjeras desde los años 80 del siglo XX con los llamados enfoques comunicativos. La filosofía inherente a estos enfoques es que la lengua sirve para comunicar y que se aprende comunicando, es decir usándola. El análisis de una lengua según sus funciones comunicativas es un primer paso hacia una enseñanza y un aprendizaje comunicativos, pero hay que completarlo con actividades que fomenten la comunicación con la lengua y su uso significativo y real. Tal com dice Littlewood (1998:1):

“El punto de vista estructural de la lengua no ha sido en modo alguno reemplazado por el funcional. Sin embargo, no es suficiente por sí mismo para explicar cómo se usa el lenguaje como medio de comunicación.”

Si observamos las actividades de la unidad 1 del manual “Nivell Inicial”, veremos que no van más allá de ofrecer estructuras funcionales del catalán. No ofrecen actividades comunicativas de intercambio de informaciones, ni ofrecen margen para la creatividad del alumno. Tampoco tiene ejercicios con resultados abiertos. En el apartado de la expresión oral se ve claramente esta falta: simplemente no hay. Las autoras ya explican en la introducción que todos los ejercicios tienen una estructura cerrada (Badia, D. y Sal·lari, C.:5), seguramente porque este manual también se dirige a un público que quiera estudiar de manera autónoma. Esta primera conclusión nos lleva a preguntarnos si el manual “Nivell Inicial” se adecúa a las necesidades de aprendizaje de los alumnos de catalán en el Instituto Cervantes. Com base de una primera selección y progresión de funciones lingüísticas y de vocabulario básico, evidentemente sí que es un material adecuado. Como base para una clase comunicativa y motivadora, este manual se queda un poco corto. Por lo tanto es necesario un trabajo complementario de adaptación y ampliación de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas por el manual. A continuación paso a definir qué se entiende por actividades comunicativas y cómo podría programarse una clase a partir de estas definiciones.

2.2 Hacia una clase comunicativa de catalán

2.2.1 Las actividades comunicativas

¿Qué es una actividad comunicativa? La enseñanza tradicional de lenguas hacía de la gramática el centro de todo el proceso docente siguiendo un orden de análisis de más fácil a más difícil, sin tener en cuenta qué función tiene la lengua en la vida diaria ni los contextos en los que las personas comunican. Las actividades comunicativas intentan relacionar las formas lingüísticas y las estructuras de la lengua con significados reales y con su función comunicativa y social. Por ejemplo, los siguientes diálogos pueden parecer idénticos, pero si tenemos en cuenta el contexto no lo son tanto (adaptado de: Matte Bon, 1992:IX):

-Puedo pasar?	-Puedo pasar?
-Sí, sí, pasa, pasa.	-Pasa.

Un primer análisis gramatical nos dice que las respuestas se hacen en la forma gramatical llamada imperativo. ¿Pero quieren decir realmente lo mismo? Según la intención de quien responde, no. La primera respuesta es favorable a quien hace la pregunta, la segunda en cambio no. Quien responde con un “pasa” tan seco no parece querer realmente que su interlocutor pase de verdad.

Una clase de idiomas que se limite a analizar gramaticalmente la lengua dejará de lado este aspecto (la intención del hablante) y muchos otros aspectos que hacen que la comunicación sea efectiva.

Littlewood, antes de definir y clasificar los diferentes tipos de actividades comunicativas, explica los cuatro objetivos principales de las actividades comunicativas y qué ventajas tienen para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (1998:16):

1. Proporcionan práctica de tareas globales. Una tarea global está diseñada de tal forma que los alumnos practican varias destrezas a la vez, por ejemplo leer y escribir, y con un uso real y significativo, no solamente gramatical o léxico. En el ejercicio 16 de la unidad 1, por ejemplo, los alumnos tienen que rellenar unas fichas personales mientras escuchan los datos del CD. Mientras la hacen, practican las destrezas de comprensión oral y expresión escrita. La finalidad de esta actividad, sin embargo, no va más allá de los contenidos lingüísticos que propone. Si queremos añadir un contenido comunicativo y significativo, sólo hará falta preparar unas fichas parecidas y pedir a los alumnos que se intercambien sus datos personales. Una actividad así activa las destrezas de comprensión auditiva, de expresión escrita y es además significativa porque imita una acción de la vida diaria.
2. Mejoran la motivación, porque el objetivo final de todo estudiante es en definitiva conseguir un nivel aceptable de comunicación. Según he expuesto antes, la motivación de los alumnos que estudian catalán es básicamente integrativa. Una clase comunicativa puede conseguir que esta motivación con la que vienen los alumnos no decaiga.
3. Permiten un aprendizaje natural. A pesar de la instrucción formal que reciben los alumnos por parte del profesor, el aprendizaje de una lengua se escapa de su control total. Los alumnos aprenden más cosas, y cosas diferentes de las que enseña el profesor. Fomentar una clase comunicativa permitirá honrar esta capacidad autónoma de los alumnos de aprender por sí mismos y tener en cuenta que son personas adultas con capacidades e intereses diferentes que los del profesor.
4. Pueden crear un contexto que favorezca el aprendizaje. Efectivamente, en la clase no solamente se aprende. Como personas sociales que son, los alumnos y los profesores interactúan antes, durante y después de la clase sobre cuestiones que no tienen que ver directamente con la enseñanza. Durante el curso puede crearse una relación personal, salvando las distancias de tiempo y de roles en el aula. Este factor puede ser muy motivador para el aprendizaje y para la cohesión del grupo y no hay que subestimarlos.

