

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL

Glosas Didácticas

4000 02010
Número 12

REVISTA DIGITAL FUNDADA EN OCTUBRE DEL AÑO 2000

ISSN 1576 7809

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR: *Manuel Pérez Gutiérrez (Universidad de Murcia, España / Observatorio Atrium Linguarum)*

SECRETARIO: *Manuel Bordoy Verchili (Colegios Europeos, Bélgica)*

VOCALES

José Coloma Mestre (UCAM, España), Tania Esperon Porto (Universidad de Pelotas, Brasil), Nuria Miralles Andress (Universidad de Lüneburg, Alemania), Carmelo Moreno Muñoz (Universidad de Murcia, España), Virginia Orlando Colombo (Universidad de La República, Uruguay), Landy Rodríguez Hernández (Universidad Michoacana, México), Alejandra Valentino Calpe (Universidad de La Plata, Argentina), Andreu van Hooft (Universidad de Nimega, Holanda)

COMITÉ CIENTÍFICO

Rodolfo Acosta Padrón (Universidad de Pinar del Río, Cuba), Plácido Bazo Martínez (Universidad de La Laguna, España), Daniel Cassany i Comas (Universidad Pompeu i Fabra, España), Hassan El Mejdoubi (Universidad de Tetuán, Marruecos), Claudia Fernández Silva (Universidad Antonio de Nebrija, España), Francisco Gomes de Matos (Universidad de Pernambuco, Brasil), Manuel González Piñeiro (Universidad de Vigo, España / Observatorio Atrium Linguarum), Antonio Mendoza Fillola (Universidad de Barcelona, España), Jesús Moreno Ramos (IES Villajoyosa, España), José Luis Navarro García (Universidad de Sevilla, España), Marcos Peñate Cabrera (Universidad de Las Palmas, España), Murría del Carmen Quiles Cabrera (Universidad de Almería, España), Sergio Torres Ochoa (Universidad Michoacana, México)

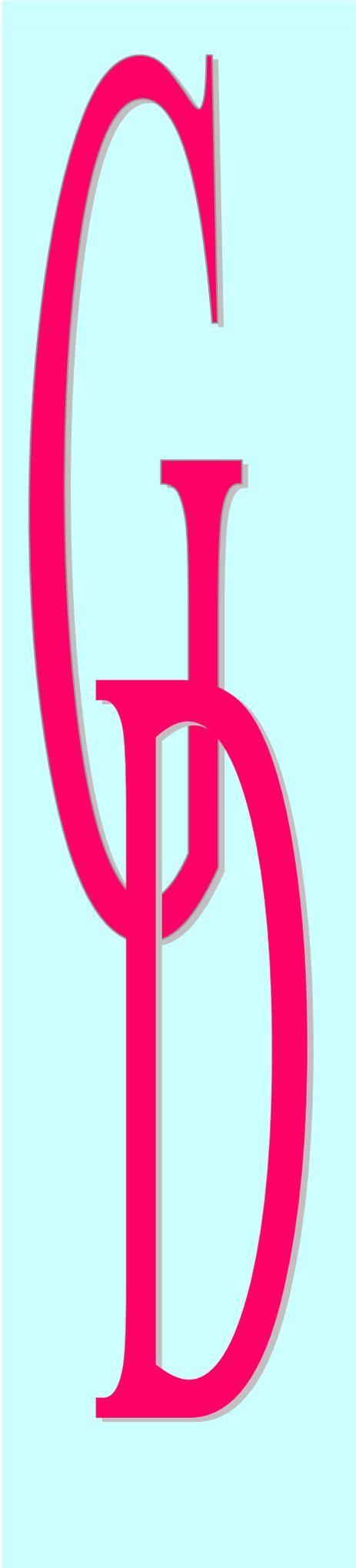
EDITA Y COORDINA

DILENGUAS

COEDITAN

UNIVERSIDAD DE MURCIA, RED INTERCULTURASXXI,

RED DIDACTILENGUAS, OBSERVATORIO ATRIUM LINGUARUM



EDITORIAL

Manuel Pérez Gutiérrez

ARTÍCULOS

MONOGRAFÍA GLOSAS: COMUNICACIÓN ORAL, DISCURSO Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Bases curriculares y referentes históricos para la enseñanza del discurso oral.

M^a Carmen Quiles Cabrera

El Marco de Referencia Europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas.

Pascuala Morote y María José Labrador

De la letra a la acción: el grado de desarrollo en comprensión y expresión oral de los alumnos de E.S.O. en francés I2 en relación con los contenidos del Cadre Européen Commun de Référence.

Luisa Armán Lomba

La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de las lenguas.

Manuel Pérez Gutiérrez

Para aprender a hablar hay que querer decir algo.

Cristina Escobar

Actividades didácticas a partir de unidades léxicas multipalabra relacionadas con la transferencia de mensajes.

Roser Morante

La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE.

Marta García

Actividad oral e intervención didáctica en las aulas.

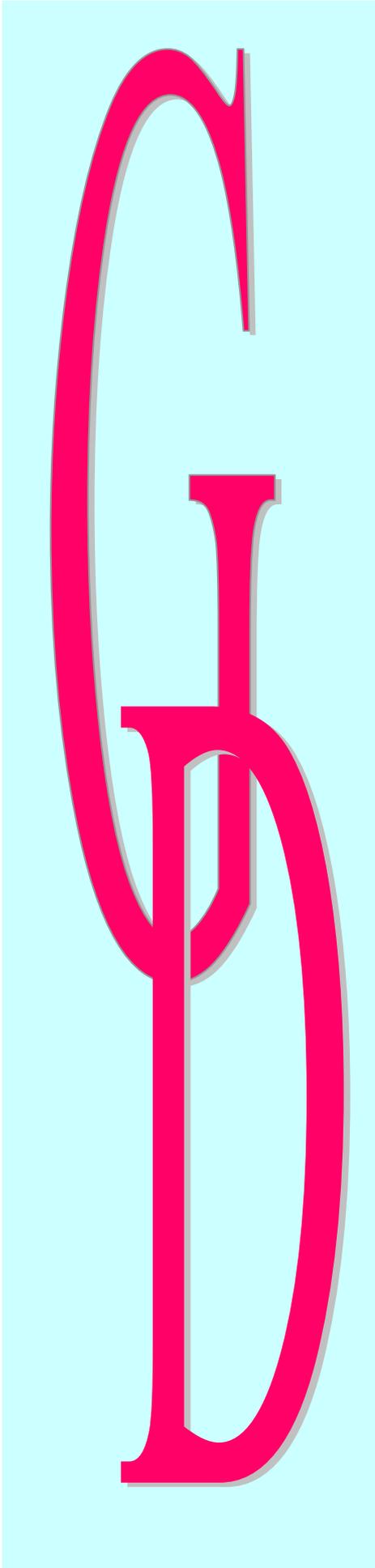
Montserrat Vilá i Santasusana

Los textos orales en clase de ELE.

Isabel Torremocha

La representación periodística de los inmigrantes y la enseñanza del análisis crítico del discurso.

Antonio Bañón



Los textos orales al alcance de los niños en educación infantil.
Carlos Aller García

LENGUAS Y CULTURAS

Didáctica de las lenguas y la interculturalidad: propuestas de formación.
Carmelo Moreno Muñoz y Rebeca Valverde Caravaca

De las expectativas, representaciones y realidades de alumnos y profesores en las aulas de lengua extranjera.
Jocely de Deus Pinheiro

Una propuesta lingüística, léxica e intercultural para erasmus mundos.
Verónica Vivanco Cervero

Acciones para desarrollar la escritura en lenguas indígenas.
Nila Vigil Oliveros

Taller de examinadores DELE.
Antonia Navarro Caparrós y Joan Maresma Durán

Reseñas

Revista *PORTA LINGUARUM*, nº 2, junio 2004

Francisco Gomes de Matos (2004) *Criatividade no Ensino de Inglês*
Sociedad Brasileña de Cultura Inglesa

Gisele Prost y Alfredo Noriega Fernández (2003) *Al dí@*
Silvia Canto Gutiérrez

Jean Baudrillard (2000) *Pantalla total*
María José Centenero de Arce y Juan Tomás Frutos

Jean Baudrillard (1993) *Cultura y simulacro*
María José Centenero de Arce y Juan Tomás Frutos

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

EDITORIAL



Manuel Pérez Gutiérrez
Director
mapegu@um.es

Comenzamos este nuevo curso, el año cuatro del nuevo milenio, el año cuarto de nuestra publicación, presentando la sección **Monografía GLOSAS DIDÁCTICAS**, coordinada por la Dra. María del Carmen Quiles, de la Universidad de Almería, que lleva por título **Comunicación oral, discurso y enseñanza de lenguas**. Un total de once trabajos abordan el plano de la *oralidad* y los *usos discursivos* desde diferentes perspectivas relacionadas con la enseñanza de lenguas, tanto en contexto materno como en el marco de la adquisición de segundos idiomas.

Este amplio panorama de reflexiones comienza con la aproximación de Quiles a las *bases curriculares y referentes históricos* esenciales a la hora de concebir la comunicación oral como objetivo conceptual en la actual educación lingüística. La reflexión más específica orientada hacia las segundas lenguas se abre con el trabajo de Morote y Labrador que vuelven la vista al *Marco de Referencia Europeo* y establecen un rastreo en torno al tratamiento de la comunicación oral en los libros de español para extranjeros. Arman se centra en los contenidos del *Marco* y presenta un interesantísimo estudio sobre el *grado de desarrollo en comprensión y expresión oral* en francés de los alumnos de ESO. A continuación, se ofrece un trabajo relacionado con uno de los recursos didácticos menos usados en la didáctica de las lenguas y al que, paradójicamente, diversas investigaciones han señalado como fundamental en los procesos de adquisición del lenguaje, nos referimos a la *dramatización*.

Seguidamente, Escobar hace un recorrido por los diferentes enfoques metodológicos que han tratado los usos orales en el ámbito de L2, así como nos acerca al concepto de *tarea*. La propuesta de Morante ofrece un marco de actuación para trabajar un interesante aspecto lingüístico como son las unidades léxicas *multipalabra*, presentes en todas las lenguas. Marta García se centra en la conversación en tanto que situación comunicativa propicia para trabajar la *oralidad* en el aula, de igual forma Torremocha la presentará como centro de las *tipologías textuales*, tomando también el referente del *Marco Europeo*. Además, entraremos en contacto con las dificultades que presenta la *traslación del hablar a las aulas* de manos de Vilà. Por su parte, Bañón nos introduce en la enseñanza del *análisis crítico del discurso* a través de los usos periodísticos referentes a la inmigración. Finalmente, hemos reservado un espacio para hablar de los *textos orales* que suponen la primera puerta de acceso al sentir literario de una determinada cultura lingüística en el tramo infantil, aportación de Carlos Aller.

La segunda sección de **GLOSAS DIDÁCTICAS, *Lenguas y Culturas***, ofrece trabajos relacionados con la difusión de diversas acciones de formación del profesorado de ELE, una propuesta lingüística, léxica e intercultural para ERASMUS MUNDUS, una interesante experiencia personal relacionada con las expectativas de los estudiantes de segundas lenguas, un taller práctico para evaluadores DELE y, desde Perú, la Red Internacional de Estudios Interculturales nos informa de las acciones que llevan a cabo para desarrollar la escritura en lenguas indígenas.

Finalmente, la sección **Reseñas** presenta el número dos de la excelente revista *Porta Linguarum*, dirigida desde la Universidad de Granada por el Dr. Daniel Madrid y editada y subvencionada por diferentes departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de otros afines, de más de una decena de Universidades españolas. También presentamos dos nuevas publicaciones relacionadas con la didáctica del inglés y del español como lengua extranjera. Por último, dos reseñas de sendos libros de Jean Baudrillard, profesor de filosofía de la cultura y los medios.

Deseamos y esperamos que este esfuerzo que supone el lanzamiento de una revista electrónica, interdisciplinar y plurilingüe sea valorado por nuestros lectores a quienes pedimos su colaboración altruista, científica y profesional para poder seguir creciendo en la construcción del conocimiento lingüístico e intercultural. Muchas gracias a todos y a todas.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

BASES CURRICULARES Y REFERENTES HISTÓRICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DISCURSO ORAL

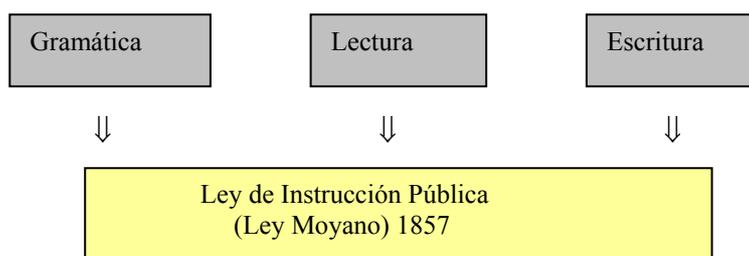
María del Carmen Quiles
Universidad de Almería
qcabrera@ual.es

1. La enseñanza de la lengua y las bases curriculares en Educación Primaria.

1.1.- Precedentes en el sistema educativo.

El marco educativo que regula nuestras enseñanzas medias establece ya unos fundamentos curriculares para la didáctica de la lengua de acuerdo con los modernos parámetros psicopedagógicos y los actuales enfoques en la concepción de las lenguas. Sin embargo, para entender la importancia del profundo cambio de perspectiva que supone para nuestra área de conocimiento la aparición de los diseños curriculares de la L.O.G.S.E. hemos de retroceder en el tiempo y analizar el tratamiento había venido recibiendo en el devenir histórico del sistema educativo español. Sólo poniendo de relieve los pilares fundamentales sobre los que se sustentó durante mucho tiempo la enseñanza de la lengua en los documentos oficiales quedará al descubierto la tan arraigada *tradición silente* (Núñez Ruiz: 9, 83-92) de nuestras aulas.

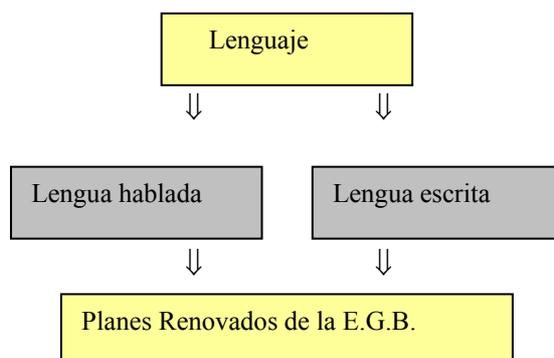
Así, encontramos dos precedentes esenciales que van a regular los cánones de la educación lingüística y literaria hasta este momento. Por un lado, debemos remontarnos hasta 1857 con la *Ley de Instrucción Pública*, que vendría a solidificar los planteamientos promulgados unos años antes en el *Plan Pidal de 1845*. Con ella, los contenidos referentes al área de lengua y literatura para los tramos educativos equivalentes a nuestra Educación Primaria –primera enseñanza elemental, primera enseñanza superior y los dos primeros cursos de la segunda enseñanza- se centraban en tres pilares de estudio:



Estos tres bloques en los que quedaban reducidos los contenidos de área ponen de manifiesto una concepción normativa y cerrada a la hora de entender la adquisición idiomática, al tiempo que desvela un único interés por la modalidad escrita y la reflexión sobre la lengua, dejando visible la desatención hacia los usos orales en tanto que elemento de aprendizaje. La ley Moyano es reflejo de un momento en que se impone la supremacía de lo gráfico por encima del habla; durante mucho tiempo se fue creando un poso ideológico que generalizó una visión homogénea de las lenguas trasladada al plano educativo y que rechazaba toda aproximación a cualquier nivel que no fuera el escrito. Todavía quedaba lejos la búsqueda de una *competencia comunicativa* en la que los aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos adquieren especial relevancia y donde ocupan un papel esencial los actos de habla. Es cierto que la Ley Moyano supuso un paso importante en la configuración del sistema escolar, pero también lo es que durante el amplio período en que estuvo vigente fue acuciando progresivamente diversas carencias educativas al tiempo en que avanzaban los presupuestos pedagógicos. Recordemos que ya se habían publicado los *Errores en materia de educación e instrucción pública* (Benot: 1862) poco después de su puesta en marcha, así como fueron muy conocidas otra serie de aportaciones en este sentido (Sama: 1882, 1885). Concretamente, por lo que respecta al campo de la enseñanza de la lengua, se había ido produciendo un desfase entre los presupuestos de una ley gestada a mediados del siglo XIX y la progresiva evolución en el modo de concebir las lenguas y de entender las necesidades educativas a la que estábamos asistiendo en el último tercio del XX, sobre todo si tenemos en cuenta el carácter restrictivo y retrógrado que vino a suponer la Ley de Educación Primaria de 1945 (BOE de 18 de julio de 1945), plenamente influida por los valores dictatoriales.

Así, la *Ley General de Educación de 1970*, complementada y fortalecida con los denominados *Planes Renovados de la Educación General Básica (E.G.B.)*, vino a suponer un cambio fundamental en torno al tratamiento de la educación lingüística por parte de los documentos oficiales. Ya en el apartado introductorio de dichos planes se exponía un principio hasta el momento novedoso basado en el hecho de que “enseñar lengua española consiste en enseñar a utilizar la lengua española” (Planes Renovados: 1981, 19); y es que frente a la enumeración escueta y cerrada de los bloques de contenido -“gramática”, “lectura” y “escritura”-, propia de la antigua Ley Moyano, los Planes de la E.G.B. ofrecían por vez primera unas orientaciones para el profesorado, que nos desvelan un nuevo talante en el modo de entender y de enfocar la enseñanza de la lengua.

Todavía con reservas y contextualizando tales directrices, esta ley abre una primera puerta al plano de la oralidad en las aulas, puesto que ese “enseñar a utilizar la lengua”, al que nos hemos referido, nos indica un primer deseo de transmitir una lengua viva y útil para el desarrollo en sociedad. Este planteamiento actúa como impulso inicial para reconocer la lengua hablada como objeto de estudio teórico-práctico dentro del Sistema Educativo. Por ello, el primer bloque temático del área de lenguaje está dedicado al “uso de la lengua” en sus dos vertientes: hablada y escrita y se reconoce que “la enseñanza de la lengua oral carece de una tradición arraigada en nuestro país (...) por tenerse la idea de que a hablar se aprende espontáneamente” (Programas Renovados: 1981, 21).



Todo lo expuesto desvela el comienzo de la toma de conciencia sobre la importancia que *el hablar* adquiere en el marco comunicativo y la necesidad de incluirlo como contenido de aprendizaje en tanto que habilidad superior al simple hecho de emitir palabras. No obstante, habría que esperar un tiempo para que ese concepto de *utilidad* en la enseñanza de la lengua se aplicara en la cotidianeidad de las aulas, así como para que la idea de *uso* y de *hablar bien* se ajustara a los modernos parámetros epistemológicos. Decimos esto porque todavía en los planes de la Educación General Básica persisten antiguas concepciones ideológicas muy arraigadas hasta el momento e incluso hasta nuestros días entre la comunidad educativa. Buena muestra de ello es el tratamiento que reciben, por ejemplo, los rasgos dialectales, tachados de incorrecciones lingüísticas que los alumnos deben evitar y corregir, haciéndoles juzgar al mismo tiempo los usos propios y ajenos de la lengua en lo referente a este aspecto. El punto 1.1.12 promulgaba como directriz “juzgar críticamente la expresión oral propia y ajena, atendiendo a la corrección en la pronunciación, acentuación, entonación, ritmo y pausas”; sin duda esa *corrección* lleva consigo un ataque directo a las modalidades dialectales y continúa imponiendo un enfoque prescriptivo en la enseñanza de la lengua, al tiempo que mantiene el marco de lo escrito como parámetro del *bien hablar*. Se estaba olvidando el carácter variable de las lenguas y la riqueza que le aportan las modalidades de habla al tacharlas de *defectos*, como aparece explícitamente en el punto 1.1.13 del documento oficial para el Ciclo Medio. Por eso, en el mismo apartado se lanza la propuesta de “Recordar y utilizar la pronunciación normativa en los casos de ceceo, seseo, yeísmo, aspiración de la *h*, pronunciación labiodental de *v* y otros”, donde se rompe la línea divisoria entre lo que podemos considerar variedades de uso y lo que constituye un error lingüístico.

En este sentido es necesario mencionar las Jornadas Pedagógicas de Planificación Lingüística en el Estado Español, celebradas recién estrenada la democracia, que vendrían a revisar la educación lingüística del país enfocándola desde la nueva situación política y social de la nación. Desde *Cuadernos de pedagogía* se establecía un balance de la nueva visión pedagógica para el tratamiento de la diversidad lingüística en los centros educativos y salía a la luz la siguiente declaración realizada en un *cuasimanifiesto* que docentes de lenguas no oficiales del Estado sacaron a la luz: “en la escuela hay que mantener las variantes dialectales que existan, por todo lo que aportan de positivo en el enriquecimiento de la lengua” (1976, 65). Se buscaba, en definitiva, abordar la planificación lingüística y su traslado a las aulas desde criterios democráticos que acabaran con el rechazo hacia las diversidades de habla y con la opresión que muchas comunidades de hablantes habían sufrido durante el régimen dictatorial. Sin embargo, está claro que pudo más el lastre ideológico que optaba por condenar y tachar de vulgarismos los fenómenos propios de la heterogeneidad que caracteriza a la lengua en uso. En un momento en que parece recuperarse el valor de la oralidad y la necesidad de un aprendizaje de las destrezas orales, nos encontramos con aspectos como el expuesto, que vienen a contradecirse con los planteamientos iniciales propuestos en el diseño y a dejar visible la distancia que mediaba todavía con los actuales parámetros curriculares para la didáctica de las lenguas.

1.2.- El actual plan curricular.

Con el nacimiento de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, se forja un nuevo marco para un área de conocimiento, el de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que se había consolidado ya como disciplina autónoma y que se había hecho eco de perspectivas teóricas mucho más avanzadas, fruto de la evolución de las ciencias del lenguaje y los estudios psicopedagógicos. El Ministerio de Educación y Ciencia sacaría a la luz el *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* que serviría de modelo para su aplicación en las distintas comunidades autónomas y para la elaboración de los distintos diseños oficiales.

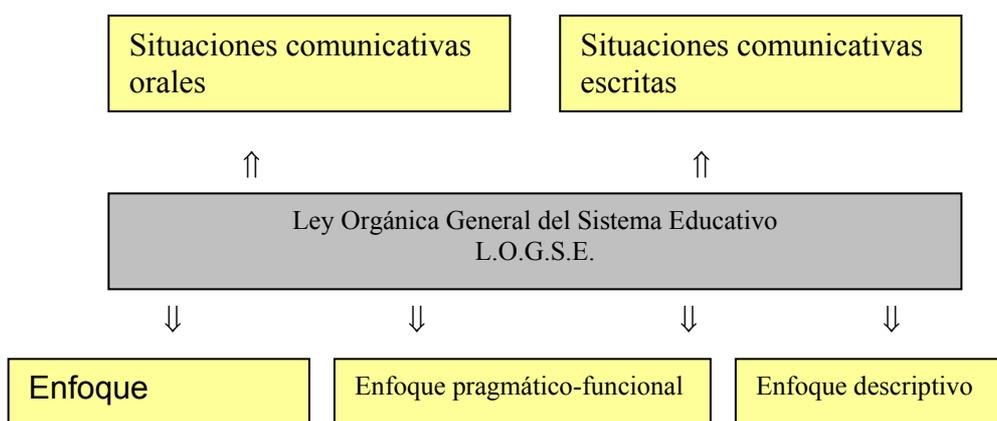
Concretamente, las autoridades competentes en nuestra región publicarían el documento en el que hemos de buscar las actuales bases y exigencias curriculares por las que hemos de regir la educación lingüística. Vamos a tomar éste como referencia por tratarse del material que nos sirve de referente en nuestro entorno escolar y dado que, si bien se adapta a las necesidades de su realidad sociocultural concreta, sigue fieles las pautas marcadas por el Ministerio.

Por un lado, el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* editado por la Junta de Andalucía, presenta unos objetivos generales para todas las áreas pero tienen una profunda implicación en la enseñanza de la lengua y fundamentalmente en su dimensión oral. Éstos hacen referencia a la búsqueda de un desarrollo de la personalidad del niño en cuanto a distintos ámbitos, entre los que hemos de detenernos en el **socio-afectivo**. Existe un gran interés por conseguir que el niño sea capaz de relacionarse en sociedad y de entrar en consonancia consigo mismo, con su propia personalidad. Por tanto, el ámbito socio-afectivo se relaciona de forma directa con las posibilidades comunicativas y expresivas del alumno y le otorga especial relevancia al habla, ya que no es de otra forma sino hablando como los seres humanos establecemos nuestras relaciones sociales y nos integramos en una determinada comunidad parlante.

Además, se establece para el mencionado **desarrollo socio-afectivo** una doble dimensión: la *individuación y expresión de la propia identidad*. Son éstos unos ámbitos que necesitan de la lengua para sostenerse y experimentarse en plenitud. La **individualidad** de las personas y su particular modo de pensar, sentir, experimentar,..., queda manifiesto cuando puede trasladarse a otras personas por medio de un uso de la lengua adecuado y efectivo en cada contexto. Exponer una opinión o reivindicar un derecho son situaciones que conllevan esa *individuación* a la que se alude pero que sólo la ensalzan cuando existe un dominio de la lengua que mucho tiene que ver con las destrezas orales. Muy en conexión encontramos lo referente a la expresión de la propia **identidad**, íntimamente relacionada con la dimensión sociocultural de toda lengua.

Otro de los objetivos generales que el marco curricular se plantea es la búsqueda de una **educación para la comunicación y para la vida en sociedad**, que nuevamente resaltan el papel que la oralidad adquiere en la formación integral del alumno y que nos remite a todo lo expuesto. Educar para comunicarnos y para vivir en sociedad implica un fuerte compromiso con el dominio de habilidades lingüísticas que vayan más allá de la mera reflexión gramatical a destiempo o del aprendizaje de un código cerrado sólo válido para la escritura y que den cabida a las múltiples situaciones comunicativas propias del uso de la lengua.

Por lo que respecta a la secuenciación de contenidos propia del Área de Lengua encontramos unas orientaciones que superan ya las lagunas conceptuales vigentes con el anterior sistema:



Con el gráfico expuesto, sintetizamos en tres las líneas que caracterizan el nuevo enfoque para edificar todo proceso de enseñanza-adquisición idiomática. Conscientes ya del carácter eminentemente comunicativo de las lenguas y de la evolución de las Teorías del Lenguaje al respecto, se crea un modelo para la aplicación al aula basado en primer lugar en el concepto de "uso pragmático". Así, "la finalidad del saber lengua no consiste tanto en saber clasificar palabras, usarlas en frases descontextualizadas y saber su significado *eterno* (...) cuanto saber qué hacen en un texto y lo que significan según los contextos de uso" (Junta de Andalucía: 1989b, 15); puesto que la lengua es un instrumento de socialización y de interacción entre los miembros de una determinada comunidad de hablantes, no podemos entender una educación lingüística centrada en la reflexión gramatical y los aspectos teóricos y normativos, desligada del *uso* en todas sus dimensiones. Podemos decir que "No se trata de formar sujetos expertos en lengua, en gramática, en terminología (...), yo creo que la lengua es crecimiento, es dominio, es expresión en la medida en que se aprende, quien adquiere la lengua la desarrolla, amplía sus horizontes culturales, científicos, de comprensión, de integración social, de liberación (...)" (Tusón Valls: 1996, 77-87).

Enseñar una lengua, por tanto, no puede marcarse como único objetivo el conocimiento de un código inamovible, sino también el dominio de las destrezas que le permitan al alumno hacer uso de ella en cualquier contexto comunicativo, sea hablado o escrito. En ello estriba la funcionalidad de la educación lingüística, pues conocer el funcionamiento del sistema prescindiendo de trabajar la realidad hablada carecería de sentido, así como desechar las aportaciones de la teoría de las lenguas como punto de reflexión sobre el uso que hacemos de la lengua sería caer en otro grave error. Según se afirma en el documento: "Las relaciones entre ciencias del lenguaje y teoría de la educación no sólo son necesarias, sino imprescindibles. El problema a nuestro parecer radica en que se pretende enseñar la teoría lingüística en sí en la escuela y no se seleccionan las teorías y se traducen al marco escolar" (Junta de Andalucía: 1989b, 14). Superamos ya el *aprender rasgos acerca de la lengua* para convertir esta premisa en *aprender a usar la lengua en función al contexto y la intención comunicativa*, algo previo a la reflexión teórica.

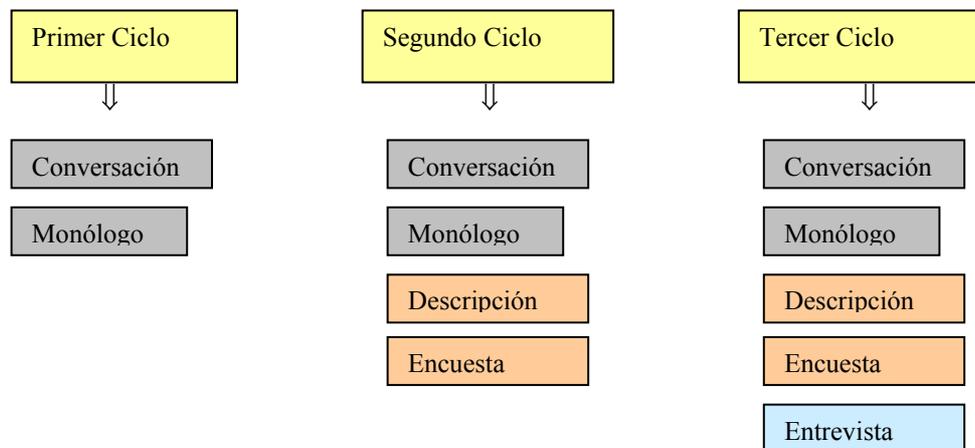
Estas nuevas bases curriculares en didáctica de la lengua conllevan una variación conceptual bastante renovadora, puesto que deja de hablarse de *tipologías textuales* para hacerlo de *situaciones comunicativas orales y escritas*, término mucho menos teórico y en mayor consonancia con la realidad lingüística del alumno. La noción *tipo de texto* es sin duda válida a la hora de referirnos a una serie de rasgos que, según una normativa establecida y guiada por cánones prefijados, nos ayudan a crear un catálogo de estructuras discursivas diferenciadas entre sí y que son fácilmente identificables en la lengua escrita. Pero, lo cierto es que, en la oralidad, hablar de tipo de texto sería limitar los actos de comunicación porque la interacción no produce estructuras cerradas y sometidas a una catalogación previa, sino que se crea en situaciones y en contextos determinados que propician la comunicación, para lo que van a necesitar narrar, argumentar, lamentar, exponer, satirizar, ... , a medida que avance dicha verbalización: "Desde una perspectiva psicolingüística y antropolingüística hay que tener en cuenta las palabras, pero también los gestos, las referencias a los elementos de la situación, la variedad y el registro lingüístico que se usa, los datos que no se expresan pero que se presuponen (...)" (Junta de Andalucía: 1989b, 18-19).

Todo ello, pues, implicaba la necesidad de aludir a un término que supere la sistematicidad válida para la lengua escrita, pero insuficiente para el habla. El marbete de *situación comunicativa* adquiere así un carácter más amplio y globalizador en tanto que uso de la lengua en un contexto determinado, con unas necesidades de comunicación precisas y con una intención determinada. Se proponen, además, unos *ámbitos* a partir de los que el docente podrá observar el grado de dominio del lenguaje que en las diferentes situaciones

comunicativas poseen sus alumnos. Éstos se tomarán según las experiencias reales más cercanas al niño para ir aumentando la complejidad, por lo que entre otros se nos proponen la calle, la escuela, la casa o los juegos. Así, estos ámbitos nos servirán “para establecer situaciones comunicativas diferentes donde se realicen acciones lingüísticas o actos de habla variados: pedir, preguntar, saludar, aconsejar, lamentar, amenazar, explicar, contar un hecho...” (Junta de Andalucía: 1989b, 19).

Todo lo expuesto no podría sustentarse sin un enfoque descriptivo que admitiera la heterogeneidad de las lenguas y sus múltiples manifestaciones. Sólo desde un punto *descriptivo* somos conscientes de las distintas necesidades de uso en una comunidad de hablantes y podemos establecer lo adecuado para cada contexto. Rompe este parámetro con la prescripción y el normativismo que siempre ha presidido las aulas. No podemos hablar ya de *corrección e incorrección*, sino de *adecuación e inadecuación* en el uso de la lengua, dada la variabilidad de las modalidades lingüísticas. Así, unos determinados usos comunicativos serán adecuados o inadecuados en función de cada contexto. De esta forma, el tratamiento didáctico de la cuestión dialectal en la Educación General Básica, rechazado ya en las Jornadas Pedagógicas de 1976, se ve definitivamente superado en el actual sistema, donde sí existe una atención a la diversidad lingüística ofreciendo alternativas didácticas a la negación y la censura: “cualquier variedad es válida para la comunicación y la escuela debe aceptarlas sin emitir juicio de valor alguno. Lo que sí debe enseñar la escuela es el uso adecuado de los distintos modos de hablar según lo demande la situación donde la comunicación se produce” (Junta de Andalucía: 1989b, 17).

Bajo el marco de la *situación comunicativa* se establece una secuenciación gradual y cíclica desde el primer hasta el tercer ciclo que, en el plano de los usos orales, podemos sintetizar con el siguiente gráfico:



Observamos cómo se propone una secuenciación gradual para las situaciones de comunicación en el aula, de forma que se parte de aquellas más frecuentes y habituales en la cotidianidad del alumno para ir garantizando un acceso a las propias de ámbitos más esporádicos. Desde el Primer Ciclo, el Documento Oficial establece un doble objetivo para la *conversación*; por un lado, se trata de crear situaciones conversacionales para observar el grado de competencia comunicativa con el que cuentan nuestros alumnos y, a partir de ahí, aprender a adecuar el uso de la lengua a cada contexto: “Adquirir la competencia comunicativa que estos objetivos pretenden, implica recorrer un complejo camino que va desde lo que el alumno sabe hacer con la lengua aprendida en su medio y en los años de escolarización, hasta saber qué ha de hacer para adecuarse a situaciones distintas a las habituales” (Junta de Andalucía: 1989b, 25). De igual forma, se indica la conveniencia de introducir al niño en aspectos relacionados con las normas socio-comunicativas como son la

actitud de escucha, la prosodia, la gestualidad o la proxemia y que se retoman en el Segundo y Tercer Ciclo. La adecuación de la gestualidad, el paralenguaje o la postura corporal al contexto son aspectos pragmáticos que no siempre se dominan, pero que procuran el anclaje socio-cultural del individuo y son garantía de eficacia discursiva. Sin embargo, al mismo tiempo que se busca la actitud positiva hacia este tipo de recursos, debería haberse insistido en otro tipo de actitudes hacia la propia lengua. Es frecuente encontrar en el territorio español zonas en las que asistimos a un rechazo hacia variedades diferentes a la suya, como ocurre con las hablas andaluzas, lo cual repercute en crear un sentimiento de inferioridad lingüística entre los usuarios de dicho dialecto. Creemos que es tarea del docente romper con este tipo de situaciones discriminatorias que todavía persisten. Por otra parte, tampoco se alude al hecho de que la lengua puede convertirse en vehículo de actitudes discriminatorias según el uso que hagamos de ella, lo cual adquiere gran relevancia en el ámbito escolar actual dado el carácter intercultural que ha adquirido recientemente.

En el último Ciclo Educativo, las situaciones conversacionales se llevan hacia contextos de mayor formalidad y se propone una iniciación al debate -actitud de escucha, respeto de turnos de palabra,...-. El interés por la adecuación del uso lingüístico al contexto y al nivel de formalidad es muy notable en todas las orientaciones del Diseño Curricular, porque en ello estriba en definitiva la competencia comunicativa de los alumnos. En este apartado, aclara que lo importante no es renunciar a las variedades dialectales, sino que en estas situaciones más formalizadas “aun utilizando las características básicas de la modalidad de uso propio, se acerca uno más a la estándar y se suelen evitar excesivos localismos” (Junta de Andalucía: 1989b, 56), pero siempre desde una perspectiva descriptiva y heterogénea en la concepción de las lenguas y desde parámetros psicopedagógicos en favor del constructivismo, ya que puntualiza “no porque sea correcto o incorrecto su uso, sino porque no es adecuado a la situación representada” (Junta de Andalucía: 1989b, 56).

Por lo que respecta al *monólogo*, en Primer Ciclo se introducen aspectos como el trabajo con retahílas, canciones o trabalenguas, orientados a la detección de dislalias como la disfemia o disfonía. Por su parte, el contar historias de forma verbal a través de juegos o medios audiovisuales dirige su atención al uso de adverbios y conectores de tipo ordenador: de **anterioridad** - antes, temprano, anoche, ayer, anteriormente, antaño-, de **comienzo** - al principio, en primer lugar, en un principio, primero, para empezar-, **posterioridad** - después, a continuación, al poco tiempo, poco después, por fin-. Es éste un rasgo importante, puesto que representa otra de las novedades con respecto al antiguo sistema de la Educación General Básica, en cuyas orientaciones no se tenían en cuenta los marcadores discursivos a la hora de formar lingüísticamente a los alumnos. El Diseño se propone solventar esta carencia y pone de relieve la necesidad de incluirlos en el aula por contribuir a la competencia comunicativa.

En Segundo Ciclo, para las situaciones monogestionadas se busca una mayor formalidad discursiva que en el precedente. Además, se propone la narración de hechos con una suma progresiva de monólogos en torno a uno principal con procedimientos orales recitados o leídos, donde el canal visual tomará gran importancia, es decir, la dramatización se convierte en pretexto para el relato. Después se pasará a textos monologados expositivos, según la premisa “comprender para expresar y expresar para comprender es una tarea clave para realizar en este ciclo” (Junta de Andalucía: 1989b, 38), a lo que se añade la recitación, la introducción de la literatura de tradición oral, así como las frases hechas, las fórmulas de inicio de narraciones o lo que denominan monólogo épico, que viene a ser el relato en estilo indirecto.

Esta técnica monologal de la exposición, texto escrito para ser dicho pero sujeto a la posibilidad de improvisación y espontaneidad, se amplía en el último ciclo. Con ella se pretende trabajar las marcas orales que intervienen, como en toda interacción hablada: paralenguaje, inflexiones de la voz, repeticiones... Además, asistimos a una vuelta al folklore

y la recitación como forma de reconstruir la cultura y de plantear la “literatura oral como un hecho de comunicación didáctica y aprendizaje escolar que une los aprendizajes sociales de la comunidad con los escolares” (Junta de Andalucía: 1989b, 57).

El Documento oficial incluye la *descripción* en el Segundo Ciclo porque asegura que es éste el momento en que el niño comienza a ser observador. Sin embargo, creemos que debería comenzar a trabajarse desde el primer curso de Primaria porque los niños comienzan a interesarse por conocer lo que les rodea incluso antes de los seis años. Las estrategias que se proponen giran en torno a tres dinámicas:

- Elaborar archivos documentales personales, de grupo y de clase.
- Introducir al niño en la hipérbole y la metáfora a través de exageraciones y comparaciones que ayuden a describir.
- Describir fenómenos que surjan en clase porque “estas tareas ayudan al alumnado a interpretar y reelaborar de forma crítica la realidad, así como a conceptualizarla” (Junta de Andalucía: 1989b, 42)

En el Tercer Ciclo, de las situaciones descriptivas referidas a objetos, pasamos a la descripción de sentimientos, para lo que vuelve a insistirse en la importancia de los marcadores prosódicos y no verbales de manera adecuada y en las diferentes estrategias pragmáticas que nos ayudan a transmitir sentimientos muy diferentes: la tristeza, el cariño, la caridad, la ironía, etc. Se introducen en este apartado los elementos de cohesión textual de tipo ordenador y de tipo lógico, cuyo uso debiera también potenciarse en la elaboración de discursos narrativos, en los que su empleo suele ser muy pobre y escaso a estas edades, según han demostrado diversos trabajos empíricos en torno al tema (Núñez y Quiles: 2002; Quiles: 2003). El Diseño, sin embargo, los incluye en las situaciones descriptivas y los clasifica del siguiente modo:

- De tipo ordenador:
 - *Anterioridad*: antes de (que), con anterioridad, ...
 - *Comienzo*: en principio, primeramente, ...
 - *Posterioridad*: simultáneamente, durante, entre tanto
- De tipo lógico:
 - *Contraste de ideas*: sino (que), por contra, por el contrario, ...

No podemos dejar de resaltar una confusión conceptual a la hora de referirse a los conectores de posterioridad, puesto que los que se engloban bajo esta denominación poseen un matiz de simultaneidad.

Llegado el Segundo Ciclo se introduce la *encuesta* como situación comunicativa por dos razones. En primer lugar, porque ayuda al alumno a contactar, conocer y reflexionar sobre hechos sociales de su entorno, ya que la *intención comunicativa* que nos lleva a encuestar es conocer una situación real determinada para poder reflexionar y actuar consecuentemente sobre ella. Por otro lado, la elaboración de cuestionarios para la obtención de datos potenciará las situaciones de interacción en ámbitos reales muy diversos. Su tratamiento en el Tercer Ciclo no sólo se orienta ya hacia el desarrollo de habilidades para saber interrogar o recoger datos, sino también hacia la crítica y la reflexión por lo que se refiere a las formas de manipulación de la opinión pública muy frecuentes en la actualidad.

Hemos de decir que tal como se presenta el trabajo con este tipo de interacciones, la encuesta se está situando a medio camino entre la oralidad y la escritura, porque en ningún momento se integra plenamente en el campo del habla. Así, la elaboración de un cuestionario que ha de ser rellenado gráficamente relaciona el acto de encuestar con lo escrito, cuando todo el proceso de toma de contacto exige una serie de estrategias pragmáticas que no se fomentan. Además, el uso de los medios audiovisuales sería muy interesante, no sólo para

desarrollar la capacidad de desenvolvimiento en este tipo de situaciones por parte del encuestador, sino también como reflexión sobre cómo actúa lingüísticamente el encuestado.

La *entrevista* se introduce en los dos últimos niveles de Educación Primaria. El trabajo con esta situación comunicativa tiene una intención informativa para el escolar con el fin de que aprenda a documentarse y a obtener datos por este sistema. Para introducirlo en la forma adecuada de abordar una entrevista, se establecen unas pautas que el niño ha de seguir cuando en su vida cotidiana le surjan contextos en los que se genere la necesidad de entrevistar para acceder a cualquier información. En el Diseño se proponen situaciones simuladas, que perfectamente podrían hacerse de forma real, que implican diferentes contextos y niveles de formalidad, para que el niño vaya apreciando que aun tratándose del mismo esquema de interacción el uso de la lengua ha de estar sujeto al contexto en que el acto de comunicación se produce. Así, se reconoce ésta una de las mejores estrategias para que los escolares ejerciten el cambio de registro.

Con todo este planteamiento organizado, en torno a las distintas *situaciones comunicativas*, se garantiza el desarrollo de estrategias que ayuden al alumno a elaborar discursos orales adecuados a cada contexto y en consonancia con sus propias necesidades de interacción. Aunque muchos de estos aspectos podrían ser centro de nuevas reflexiones, observamos cómo se persigue ya una *enseñanza del hablar* que supere el mero plano fonarticulatorio y alcance otros niveles integradores de la competencia comunicativa que nos lleven de lo estrictamente lingüístico a lo pragmático-discursivo y lo sociocultural (Lomas y Tusón: 1997). Sin embargo, hemos de tener presente que, pese a esta exigencia curricular, de la que comienza ya a ser consciente toda la comunidad educativa, la traslación del *hablar* a las aulas no es todavía una realidad cotidiana en los centros de enseñanza y en el mejor de los casos persisten aún antiguos esquemas conceptuales heredados de ese bagaje histórico al que ha asistido la educación lingüística a través de nuestro sistema educativo.

2. Los estudios retóricos y gramaticales: algunos referentes claves para el estudio y la enseñanza del hablar.

Cuando pretendemos hacer nuestras las nuevas exigencias curriculares y plantear propuestas que ayuden a trasponer la oralidad a la realidad educativa, consideramos fundamental tener en cuenta algunos de los referentes que constituyen la clave para entender y delimitar el qué y el para qué de esa *enseñanza del hablar* a la que venimos aludiendo. Sin duda, habremos de buscarlos volviendo la vista a la evolución que los estudios retóricos experimentaron desde la antigüedad grecorromana, tiempo de la oralidad por excelencia (González García: 1991), hasta la recuperación del legado clásico a partir del siglo XV. En este rastreo hemos de tener en cuenta la progresiva transformación a la que se ve sometida la primitiva *arte de hablar* a través de los tratados de retórica, que pronto la desligaron de los usos orales para acercarla a la formalidad de la escritura y al sentir literario. Es preciso, por tanto, tener presente la delimitación conceptual del término para reconocer cuáles son aquellas figuras que mantuvieron el valor de la retórica dentro del campo del habla, directamente relacionada con el uso oral de la palabra desvinculada de matices literarios. Entre tantos *tratados de retórica* que, en definitiva, se autodefinían como *tratados de literatura*, lograron sobrevivir algunos que vendrían a romper con esta línea y a convertirse en precedentes claros para la enseñanza de la lengua oral. Otra cuestión será el caso de obras cuyos postulados, aunque referidos a las propiedades textuales para la composición literaria, puedan ser adaptados en la actualidad a las propiedades discursivas orales, como es el caso del *Arte de hablar en prosa o en verso* (Gómez Hermosilla: 1842), que nos ofrece un marco teórico muy interesante en este sentido (Quiles Cabrera: 2003), pero sería éste un aspecto propio de una reflexión paralela a la que nos ocupa.

Así pues, podemos sintetizar en tres los referentes a los que hemos de volver la vista para forjar un marco teórico-práctico que conforme nuestra concepción actual del *hablar* y los fundamentos epistemológicos para su traslación a las aulas.

2.1.- Los referentes clásicos: Aristóteles, Cicerón y Quintiliano.

Para establecer una sólida base histórica de lo que el estudio de la retórica ha supuesto con el paso del tiempo y apoyar nuestra propuesta en favor de su recuperación en el seno de los planes educativos, hemos de remontarnos a sus orígenes en la antigüedad grecorromana. Es un hecho incuestionable el gran interés que estas civilizaciones mostraron hacia el arte de hablar con corrección y medida. La retórica ocupó un primer puesto en su sistema de enseñanza y las obras dedicadas a establecer los principios de la oratoria, así como las características del buen orador, tuvieron pioneros exponentes en esta época.

Todo discurso era pensado para ser emitido ante un auditorio, ante el que se pretendía exponer o justificar un hecho, inducir hacia la consecución de cualquier obra, ponerlo a favor o en contra de un adversario. Si bien en algún caso la elaboración inicial pasaba por el papel, el principal y último objetivo era la exposición pública, es decir, su realización hablada, lo cual exigía gran destreza comunicativa oral por parte del orador. Así nace la retórica como el arte de elaboración de discursos para ser realizados oralmente; es decir, el "arte de hablar" vendría a referirse al uso de ciertas técnicas que permitieran emplear la palabra oral con decoro y adecuación.

El primer precedente lo encontramos en Aristóteles con su *Arte de retórica*. En esta obra, se elevaba *el bien hablar* al terreno de las artes; con esto, por un lado, se le estaba confiriendo a la oralidad un lugar privilegiado en el uso de la lengua, frente al papel secundario que se le ha venido otorgando durante mucho tiempo en la actualidad, y por otro vislumbramos, aunque todavía implícitamente, una concepción muy actual de la facultad de hablar, entendida en la dimensión discursiva, que se verá reforzada más adelante con los postulados de Luzán y Benot. Destacamos además el carácter académico de la obra aristotélica, puesto que desde esa perspectiva el *hablar* ha de aprenderse; y es que esta retórica es "el resultado de una evolución larga (...) cuando Aristóteles, en la Academia, invitado por la polémica contra los isocrateos, se dedica al estudio de la tradición escolar" (Tovar: 1990, 27). El segundo aspecto rescatado de su tratado es su interés por la figura del *receptor*, con lo que pone de manifiesto ser consciente de que, junto al emisor y el mensaje, existe un tercer factor elemental que interviene en la comunicación humana y que no puede pasarse por alto en el proceso comunicativo oral. Es el primero que vislumbra, aun sin saberlo, el carácter pragmático que debe impregnar todo acto de habla. En el campo de la oralidad hemos de admitir una serie de conceptos que influyen de manera directa en el proceso de producción y recepción de los textos, como explicaremos en sucesivos apartados, pero constatamos en esta concepción aristotélica la contemplación de uno de ellos. Si había en estos momentos un elemento que condicionara la elaboración de los discursos, no se trataba de otro sino del auditorio receptor del mensaje, que influirá en el proceso de elaboración de todo discurso y exigirá por parte del individuo un aprendizaje de técnicas y estrategias discursivas que le permitan *hacerse entender*. El interés por hacer de éste un manual retórico destinado al estudio y aprendizaje de este cúmulo de técnicas oratorias demuestra la importancia otorgada en estos momentos no sólo al conocimiento, sino al dominio de las estrategias expresivas, como pilar esencial de la educación escolar.

También Cicerón, con su trilogía *De Oratore*, *Brutus* y *Orator*, demuestra su preocupación por determinar las reglas y métodos para una enseñanza-aprendizaje del arte de la oratoria, tan valorada en este momento. Cicerón habla de una triple función para la figura del orador: *enseñar*, *agradar* y *conmover*, a lo que se une el buen uso de los estilos *sencillo*, *medio* y *sublime*. Con ello, vemos cómo se insiste en la necesidad de un enfoque

pragmático en el proceso de comunicación, aunque el autor nunca fuera portador de tal término ni incluso consciente de tal apreciación.

Al pretender que el emisor enseñe, agrade, conmueva y persuade, lo que se está llevando a cabo no es otra cosa que una *apelación* al receptor, como ya se había hecho por parte de Aristóteles, esto es, se está poniendo de relieve la necesidad de interacción entre los interlocutores, entre quien habla y quien escucha. Ahora bien, este proceso requiere un esfuerzo por parte del primero a la hora de establecer un estado de *cooperación* activa en el auditorio que lo inmiscuya en el desarrollo de su discurso, dejando así de ser un oyente pasivo que en ningún momento capte ni reinterprete el mensaje lanzado. En el alivio de ese esfuerzo es donde entran en juego las técnicas retóricas, ya que éstas se presentan como un pasaporte hacia la captación del receptor, dada la claridad y fluidez que aportan al discurso.

Por otra parte, asistimos con esta obra a un adelanto de lo que actualmente conocemos como *registros idiomáticos* (Halliday: 1968). La triple distinción estilística -sencillo, medio y sublime-, cuyo dominio ha de ser característica del buen orador deja claro que no es sólo el nivel culto el terreno de la retórica, sino que ésta obedece a las exigencias del *contexto de situación* (Tusón Valls: 1997), aunque de nuevo sea éste un término mucho más actualizado. Y es que “el orador ha de probar, deleitar y conmover según aconsejen las circunstancias (...) Para Cicerón, la Retórica, más que una “ratio dicendi” es una forma de sabiduría y un arte de pensar” (Hernández y García Tejera: 1994, 59).

Quedaba clara la importancia que para el aspirante a orador suponía el atender a los factores pragmáticos que intervienen en la interacción comunicativa: el papel del interlocutor y del contexto situacional iban a ser elementos claves a la hora de elaborar y emitir un determinado discurso. Así lo manifiestan las últimas declaraciones ciceronianas, que al mismo tiempo vienen a confirmar el hecho de que, aunque las técnicas retóricas para hablar en público puedan transportarse a los discursos escritos obviamente, para el orador, a quien va destinada la obra, la modalidad de lengua más usual no es otra que la oral, ya que sus parámetros no han de ser otros sino: “la aprobación del público y el placer de los oídos” (Cicerón: 1991, 155).

En la misma línea anterior, será Quintiliano quien esbozará una obra mucho más didáctica y productiva para la enseñanza de la retórica. Así lo demuestra su *Institutio Oratoria*, cuya finalidad es la preparación del orador, pues sus doce libros, especialmente el primero, contienen frecuentes alusiones a la preparación pedagógica del aprendiz de tal arte. Si en Aristóteles y Cicerón, por su forma de entender la retórica, deducimos una concepción funcional de la lengua, será ahora cuando asistamos por vez primera a una alusión explícita que no exige deducir sino afirmar que Quintiliano concibe la retórica como “un instrumento técnico al servicio del uso pragmático de la lengua (...) El orador, según el autor latino, debe ser capaz de “imaginarse” a sí mismo en la situación del oyente, de “simpatizar” con él” (Hernández y García Tejera: 1994, 64-65), esto es, ha de establecer esa cooperación interactiva a la que venimos haciendo referencia.

2.2.- Luzán y su Retórica de las Conversaciones.

Una obra realmente importante en cuanto al tema que nos ocupa es el *Arte de hablar*, aparecida entre 1702 y 1754, la cual supondrá un cambio de perspectiva en medio de una amalgama de trabajos sobre la caracterización del lenguaje. Luzán demuestra anticiparse a su tiempo en la forma de plantear su obra puesto que su enfoque en cuanto al término “hablar” es mucho más avanzado. Desde un primer momento pone de manifiesto una realidad incuestionable: lo que las personas hacemos para comunicarnos no es otra cosa que usar el habla y no hay nada tan preciado como tal facultad: “Uno de los singulares favores y privilegios con que la humana naturaleza ha sido por la liberal mano de Dios adornada y distinguida entre los demás animales es el habla” (Luzán: 1991, 65).

Aunque no fue un hombre inmerso plenamente en las ideas ilustradas, su pensamiento avanzado se manifiesta en su forma de entender el dominio de una lengua y en la prioridad que a la dimensión oral le confiere y, especialmente, a la interacción cotidiana. Lejos de entender que a hablar se aprende espontáneamente y por la propia tendencia a comunicarnos, contempla la amplitud de significación que el verbo "hablar" conlleva: "(...) no consiste sólo en saber los términos de una lengua, sino en formar un discurso o un razonamiento entero que perfectamente responda a los pensamientos que se quieren comunicar a los otros"(Luzán: 1991, 67)

Y será éste un planteamiento esencial que tendremos que tener en cuenta a la hora de pretender enseñar nuestra lengua. Si nuestro objetivo es el dominio y no sólo el conocimiento de las normas que la regulan, nos parece imprescindible partir de esta concepción de lo que es hablar según Luzán. Claro está, que si por esto entendemos la emisión de sonidos sin conexión alguna, a ello "llega también el papagayo" (Luzán: 1991, 67), pero si lo que entendemos es transmitir un pensamiento de manera adecuada a través de la palabra viva, el punto de partida varía enormemente y, por lo tanto, también lo hará el punto de llegada, el objetivo educativo que nos planteemos. Cuando perseguimos que un alumno logre escribir todo tipo de textos con estilo y adecuación, hemos de ser conscientes de que, fundamentalmente, el individuo que formamos ha de saber hacer uso de su lengua de forma hablada, porque es ésta la manifestación esencial de lenguaje para todo ser humano.

Las declaraciones de Luzán nos llevan a pensar que su delimitación del significado del verbo *hablar* es mucho más precisa, cerrada y actualizada que la establecida por muchos de sus coetáneos, porque parece emplearla para referirse exclusivamente a la oralidad: lo que nos diferencia del resto de seres vivos es la capacidad de hablar, entendida como la emisión de sonidos de forma coherente para comunicarnos. En ello estriba el *arte de las conversaciones*, aludiendo al propio título luzaniano, a un lado de que los hombres hayan ideado un código escrito para inmortalizar el pensamiento en el tiempo. Es, por tanto, en ese esencial papel que le otorga Luzán a la facultad de hablar donde encontramos el antecedente explícito más claro de quien elaborará una obra con la intención de limitarse al habla exclusivamente, Eduardo Benot. Desde la tradición grecorromana, la oralidad y la escritura caminaron paralelamente pero, a pesar de que la primera no se olvidara con la incorporación del código gráfico y el gusto por lo estético, la dedicación a las técnicas oratorias de una manera fiel a sus orígenes poco a poco se había ido debilitando, puesto que para muchos *hablar* se había convertido en *comunicar a través del signo lingüístico hablado o escrito* y las retóricas no sólo incluían el habla sino también la escritura. Sin embargo, Luzán resalta la importancia de esta capacidad con la que cuenta el ser humano, que es la que nos reconoce como tales y que la forma en que ésta se ejecuta primariamente no es gráfica, sino oral.

2.3.- Eduardo Benot y el Arte de Hablar

Encontramos en Luzán el primer antecedente de quien en 1910 publicara como obra póstuma un tratado que se convertirá en la primera gramática que tenga como eje central de sus aportaciones el estudio del "habla". Hasta este momento, dicho concepto había sido incluido en las páginas de tratadistas y gramáticos, pero siempre en conexión con la escritura, cuando no entendido de manera amplia en las dos vertientes. Sin embargo, Eduardo Benot introduce un nuevo enfoque con el que abordar los mecanismos de combinación de la lengua a partir del habla. Su importancia, por tanto, reside en el carácter novedoso que por vez primera se respira en una obra gramatical. Algunas ciencias del lenguaje habían estudiado aspectos aislados de la oralidad, pero nunca llegaron al logro de esta obra, en la que Benot se aventura a establecer una serie de reflexiones que configurasen una *gramática del hablar*: "La GRAMÁTICA FILOSÓFICA DE LA LENGUA CASTELLANA que hoy ve la luz pública, es obra sin precedentes en la literatura gramatical del mundo, porque renueva los métodos, abre

nuevos horizontes á tan importantísimos estudios, y, sobre todo, porque establece por primera vez los principios en que se funda el ARTE DE HABLAR" (Torres Reina: 1910, 33).

Junto a esto, hemos de aclarar que también es el primero en referirse al término "hablar" en una única dimensión: la oral. Mientras teóricos anteriores no dejaban clara tal delimitación conceptual, o bien la contemplaban con un significado abierto la doble dirección lingüística, Benot pretende alejarnos de toda duda. Se refiere al *lenguaje hablado* como el modo de comunicarse por medio de palabras, entendiendo por éstas "todo sonido ó grupo de sonidos orales dotado de significación" (Benot: 1910, 37)

A partir de este planteamiento, su intención va ser la de establecer las normas por las que se rige o debería regirse la comunicación hablada entre los seres humanos, la manera en que las palabras se combinan para intercambiar significados. No obstante, hace una breve referencia al signo escrito que fija la oralidad sobre el papel y lo representa de forma visual, esto es, como soporte físico de lo que las personas *hablan*. Y decimos breve porque no es una gramática de la escritura lo que intenta establecer, sino una reflexión sobre la manera en que el habla humana se regula: "Ahora bien, lo que a E. Benot le interesaba más no era dilucidar cuestiones gramaticales, sino descubrir las leyes del hablar, estudiando sus instrumentos: las construcciones hechas con palabras" (Sarmiento: 1910, XIX).

Las aportaciones del gaditano lo muestran consciente del carácter funcional y pragmático del lenguaje. Sabemos por sus escritos que entiende la comunicación humana como una combinación de sonidos que conllevan significado, un significado que sólo es captado por un hablante y un oyente que participen de la interacción comunicativa, que concibe la lengua como mecanismo de transmisión del pensamiento, determinado y enunciado fundamentalmente cuando hablamos: "Al hablar, exteriorizamos nuestro ser íntimo: el pensamiento, el sentimiento, la voluntad, buscan en el lenguaje su expresión más adecuada. Afirmar, negar, interrogar, exponer ó narrar, evidenciar ó demostrar, manifestar deseo, admiración, extrañeza, repugnancia, etc., etc., son siempre el FIN DE LA ENUNCIACIÓN" (Benot: 1910, 451).

Aquí, viene a decirnos que el ser humano se comunica fundamentalmente a través de palabras que necesitan enlazarse y unirse de manera adecuada para hacer un buen uso de su idioma, para que el pensamiento pueda ser transmitido. De esta forma, se convierte en el primer teórico que concibe el lenguaje como una combinación de elementos en la que se delimitan y extienden significados. Es necesario, por tanto, estudiar y enseñar esos mecanismos de relación, que se producen en toda lengua y que no deben olvidarse en la oralidad: "La música ha de buscarse en la sistemática combinación de los sonidos. De modo análogo, la esencia íntima del hablar no ha de buscarse en las palabras, sino en su apropiada y sistemática construcción elocutiva" (Benot: 1910, 53)

Las declaraciones de Benot, observamos, son claras y contundentes, porque las "palabras" aisladas no constituyen la comunicación humana, sino la unión e interconexión que entre ellas establecen los hablantes para dar salida a su expresión personal. Además, tal realización individual por medio del texto lingüístico se ve colmada de forma oral, por lo que no dice "la esencia íntima de la lengua" o "del código", sino "del hablar", lo cual es muy significativo. Desde esta perspectiva, por tanto, estaba reconociendo Benot la necesidad de una *enseñanza del hablar*, está recuperando el valor que la antigua retórica otorgaba al aprendizaje de las habilidades orales. Ya en sus *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas* encontramos una declaración que puede resumir el sentir de sus postulados: "a muchos sorprende que, *hablando todos*, necesite el estudio del hablar metodizarse en libros (...) ¡Hablar! ¡Todo el mundo habla! (...) Y, sin embargo, de que todo el mundo canta (generalmente muy mal), no hay nadie que diga: ¿Qué vas a conseguir con estudiar las reglas del Solfeo? ¿No cantas ya? Es decir, ¿No destrozas los oídos delicados? Pues, ¿A qué más?" (Benot: 1888, 6).

3. Bibliografía.

Benot, E. (1862), *Errores en materia de educación e instrucción pública*, Cádiz, Imprenta de la Revista Médica.

----- (1888), *Breves apuntes sobre los casos y loas oraciones preparatorias para el estudio de las lengua*, Madrid, Viuda de Hernando y Compañía.

----- (1945), "¿Qué es hablar?", *Discursos leídos en las recepciones públicas de la Real Academia Española*, Madrid, Ultra, Tomo 2, págs. 135-147.

Cicerón, *El Orador*, Madrid, Alianza, 1991, traducción, introducción y notas de E. Sánchez Salor.

Gómez Hermosilla (1842), *Arte de hablar en prosa y en verso*, Cádiz, Imprenta de Hidalgo, Tomo I.

González García, F.J. (1991), *A través de Homero. La Cultura oral de la Grecia Antigua*, Santiago de Compostela, Universidad.

Halliday, M.A.K. (1968), "The users and uses of language", J.A. Fishman, *Readings in the Sociology of Language*, La Haya, Mouton, págs. 139-169.

Hernández Guerrero, J.A. y M^a del Carmen García Tejera, *Historia breve de la retórica*, Madrid, Síntesis, 1994.

Junta de Andalucía (1989)a, *Diseño curricular. Educación Primaria*, Sevilla, 1989.

----- (1989)b, *Orientaciones para la secuenciación de contenidos I*, Sevilla, 1989.

Ley de Instrucción Pública. Reglamento general para la administración y régimen de la misma, notas de Mariano Laliga y Alfaro, Madrid, Gaceta de Instrucción Pública, 1892.

Lomas, C. y A. Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997.

Luzán, I. (1991), *Arte de hablar, o sea, retórica de las conversaciones*, Madrid, Gredos, edición, introducción y notas de Manuel Béjar Hurtado.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989), *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, MEC.

Nuevas orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudio, Madrid, Escuela Española, 1974.

Núñez Ruiz, G. y Quiles Cabrera, M^a.C. (2002), *La narración oral en la escuela*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Programas Renovados de la E.G.B. (Ciclo Medio), Madrid, Escuela Española, 1981.

Quiles Cabrera, M^a. C. (2003), *Didáctica del discurso oral en la Educación Primaria. Tesis Doctoral*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Sama, J. (5-VII-1882): "Conferencias pedagógicas. Enseñanza de la lengua española", *BILE*, 5, 137.

----- (15-IV-1885): "Reorganización de la enseñanza primaria", *BILE*, 105.

Sarmiento, R., "Introducción" al *Arte de hablar de Eduardo Benot. Gramática filosófica de la lengua castellana*, Madrid, ed. Sucesores de Hernando.

Torres Reina (1910), "Prólogo" al *Arte de hablar de Eduardo Benot. Gramática filosófica de la lengua castellana*, Madrid, ed. Sucesores de Hernando.

Tovar, A. (ed.) (1990), *Retórica de Aristóteles*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Tusón Valls, A. (1996), "El Oficio de enseñar lengua. Entrevista a Juan Manuel Álvarez Méndez", *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, 8, págs. 77-87.

----- (1997), *Análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

Varios, "Conclusiones Jornadas pedagógicas de planificación lingüística en el Estado Español", *Cuadernos de pedagogía*, 1976, 2, tomo II, pág. 65.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO Y LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE SEGUNDAS LENGUAS

Pascuala Morote Magán (*Universidad de Valencia*)
María José Labrador Piquer (*Universidad Politécnica de Valencia*)

Introducción

La lengua oral ha estado durante mucho tiempo relegada a un segundo plano con respecto a la escrita tanto en la enseñanza de lengua materna como en la de segundas lenguas. Las nuevas concepciones que plantean la enseñanza de la lengua como comunicación requieren un nuevo planteamiento que tenga en cuenta que los estudiantes necesitan la lengua oral en todos sus ámbitos (académico, profesional, social...).

Nos encontramos sumergidos en una sociedad donde las comunicaciones tanto orales como escritas son abundantes e inmediatas. Los profesionales y los estudiantes, a menudo, se encuentran en situaciones de comunicación en las que tienen que hablar para expresar opiniones, exponer trabajos, convencer, informar, argumentar... donde la corrección es fundamental para un resultado exitoso; una mala comunicación puede ser la consecuencia de un suspenso, un puesto de trabajo perdido, una negociación que no llega a un final feliz...

Nuestro objetivo, como docentes, es proporcionar al alumno técnicas para que a través de su ejercitación lleguen a una expresión y comprensión correctas. Para ello, seleccionaremos con precisión las actividades o tareas en el aula, los manuales que recojan métodos o enfoques que lleven a buen fin el desarrollo de estas competencias, materiales auténticos que relacionen al alumno con situaciones reales de la vida cotidiana, etc.

Por eso nos proponemos con este trabajo, además de reflexionar en torno a las pautas que el *Marco de referencia europeo* nos ofrece a los profesores de segundas lenguas, resaltar el valor de las diversas competencias y examinar algunas actividades de manuales de ELE para observar el tratamiento que se le da a la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral.

Marco de referencia europeo: aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas

El documento ha sido elaborado por un grupo de expertos en Lingüística Aplicada, responsables de programas de enseñanza de lenguas y profesores. Incorpora los avances en investigación de disciplinas que se consideraban ajenas al campo de la enseñanza de lenguas y presenta descripciones concisas de categorías de uso de la lengua, niveles comunes de referencia y escalas de descriptores de competencia idiomática, pautas para aplicaciones prácticas y un largo etcétera. Al final de cada uno de los capítulos, ofrece sugerencias para la reflexión e indicaciones de posibles aplicaciones prácticas.

En el Marco de referencia queda plasmada la posición del Consejo de Europa en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Uno de los principales objetivos de su política lingüística es el interés por fomentar el *plurilingüismo*, a diferencia del concepto de *multilingüismo*; mientras este último se limita al conocimiento de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada, la idea de *plurilingüismo* pone énfasis en que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a la mente en compartimentos estancos separados, sino que van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos lingüísticos y las experiencias lingüísticas y culturales que esa persona va adquiriendo gradualmente.

El Consejo de Europa tiene que ver con el desarrollo plurilingüe de los ciudadanos en una sociedad europea multilingüe. Pero va más allá y amplía la perspectiva con lo que denomina *pluriculturalismo* (relacionar de modo significativo las distintas culturas). Estas dos competencias (plurilingüe y pluricultural) se definen en el Marco como la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y la de participar en una relación intercultural en que una persona domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia en varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja —e incluso compuesta— que el usuario puede utilizar.

Actualmente, los nuevos enfoques teóricos abordan la enseñanza de la lengua desde la perspectiva de la comunicación; por ello, el *Enfoque Comunicativo* es el nuevo modelo dominante. Álvaro García de Santa-Cecilia sintetiza en el *Anuario del Instituto Cervantes* (2002:50) las aportaciones de tres décadas en la enseñanza de las lenguas según se refleja en el *Marco*:

- Aplicación del enfoque del estudio sobre la lengua con el fin de abarcar la dimensión de su uso social y el análisis de los factores lingüísticos y extralingüísticos, que concurren en la comunicación.
- Énfasis en la idea del papel protagonista que corresponde al alumno con respecto a su propio aprendizaje. Expansión del concepto de *autonomía* para responder a la idea de que el alumno ha de ser cada vez más responsable en la toma de decisiones sobre su desarrollo como persona que aprende una lengua.
- Diversificación de la función del profesor, que ya no es solo un modelo de actuación lingüística o alguien formado en la metodología necesaria para enseñar la lengua, sino también un mediador que asume la tarea de crear las condiciones adecuadas para favorecer las características y potencialidades de los alumnos y su apertura hacia el aprendizaje de lenguas y la valoración de otras culturas y visiones del mundo.
- Interés por las variables individuales de los alumnos y, en particular, por la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas y su papel en el aprendizaje: estilos de aprendizaje, motivaciones, negociaciones en el aula, procesos interculturales.
- Búsqueda del equilibrio entre la dimensión lingüística y la pedagogía, y énfasis en el currículo como el nexo de unión entre la teoría y la práctica de la enseñanza y el ámbito en el que se adoptan decisiones compartidas por quienes participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De lo anterior se desprende la idea de que aprender una lengua supone un enriquecimiento no solo lingüístico sino social y cultural.

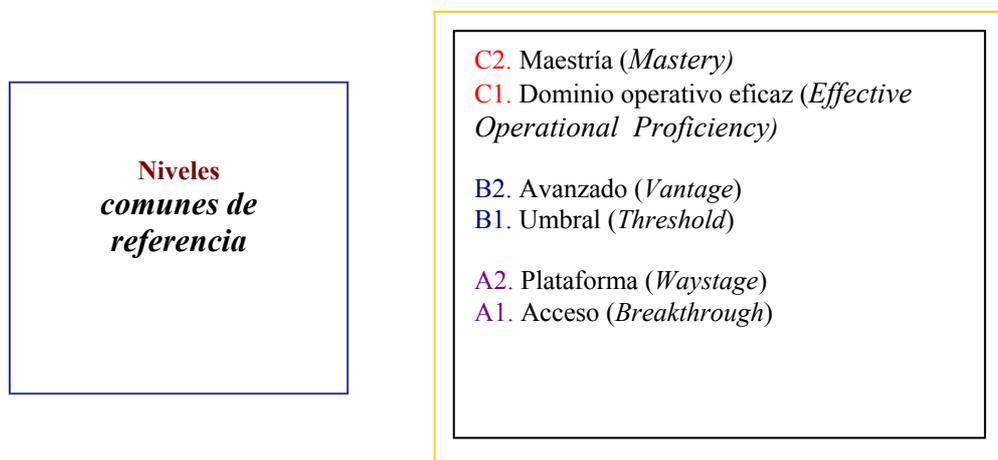
El concepto de *dominio* de una lengua, la forma de abordar los objetivos y contenidos y los enfoques más adecuados para evaluar la competencia de los alumnos han sido otros factores de estudio en la enseñanza de lenguas. Los métodos de enseñanza, los materiales

didácticos, los manuales... que especificaban todo de antemano dejando un papel pasivo tanto al alumno como el profesor resultaron insatisfactorios. A principios de los ochenta, la perspectiva humanista de la educación y el concepto de autonomía del alumno proponía una mayor responsabilidad del mismo e impulsaba nuevos enfoques de enseñanza. El profesor deja su papel habitual para pasar al de facilitador y orientador del desarrollo de la competencia de los alumnos.

El modelo que propone el Marco se basa en un *enfoque centrado en la acción* que considera a los usuarios de la lengua, como *agentes sociales*, es decir, miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en un entorno específico. Este enfoque centrado en la acción reflexiona sobre la importancia de los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y de las características y competencias individuales de quienes participan en diversas interacciones.

En sentido amplio, introduce distintos elementos determinados en dos grandes dimensiones: vertical y horizontal. La dimensión vertical está constituida por la serie de niveles comunes de referencia que sirven para describir el grado de dominio lingüístico del alumno. La dimensión horizontal está constituida por la serie de categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno para utilizarla. Al relacionar ambas dimensiones de forma sistemática, el *Marco* construye un sistema de escalas de descriptores sobre lo que puede hacer un alumno mediante el uso de la lengua. La existencia de un sistema de niveles y categorías comunes facilita el reconocimiento de los niveles de competencia alcanzados.

Los niveles descriptivos del grado de dominio lingüístico (dimensión vertical) se presentan en tres: A, B y C (en el sistema tradicional corresponderían a los niveles inicial, intermedio y avanzado), cada uno de ellos se subdivide en dos como se observa en el siguiente cuadro:



Cuadro 1: Niveles del grado de dominio lingüístico

El Marco señala prudencia a la hora de asignar el tiempo necesario para alcanzar cada uno de los niveles, ya que el aprendizaje de una lengua no supone ascender en una escala vertical y el alumno puede ampliar su aprendizaje hacia otras categorías. El corte de niveles no es inamovible sino que los distintos usuarios pueden cortar la escala de niveles según sus propias necesidades, sin que pierdan por ello la relación con el sistema común; esto daría lugar a una especificación superior a seis niveles o más.

Respecto a las actividades comunicativas y a las estrategias, el *Marco* identifica las siguientes subcategorías:

- *Expresión o producción*: oral y escrita
- *Comprensión o recepción*: oral, escrita y audiovisual
- *Interacción*: oral y escrita
- *Mediación*

Estas subcategorías suponen un avance novedoso respecto al sistema tradicional de clasificación de destrezas que se limitaba a la expresión y comprensión orales y escritas, ya que aporta la comprensión o recepción *audiovisual*, tan habitual en nuestra sociedad donde las tecnologías han tomado un papel relevante (multimedia, cederrón...). Asimismo, aparecen dos nuevas categorías, *interacción* y *mediación*, que nos permiten una valoración distinta desde el aspecto comunicativo de la lengua, en el que la relación entre los interlocutores es fundamental. La mediación hay que tenerla en cuenta en aquellos casos donde la comunicación directa entre personas no es posible, como por ejemplo, cuando se necesita una traducción.

En cuanto a las denominadas competencias comunicativas de la lengua el *Marco* distingue:

- Las competencias lingüísticas, que incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas...
- La competencia sociolingüística, que se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, como por ejemplo, las normas de cortesía.
- Las competencias pragmáticas, que comprenden la competencia discursiva (capacidad de organizar las oraciones en secuencias) y la competencia funcional (referida tanto al conocimiento de las formas lingüísticas y sus funciones, como al modo en que se encadenan unas con otras a través de las etapas de su desarrollo).

Los descriptores ilustrativos

Los descriptores, basados en las experiencias recogidas por instituciones y por profesionales de la enseñanza, están claramente formulados, lo que permite variadas aplicaciones prácticas: establecer los criterios de evaluación, especificar el contenido de los exámenes, etc. Además, esta escala es de gran utilidad para el alumno y para el mundo profesional; al primero le permite conocer sus progresos puesto que están perfectamente especificados, y a los profesionales, saber lo que el individuo es capaz de hacer mediante el uso de la lengua. Por ejemplo, si en un puesto de trabajo se emplea continuamente la comunicación telefónica, el empresario podrá consultar en el *Marco* qué nivel recoge estas habilidades.

La muestra de escala de descriptores que se presenta a continuación recoge el tipo de actividad de expresión oral correspondiente a los niveles B1 y B2:

B1

Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión.

B2

Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto, mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones.
Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

Cuadro 2: Escala de descriptores ilustrativos de un tipo de actividad de expresión oral

En síntesis, el *Marco de referencia* presenta una serie de reflexiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua y sobre su evaluación; aunque no propone una metodología determinada, sí invita a elegir la que sea más adecuada a las necesidades de los alumnos. Para ello, ofrece una serie organizada de opciones sobre textos, actividades, tareas, tratamiento del error, papel del profesor y del alumno... todas ellas inscritas en un enfoque centrado en la acción, que permite al profesor tener una visión de conjunto.

El último capítulo está dedicado a la evaluación y ofrece hasta trece tipos, junto a una reflexión sobre las opciones disponibles y la importancia de la validez, la fiabilidad y la viabilidad de las pruebas.

Consideramos que las aportaciones del *Marco* han sido valiosas y necesarias, ya que permiten, en función de las necesidades de los alumnos, establecer los objetivos en una de las categorías descritas en el modelo, de tal forma que el alumno se convierte en el eje fundamental de las decisiones que se deben adoptar. Asimismo, amplía la idea de *competencias* de tal manera que un programa puede centrar sus objetivos en el desarrollo de las generales, en alguna de las competencias comunicativas, en uno de los ámbitos identificados en el contexto de uso, en el enriquecimiento y diversificación de estrategias, en tareas específicas para el desarrollo profesional de un grupo de individuos, etc. Todo lo cual implica que el dominio en todas las dimensiones de la lengua es imposible conseguirlo incluso en la propia lengua materna.

En resumen, la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* constituye un documento fundamental para lograr unos objetivos comunes en política lingüística europea: promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante a otras lenguas y culturas.

Desarrollo de los principios de la enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera

La enseñanza comunicativa del español como segunda lengua empezó a sentir su influencia a raíz de la publicación del Nivel Umbral por el Consejo de Europa. Este documento se caracterizaba por promover la enseñanza con fines comunicativos, mediante el análisis de necesidades de los alumnos y la consiguiente fijación de objetivos y selección de contenidos; sin embargo, no contenía una propuesta metodológica de enseñanza ya que daba respuestas al qué aprender y para qué aprender, pero no planteaba el cómo. Sin embargo, el *Marco de referencia europeo*, como hemos visto anteriormente, pretende ser un documento base para una enseñanza-aprendizaje activa de las lenguas.

La delimitación del ámbito conceptual de la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde esta perspectiva comunicativa ha de fundamentarse teóricamente y elaborar propuestas curriculares.

Hutchinson y Waters (1987) cuando se refieren a cómo diseñar un curso indican:

Designing a course is fundamentally a matter of asking questions in order to provide a reasoned basis for the subsequent processes of syllabus design, materials writing, classroom teaching and evaluation. We need to ask a very wide range of questions: general and specific, theoretical and practical. Some of these questions will be answered (at last in part) by research; others will rely more on the intuition and experience of the teacher; yet others will call on theoretical models (Hutchinson & Waters, 1987:21).

Ausubel (1986) señala que los aprendizajes realizados por el alumno deben incorporarse a su estructura de conocimiento de modo *significativo*, es decir, que las nuevas adquisiciones deben relacionarse de manera lógica con lo que ya sabe, y no arbitrariamente. Para que esos aprendizajes significativos se consigan es necesario:

- a) Que los contenidos propuestos como objeto de aprendizaje estén bien organizados para que le permitan al alumno establecer relaciones con los conocimientos que ya posee.
- b) No basta con que los contenidos estén bien organizados; es preciso que el alumno manifieste una buena disposición ante ellos y, por tanto, debe estar motivado, tener interés y creer que puede adquirir ese aprendizaje.
- c) Es necesario, además, activar los conocimientos previos para establecer relaciones con los nuevos aprendizajes propuestos, mediante lo que Ausubel llama *diferenciación progresiva y reconciliación integradora*.

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (1994:78), por su parte, plantea un enfoque que permite responder a las necesidades comunicativas de los alumnos y una metodología desde una perspectiva que considera la comunicación como un fenómeno que implica mucho más que la mera corrección gramatical. Así, por ejemplo, en el desarrollo de una conversación, el hablante deberá cuidarse de que su actuación lingüística, aparte de ser formalmente correcta, esté de acuerdo con la intención que subyace en ella, con el tipo de relación que se establezca entre los interlocutores, con el lugar, con el tema, con el contexto lingüístico, etc.

Este *Plan* parte de la convicción de que la articulación coherente de los bloques de contenidos y de las orientaciones metodológicas constituye el procedimiento más adecuado para posibilitar que el proceso de enseñanza-aprendizaje conduzca al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. De igual forma, en el ámbito de los contenidos,

propone una ampliación de las propuestas tradicionales en favor del enfoque sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje que permite responder a sus necesidades comunicativas. En el capítulo dedicado a *orientaciones generales* presenta una reflexión sobre distintos aspectos de especial relevancia en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Las orientaciones prácticas proporcionan una serie de informaciones que pueden servir de base para la práctica docente de los profesores.

Principios metodológicos generales que deberán tenerse en cuenta en el currículo para una enseñanza comunicativa de lengua son, pues, los siguientes:

- *La individualización* del método de enseñanza, que supone considerar al individuo como un ser único que se realiza en una educación integral, acomodando sus características individuales a sus necesidades profesionales.
- *El enfoque constructivista*, que supone entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción de estructuras mentales y «[...] actuar como la forma primera y original de la formación de experiencias, y el saber mediante la acción, como el saber primero y original del hombre» (Ausubel, 1986:324).
- *La autonomía del alumno* para «aprender a aprender», para trabajar de manera independiente y ser capaz de tomar decisiones por sí mismo reflexionando sobre su propio trabajo.
- *El aprendizaje por descubrimiento*, lo que supone una metodología en la cual el contenido principal que se tiene que aprender no se ofrece de antemano al alumno sino que tiene que descubrirse. Una metodología así entendida requiere una etapa de tanteo entre ensayo/error, anterior a la propia captación del significado y que lleva finalmente a la interiorización de la información descubierta¹.
- El aprendizaje *significativo* supone una metodología que debe estar construida sobre las bases de la estructura cognitiva del alumno y de lo que él mismo es capaz de hacer por sí solo tras la realización de una experiencia en compañía del profesor.
- Por último, hay que tener en cuenta que una *metodología cooperativa e interactiva*, supone la integración permanente de profesor con el alumno, de tal forma que, aunque el profesor en muchas ocasiones aparezca como participante ausente, está orientando en todo momento las secuencias de enseñanza.

Estos principios metodológicos básicos nos permiten abordar la enseñanza de la lengua desde nuevas perspectivas y diferentes enfoques y técnicas.

La enseñanza basada en tareas² constituye la última versión de las propuestas de una enseñanza comunicativa de la lengua. Actualmente hay manuales de ELE como *Socios*, *Planeta*, etc. que se basan en el aprendizaje por tareas. El tratamiento de la lengua oral en los manuales comunicativos es una parcela de estudio de gran interés que puede dar lugar a investigaciones sobre resultados de aprendizaje.

Enseñanza comunicativa de la lengua oral

El término *comunicativo* desempeña un papel unificador en medio de todas las opciones actuales, por lo que apenas encontramos hoy en día manuales que no se declaren comunicativos; sin embargo, una integración de todas las competencias que implica dicho enfoque sigue siendo difícil de realizar.

¹ Por ejemplo, en el manual *Ven 2*, unidad 1, sección de pronunciación y ortografía, los alumnos tienen que descubrir las reglas de acentuación.

² Una tarea es una unidad de trabajo que implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua extranjera, mientras su atención se haya centrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

De la concepción nueva de enseñar lengua para la comunicación se discernen una serie de principios:

- Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones (componentes lingüísticos, sociales, estratégicos...).
- Trabajar el discurso global y no enunciados aislados.
- Equilibrar el sentido con las estructuras sintácticas (relacionar semántica y sintaxis en los programas).
- Enseñar la lengua en su dimensión social.
- Adaptar contenidos y métodos de formación a cada situación particular de aprendizaje.

El enfoque comunicativo ha producido varias generaciones de métodos, así como un discurso teórico nutrido, esforzándose ambos (teoría y métodos) en integrar nuevos aportes con más o menos acierto. Actualmente, la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha asimilado los mejores principios del enfoque comunicativo que, durante casi tres décadas, ha dado sus pruebas.

En síntesis, el mensaje fundamental del Enfoque Comunicativo es que la enseñanza se ha de ocupar de la realidad: «de la realidad de la comunicación tal como tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera y dentro del aula. Como estas dos realidades son tan complejas y de difícil comprensión, nadie producirá nunca una metodología de enseñanza definitiva» (Littlewood, 1996:91).

Asimismo, Littlewood (1996:5) resalta cuatro amplios campos de habilidad que constituyen la competencia comunicativa de una persona y que deben ser reconocidos en la enseñanza de lenguas extranjeras:

- El estudiante tiene que alcanzar un nivel de competencia tan alto como sea posible. Es decir, ha de desarrollar la habilidad para manipular el sistema lingüístico hasta el punto de poder usarlo de un modo espontáneo y flexible a fin de expresar el mensaje que intente transmitir.
- El estudiante tiene que distinguir entre las formas que domina como parte de su competencia lingüística y las funciones comunicativas que las mismas realizan. En otras palabras, los elementos que controla como parte de un sistema *lingüístico* también se han de entender como parte de un sistema *comunicativo*.
- El estudiante ha de desarrollar habilidades y estrategias a fin de usar la lengua para comunicar significados de un modo tan eficaz como sea posible en situaciones concretas. Ha de aprender a usar las reacciones que provoca para valorar su éxito y, si es necesario, solucionar los fallos usando un nivel de lengua diferente.
- El estudiante debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas. Para muchos estudiantes puede ser que esto no implique la habilidad de variar su propia habla para ajustarla a circunstancias sociales diferentes, sino más bien la habilidad de usar formas aceptables en general y evitar las que sean potencialmente ofensivas.

Tratamiento didáctico de la expresión y comprensión orales en algunos manuales de ELE

Como hemos visto, la enseñanza de segundas lenguas ha experimentado grandes cambios en las últimas décadas, ya que se han superado los modelos tradicionales basados

en la transmisión de contenidos conceptuales, como los modelos conductuales, centrados en la repetición, la imitación y el refuerzo.

Como ejemplo, vamos a analizar el tratamiento de la expresión y comprensión orales de dos actividades de manuales de ELE que aunque ambos son comunicativos presentan técnicas diferentes, debido con toda seguridad a la distancia de fechas en que están publicados (1991, 2003).

El primero (*Ven 2*) está dirigido a alumnos adultos que ya poseen unos conocimientos aproximados al nivel Básico del *Diploma Español Lengua Extranjera* (DELE). En el prólogo se indican las características metodológicas más destacables: integración de actividades comunicativas y contenidos gramaticales; gran variedad de actividades y ejercicios; flexibilidad y adaptabilidad a situaciones y alumnos diferentes.

El segundo (*Prisma, Continúa*) marca como objetivo general dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos precisos para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico. Este manual indica en el título el nivel común de referencia A2, según señala el *Marco*.

Como punto de partida hemos planteado dos cuestiones: ¿el modelo didáctico que presentan está actualizado?, ¿son coherentes con los nuevos métodos de enseñanza de la comprensión y expresión orales?

Así pues, pasamos a analizar la actividad de expresión oral de la unidad temática *Viajes* del manual *Ven 2*. En dicha actividad señalamos su localización, las indicaciones que ofrece al alumno para poder realizarla y el contexto en que aparece, es decir, las actividades que preceden o suceden a la tarea concreta que se propone.

Viajes, Ven 2 (pág. 78)

- Enunciado de la actividad de expresión oral:

DEBATE

*Los servicios públicos de tu ciudad (transportes, restaurantes, hoteles, etc.).
¿Funcionan bien?*

Contexto:

Los alumnos han leído un folleto turístico de un viaje planificado por una agencia y han contestado a preguntas de comprensión del texto. Posteriormente, han formulado protestas, por diversos motivos que se sugieren en el texto (por ejemplo, *Os han dado una habitación sin baño*).

- Enunciado de la actividad de comprensión oral:

Contesta³ (se dan tres opciones y tras la escucha de la grabación hay que marcar cuál es la correcta).

En esta actividad hemos observado lo siguiente:

- Las actividades anteriores no conducen, a nuestro juicio, a la realización del debate por no proporcionar los elementos necesarios (léxico adecuado, verbos, estructuras...).
- Propone un debate y sólo le pregunta al alumno si funcionan bien los servicios públicos de su ciudad.
- La actividad de comprensión oral consiste simplemente en identificar la opción correcta.

³ Se trata de mensajes dentro de un avión (duración del vuelo, causas del retraso, hora de aterrizaje...).

Consideramos que las actividades de expresión oral de este manual requieren una participación del profesor; por ejemplo, ante la pregunta *¿funcionan bien?*, alumnos parcos en palabras o tímidos pueden responder simplemente *sí* o *no*. Respecto a la actividad de comprensión oral, se parte del texto escrito y el alumno se limita simplemente a escuchar, leer y marcar una opción.

Manual Prisma, CONTINÚA

Unidad 3: *De vacaciones* (pág. 42)

- Enunciado de la actividad de expresión oral:
EPÍGRAFE 2.1.1: CUENTA EL PEOR VIAJE DE TU VIDA
Contexto:

Los alumnos han realizado diferentes actividades escritas de léxico y gramática reseñadas en el epígrafe 1 (palabras concernientes a diferentes medios de transporte, uso del pretérito indefinido, marcadores temporales...). En el epígrafe 2 se plantea contestar a un cuestionario sobre la forma de viajar del alumno y después de comentar el resultado en parejas, pide que le cuente a su compañero el *peor viaje de su vida*.

Después, se realizan actividades de audición (en los epígrafes 2.2, 3.1) en las que los alumnos tienen que marcar si ciertas afirmaciones son verdaderas o falsas, identificar verbos, estructuras y situaciones.

En esta actividad hemos observado lo siguiente:

- En primer lugar se propone contar un viaje, cuando posteriormente proporciona muchas más herramientas útiles para que el alumno pueda realizar correctamente dicha actividad (consignas, epígrafe 2.2; verbos, epígrafe 2.4, estructuras, epígrafe 3.1, etc.).
- Las actividades de comprensión oral plantean tareas de identificación y escritura que suponen una comprensión total por parte del alumno de la audición.
- Este manual propone el comentario con el compañero de diversas actividades-

Consideramos que aunque la tarea citada de expresión oral de este manual está planteada después de otras actividades de expresión y comprensión escrita, al tratarse de un ejercicio totalmente abierto podía haberse incluido después de todos los ejercicios del epígrafe 2, ya que les habría proporcionado más vocabulario, nuevos verbos, variedad de estructuras, etc.

La respuesta a las preguntas que planteábamos al comienzo de este epígrafe (*¿el modelo didáctico que presentan está actualizado? ¿son coherentes con los nuevos métodos de enseñanza de la comprensión y expresión orales?*) las podemos encontrar en esta síntesis: el manual *Ven 2* ofrece actividades orales herméticas que se basan en la repetición del modelo, muy alejadas del planteamiento de una enseñanza comunicativa de la lengua. Como contraste, hay actividades totalmente libres, que vistas muy positivamente permiten al profesor plantear la tarea del modo más adecuado a las necesidades de aprendizaje del alumno y por otra parte, el estudiante puede encontrarse perdido y no saber qué contestar.

El manual Prisma, en esta unidad, tan solo presenta dos actividades de audición aunque con un planteamiento muy diferente del otro manual.

Ambos manuales se limitan en muchas ocasiones a ejercicios de identificación y carecen de actividades de audición donde el alumno tenga que realizar más trabajos que

demuestren su comprensión, como por ejemplo, tomar notas, sintetizar el mensaje, relacionar y comparar la información con la de sus países de origen, etc.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la concepción de la lengua como un proceso creativo que pone de relieve la necesidad de llevar a clase actividades que generen en el estudiante una inquietud real de producir (Fernández, C. y M. Sanz, 1997). Como dice Nunan (1998:12) «hoy en día se entiende la lengua como un instrumento activo para la creación de significado. En lo que se refiere al aprendizaje, se acepta en términos generales que debe distinguirse entre *aprender qué* y *saber cómo*. En otras palabras, tenemos que distinguir entre el conocimiento de diferentes reglas gramaticales y la capacidad de utilizar esas reglas de forma eficaz y apropiada en la comunicación».

Diseñar actividades motivadas y contextualizadas son aspectos fundamentales que deben contemplar los manuales basados en la enseñanza comunicativa de la lengua, es decir, llevar al aula situaciones del contexto natural para que el alumno pueda enfrentarse con seguridad a situaciones de la vida real.

Conclusiones

- Compartimos con Littlewood (1998:IX) la idea de que hay que sugerir actividades por medio de las cuales los profesores puedan ayudar a los estudiantes a ir más allá del dominio de las estructuras hasta que puedan utilizarlas para comunicar significados en situaciones reales.
- En nuestro estudio, hemos observado que los manuales de ELE todavía no ofrecen un tratamiento equilibrado en cuanto al número de tareas escritas y orales.
- Los libros de texto constituyen una guía para profesor y alumno, pero nunca pueden erigirse en instrumentos únicos, sino que el profesor debe elaborar o llevar al aula otros materiales que completen o enmienden las posibles carencias y deficiencias de los manuales, que puedan ir en detrimento del desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión orales.
- Consideramos que es necesario ampliar, tanto en el número como en la calidad, el diseño de las actividades orales de los manuales para sumergirnos completamente en una auténtica enseñanza comunicativa de la lengua.

Bibliografía

- ANCEAUX, H.: «Rol y significado de la comprensión auditiva en la enseñanza de las lenguas extranjeras», *Cable*, núm. 8, 1991, 11-15.
- AUSUBEL, D. P.: *Educational Psychology. A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, N. York, Trillas, México, 1986.
- BARALO M.: «El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE», *Carabela*, núm. 47, SGEL, 2000
- BELINGA BESSALA, S.: «¿Cómo analizar, seleccionar y utilizar los materiales didácticos en las aulas de lenguas extranjeras», *Cuadernos Cervantes*, núm.12, 1997, 39-41.
- BLANCO, R. *et al.* (Equipo prisma): *Prisma, Continúa*, Madrid, Editorial Edinumen 2003.
- BORDÓN, T.: «La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE», *Carabela*, núm. 49, 2001, 77-101.
- CASTRO, F., *et al.*: *Ven 2*, Edelsa, Madrid, 1991.

- CONSEJO DE EUROPA: *Marco de referencia europeo, para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Estrasburgo (versión castellana), Instituto Cervantes, Madrid, 2001.
- GARCÍA SANTA-CECÍLIA, A.: *Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas*, Anuario del Instituto Cervantes 2002, Madrid, 2002..
- INSTITUTO CERVANTES: *Plan curricular*, Instituto Cervantes, Alcalá de Henares, 1994.
- LABRADOR PIQUER, M. J.: *Una metodología interdisciplinar: enfoque por tareas*, *I Jornadas de Innovación educativa*, ICE, UPV, 2002.
- LITTLEWOOD, W.: *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Barcelona, Paidós, 1994.
 - *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque*
- NUNAN, D.: «Communicative tasks and the language curriculum», *TESOL Quarterly*, 25/2, 279-295, 1991.
- *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

DE LA LETRA A LA ACCIÓN: EL GRADO DE DESARROLLO EN COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS DE E.S.O EN FRANCÉS L-2 EN RELACIÓN CON LOS NIVELES DEL *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE*

Luisa Armán Lomba
Universidad de Vigo
arman@uvigo.es

Resumen

Somos muchos lo que nos sentimos insatisfechos con el hecho de que nuestros alumnos, después de varios años de aprendizaje de francés no alcanzan habilidades suficientes para comunicarse socialmente con ella.

Se pretende analizar y valorar cuales son las necesidades del nuevo *locutor intercultural* desde las dos perspectivas desde las que el Consejo de Europa a través del *Cadre européen de référence*⁴ establece la relación *acción/reacción*, cual es la realidad educativa de nuestro país y de la Comunidad Autónoma de Galicia, en cuanto a habilidades orales, cómo, cuanto, donde y por qué los profesionales lo ponen en practica en sus aulas, y cuales son, en realidad las necesidades de sus alumnos, en francés L2, en la Europa del nuevo milenio, en un intento por determinar el grado de *desajuste* entre tanta variedad de *creencias*. Difieren hábitos lingüísticos y actuaciones y no se alcanza a comprender, en toda su complejidad social y cultural, la polifonía de los pueblos que forman la Unión.

Se parte de las pautas expuestas por Van Lier (1995) para llevar a cabo una investigación etnográfica en el aula de segundas lenguas que contempla la actualización de nuevos horizontes *accionales* adaptados a las necesidades del CECR respondiendo así a nuestras hipótesis (rasgo cuantitvista) e interrogantes (rasgo cualitvista), no deteniéndonos en un proceso de generalización sino que provoque una reacción positiva de comprensión hermenéutica de la situación para adentrarnos en el terreno de la captación de los significados de *preguntas* que nos formulamos cada día en el aula (lugar en el que convergen esas *acciones lingüísticas culturales y sociales*) y *respuestas* de alumnos y profesores de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (representadas en las pruebas de logro, y en los respectivos cuestionarios).

Los contenidos se corresponden con las directrices del CECR tanto en el diseño de las pruebas de comprensión y expresión oral, *Nivel B1, uso independiente* como en la

⁴ En adelante se emplean las siglas CECR (cf. Consejo de Europa 2001).

formulación de los ítems planteados en términos de *necesidad, complementariedad, diversidad, etc.* (Armán, 2003)⁵

Los datos obtenidos se procesan en paquete estadístico SPSS. Se pone especial énfasis en el francés en cuanto *mediador* y *co-responsable* social para la construcción de una perspectiva *co-accional*. Para ello se establecen cruces y relaciones entre variables privilegiando aquellas que guardan estrecha vinculación del francés con otras lenguas romances, considerando al francés como *posibilitadora* de tareas de cara a *la preparación en clase de acciones colectivas con finalidad social*. (Figuras 19 y 20) (Puren 2004).

Se concluye resaltando la necesidad de equilibrar *tareas/acciones* para superar el *desconcierto* probado. Debo señalar, sin embargo, que en mis visitas a los centros públicos y privados, urbanos, periféricos y rurales, he observado comportamientos actitudinales positivos que dejan abierta la esperanza para la *armonía polifónica social* a través de enfoques más *vivenciales* en tareas de *comprensión* y *expresión oral*, que contribuirá sin duda a poner algún tipo de remedio al *fracaso* generalizado en el alumnado que finaliza una etapa crucial de su aprendizaje.

Introducción

Si aprender a significar en una lengua extranjera, en el marco de una orientación comunicativa, implica un proceso de negociación, de ajuste y reequilibración entre los conocimientos y experiencia previos (incluida la lengua o lenguas de primera apropiación del alumno) y los nuevos conocimientos y experiencias que resultan de los procesos interactivos surgidos en la práctica de aula (y fuera de ella), entonces deberíamos plantearnos la comunicación y la negociación como el crisol que nos permita depurar nuestros perfeccionamientos metodológicos para la acción en el aula. (Vez 1994: 9-10)

Depurar nuestros perfeccionamientos metodológicos supone comprometernos social e institucionalmente para la *acción* dentro (¿y fuera?) del aula escenario (¿único?) en el que se materializan los dos constructos en torno a los que se articula nuestra teoría práctica docente como son el de *competencia comunicativa* y *enfoque comunicativo*, el *saber* y el *saber hacer* de los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este sentido nos proponemos analizar en qué medida la letra, que emana en forma de *acción* del Consejo de Europa a través del CECR es retomada por las instituciones de nuestro país y Comunidad Autónoma de Galicia para ver, en la arena de la praxis, el qué, cómo, cuando, para qué, cuanto y donde se activa el espíritu de esa letra y si en realidad responde a las necesidades – *vehículo de cultura de proximidad* (Vez 1995) – del nuevo *locutor intercultural*.

Intentamos “medir”, y valorar cual es el grado de desproporción entre la realidad escolar y esas nuevas *perspectivas accionales* del CECR, habida cuenta de que toda actuación sea política, o curricular debería ser capaz de fomentar actitudes comportamentales que propicien la acción social y cultural.

⁵ Los instrumentos de búsqueda, las grabaciones en audio así como alguno de los datos proviene de este trabajo.

Para analizar sus repercusiones en nuestras tareas, en nuestros éxitos o fracasos, como profesionales de lenguas extranjeras, en la CCO, tomamos como referencia un trabajo de investigación (cf. Vez y Martínez, 2002) que focalizó entonces su atención en los logros del alumnado de la ESO en inglés y francés como primera lengua extranjera. Ello me permitió realizar mi Tesis Doctoral y seguir indagando en francés L2 y cuya síntesis de resultados expongo en este artículo.

Los resultados de ambos trabajos nos permiten, en este momento, anticipar que la actuación sobre francés L-2, está reclamando iluminar ese espacio de borrosidad que todavía persiste en torno a lo que deben ser los enfoques comunicativos de manera que se lleguen a combinar los elementos lingüísticos y metodológicos con otros más interculturales y sociales que respondan en realidad a los intereses y motivaciones de los alumnos para su propia *acción* cual es la de *comunicador social* (Figura 6).

Pero se observa que el trayecto sigue siendo largo, pedregoso, tortuoso... parece que cuesta no poco sacrificio pasar de la excesiva simplificación didáctica de los tradicionales enfoques formales y estructuralistas de décadas pasadas (Tabla 1, apartado 3) y no acabamos de concienciarnos de que la complejidad cultural que nos rodea necesita otro tipo de respuestas, como veremos, a través de *co-acciones* que permitan que los alumnos desarrollen, desde el momento mismo en que son estudiantes de esos niveles básicos, competencias suficientes en los diferentes campos del saber, para actuar estratégica y comunicativamente en contextos caracterizados cada vez menos por la globalización y, cada vez más por la diversidad lingüística y cultural y formar al nuevo *locutor intercultural*.

Al indagar qué está ocurriendo en francés L2 en la ESO era el de valorar hasta qué punto el contexto social (alumnos, y profesores y padres e instituciones) integra necesidades ideológicas y sociales y las aplica a las nuevas exigencias derivadas del CECR, si la comunicación que se viene estableciendo a través de una lengua vehicular –*lengua autopista* (Vez 1993 y 1998)–⁶ satisface las necesidades del comunicador europeo y si en simultaneo el francés podría actuar como contrapeso al igual que e sus lenguas hermanas, español, portugués, italiano, gallego mediante la adecuación de diseños y desarrollos curriculares.

Interesantes son, en ese sentido, las respuestas de alumnos y profesores a los cuestionarios así como los resultados de alguno de los cruces realizados. En las gráficas que vamos a ver a continuación puede observarse la importancia que el contexto social otorga al francés (frente a la tendencia conformista de las administraciones) para profundizar en esos contactos con nuestros países vecinos y vivir de otro modo los usos lingüísticos a través de una mayor apreciación y conocimiento de varias de las lenguas maternas de las grandes familias lingüísticas que integran la Unión Europea, –al menos a nivel *comprensivo*⁷ como lengua *rentable*) que es (Armán 1998), – todo lo cual debiera ser un objetivo primordial en la educación escolar obligatoria. La opinión pública, sin embargo, que muestra un gran respeto por su lengua materna, se muestra a veces reacia a la reciprocidad, a introducir e implantar su lengua en las escuelas europeas habida cuenta de que, como puede observarse en esa misma gráfica (Figura 16), *no se cumplen, de forma estricta, las recomendaciones del CECR en materia de enseñanza y aprendizaje de varias lenguas extranjeras*

La comunicación entre europeos quedaría así, limitada, al menos en teoría, a una gran lengua-autopista (el *English*) que no representa ni a las lenguas ni al patrimonio cultural de la mayoría de los nacionales pertenecientes a su plataforma continental. La libre circulación de

⁶ Adopto el término siguiendo a Vez en cuanto a su empleo en numerosos de sus trabajos

⁷ Son de destacar las investigaciones que se están desarrollando en las Universidades de Salamanca, Aix-en Provence, Roma y Lisboa así como las experiencias en la Universidad de Santiago por Vez (1995). Véase también el artículo de Claire Blanche-Benveniste *Le Français dans le Monde*, nº 301, 1998.

personas, su instalación en países vecinos, queda restringida precisamente por esa falta de una enseñanza lingüística diversificada, por la ausencia de una implicación *comprometida* por parte de las autoridades comunitarias a pesar de *la importancia* que el profesorado, padres y alumnos *conceden a las actividades orales* (Figura 16)

Finalmente, mi propósito de investigar en este contexto concreto, desde mi calidad de profesora de francés en la Universidad, obedece al deseo de aproximarme al un *espacio* que me está informando año tras año de lo que allí ocurre, que las lenguas se emplean en una cámara de vacío, sin contexto alguno, que los alumnos, después de varios años de estudio de la lengua francesa, parece que siguen, y seguimos, instalados en un clima de insatisfacción generalizada (figuras 1 y 2).

1.- Más allá del aula

Si las lenguas extranjeras no son objeto de conocimiento sino modos de comportamiento cultural, ¿por qué no reivindicamos aulas específicas que permitan desarrollar esta finalidad? (Vez, 2002)

Acabo de decir “aproximarme a un espacio”...

¿pero qué tipo de espacio?

¿entre qué coordenadas espacio-vivenciales podemos situarlo?

Pero no se trata tan solo de aulas *bien equipadas* (Figura 3) que los profesores deben saber manejar (Figura 9) sino que, como sigue señalando ese mismo autor en otra de sus obras (Vez 200:7) el concepto de *aula* debe ser revisado y renovado entendiéndolo como *espacio vivencial* (2002:7), o como indica Cassany (2002:13), que lo amplía *Europa* la cual *intenta reinventarse como unidad para avanzar hacia la construcción de un espacio común*.

Pero resulta evidente que el contexto sociopolítico del aprendizaje en estos últimos años, no siempre ha tenido en cuenta estas circunstancias. El aula debe ser un espacio abierto a los *demás*, que posibilite una interacción social en grupos no compartimentalizada