¿Qué tipo de actividades hay? La tipología de actividades comunicativas es larguísima. Para esta corta exposición me limitaré al modelo propuesto por Littlewood (1998). Según él, hay dos actividades comunicativas básicas: las de comunicación funcional y las de interacción social. Las dos tienen en común que los alumnos tienen que interactuar entre ellos para llevarlas a cabo. Las actividades de comunicación funcional se caracterizan por el hecho de que la información que necesitan los alumnos para llevar a cabo la actividad está repartida entre ellos, de manera que tienen que interactuar e intercambiársela. De todos los ejemplos de comunicación funcional que expone Littlewood voy a describir cuatro:

-Identificar imágenes. Por ejemplo, el alumno A tiene diferentes imágenes parecidas de una habitación. El alumno B tiene solamente una de estas imágenes. El alumno A tiene que descubrir qué imagen tiene B.

-Descubrir dos imágenes idénticas. De un conjunto de imágenes idénticas, los alumnos tienen que describirlas para saber cuáles son iguales.

-Descubrir información que falta. Este tipo de ejercicio también se llama “vacío de información”. Por ejemplo, los alumnos A y B tienen los dos un horario de trenes incompleto. La información está repartida entre ellos, y para completarla tendrán que intercambiarse los datos que tiene cada uno en su horario.

-Descubrir un secreto. Uno de los estudiantes tiene una información que los otros no saben. Por ejemplo, una profesión. A través de preguntas que sólo pueden ser contestadas con un sí o no, los alumnos descubrirán esta profesión.

Todas estas actividades de comunicación funcional tienen un final cerrado. Las actividades de interacción social, en cambio, tienen un final abierto y no tan previsible. Por eso se acercan más a una interacción comunicativa del día a día, donde la lengua no es un fin en sí misma, sino un medio de comunicación. Además de prestar atención a las formas lingüísticas, al practicar estas actividades de interacción social los alumnos tendrán que tener en cuenta también el significado social de sus enunciados. Aunque el contexto del aula es un lugar con roles bien definidos (alumnos aquí, profesor allá), no deja de ser también un contexto social más. En la enseñanza de lenguas este hecho se ha ignorado hasta hace poco porque se ha hecho del análisis de la lengua el fin absoluto de su enseñanza y aprendizaje. Explotar las posibilidades de interacción entre los alumnos y el profesor es acercar la clase a contextos comunicativos reales y darle más sentido a su aprendizaje.

Según Littlewood (1998) hay dos actividades principales de interacción social: la simulación y los juegos de rol, que pueden variar enormemente en función del nivel de los estudiantes y del

tiempo disponible. Las simulaciones son situaciones específicas de la vida diaria que se representan en clase y que van desde situaciones básicas como saludar o comprar hasta situaciones más complejas como organizar un viaje. Los juegos de rol son la aplicación directa de las simulaciones: en grupos o en parejas, los alumnos toman una identidad y proactúan la situación propuesta. En el caso de la interacción la interacción comunicativa de presentarse, por ejemplo, puede hacerse como simulación real, en la que los alumnos se saludan personalmente, o como juego real en el que el profesor les da identidades ficticias.

La tipología de ejercicios y de técnicas comunicativas es mucho más rica y larga que esta breve exposición. A partir de aquí, sin embargo, creo que puedo mostrar cómo programar una clase comunicativa de catalán a partir del manual descrito y teniendo en cuenta la importancia de las actividades comunicativas que fomenten la motivación de los aprendientes, y con las que el fin del aprendizaje sea la comunicación en catalán. Como ejemplo utilizaré la primera unidad del manual “Nivell Inicial”.

2.2.2 Esbozo de una clase comunicativa

La clase comunicativa no excluye el análisis gramatical ni la exposición a la lengua. Las actividades comunicativas son el resultado y la aplicación de lo que se aprende en el aula. Lo que intentan estas actividades es dar un sentido final a lo que se ha aprendido. Para ejemplificar el esbozo de planificación de una clase comunicativa, la siguiente tabla describe paralelamente los ejercicios propuestos por el manual y las posibles actividades comunicativas de ampliación:

Trabajo sobre los ejercicios propuestos en la primera unidad	Ampliación con actividades comunicativas
pág. 7: introducción de las funciones lingüísticas y comunicativas más importantes de la unidad. Situación: el primer día de clase del grupo que visita las Comunidades Autónomas de habla catalana y Andorra. Destreza de comprensión auditiva y lectora.	
Ejercicio 1: comprensión lectora de los diálogos de la introducción.	
Ejercicios 2 y 3: Práctica de las funciones lingüísticas “qui és?”, “com es diu?” y “Sóc de...”, “som de...” a partir de los persobajes presentados en la introducción de la unidad.	Llevar fotos de gente famosa, extraídas de revistas o periódicos. Práctica de las funciones lingüísticas a partir de la experiencia y los conocimientos de los alumnos.
Ejercicio 4: Tres diálogos de presentación. Funciones lingüísticas: “Bon dia”, “Com	Invitar a los alumnos a presentarse individualmente utilizando estas funciones

estàs?”, “Bé, i tu?” “Ets de...?” Destrezas de comprensión auditiva y expresión escrita.	lingüísticas. Primer conocimiento personal de los alumnos entre sí.
Ejercicio 5: completar las conjugaciones de los verbos “ser” y “dir-se”.	
Ejercicios 6 y 7: Relacionar preguntas y respuestas. Funciones lingüísticas: “Com estàs?”, “D’on ets?”, “Qui és?”, “Com es diu?”, etc.	Ejercicio de comunicación funcional en el que el profesor, en forma plenaria, pregunta a los alumnos quién es quién. Puesta en común del intercambio comunicativo que ha tenido lugar en la ampliación del ejercicio 4.
Ejercicios 8 a 12: Introducción de países del mundo a partir del origen de los participantes en el curso (el grupo de amigos). Vocabulario de países y ciudades. Destreza de comprensión lectora.	A partir de las fotos de gente famosa que el profesor ha traído para los ejercicios 2 y 3, actividad de comunicación funcional “descubrir un secreto”: un alumno escoge una foto y los demás tienen que descubrir quién es preguntándole el origen.
Ejercicios 13 y 14: Introducción de las lenguas del mundo: alemán, árabe, ruso, chino, italiano, etc.	El profesor puede introducir la función comunicativa “Quines llengües parles?”, o “Quantes llengües parles?”, y la respuesta “Jo parlo...”, para preguntarlo a los alumnos e invitarles a preguntarse entre sí.
Ejercicios 15 y 16: Rellenar un formulario de registro en un hotel y dos fichas de inscripción en la Feria de la Mona. Funciones lingüísticas: “Com es diu, sisplau?”, “Quina és la seva adreça?”, “Quin és el seu número de telèfon?”, “Quines llengües parla?”. Destrezas de comprensión auditiva y lectora y de expresión escrita.	Tres actividades posibles, que no se excluyen: -Dar una ficha para que los alumnos la rellenen con sus datos. -Dar fichas en blanco para que los alumnos las completen con los datos de su compañero. -Preparar fichas de trabajo en pareja con datos incompletos de diferentes personas, en forma de agenda, por ejemplo. Actividad de interacción funcional de vacío de información.
Ejercicios 17 a 20: presentación de los números 0 al 16.	Los números pueden ampliarse hasta el 20. Diferentes técnicas de sumar, restar, combinación de dados, etc. Si los números se amplían hasta 100, este ejercicio puede ampliarse con la presentación y aplicación de las funciones “Quants anys tens?”, “Tinc...anys.”
	Para terminar la unidad, se puede pedir a los alumnos que escriban un texto breve de presentación: Cómo se llaman, de dónde son, cuántos años tienen, etc. Otra variante puede ser que rellenen una ficha con los datos de un compañero y que éste los compruebe al final.

3. Conclusiones

Con esta ponencia he querido hacer una breve reflexión sobre la situación sobre las clases de catalán en el extranjero con el ejemplo concreto de los cursos de catalán en el Instituto Cervantes de Múnich. Partiendo de una observación de momento personal de la motivación y las necesidades de los alumnos que asisten a estos cursos de catalán, he podido deducir que si bien el “Nivell Inicial” es adecuado para una primera selección de funciones y estructuras lingüísticas adaptada a alumnos principiantes, hay que ampliarlo con actividades adicionales que fomenten la acción comunicativa en el aula. Esto concuerda tanto con las últimas investigaciones sobre motivación como con los métodos más recientes de enseñanza de lenguas extranjeras. Esta reflexión breve servirá para seguir perfeccionando y adecuando las clases a un idioma con unas características sociopolíticas tan especiales como es el catalán.

4. Bibliografía

Badia, D. y Sal·lari, C. (2003): *Llengua Catalana. Nivell inicial*. Vic: Edicions l'Àlber.

Cortés Moreno, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.

Direcció General de Política Lingüística (2001): *Català Inicial*. COM/Materials didàctics, 6. Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.

Klein, Horst G. y Stegmann, Tilbert D. (1999): *EuroComRom – Die sieben Sieben: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.

Instituto Cervantes (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanaza, evaluación. Madrid: Secretaría Técnica del MECD / Grupo Anaya.

Littlewood, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español. Tomo I*. Madrid: Difusion.

Revista Blau, Institut Ramon Llull

<http://www.llull.com/llull/revista>

Richards, J. y Rodgers, T. (2001): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Williams, M. y Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge Universtiy Press.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida
sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.

CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y
en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado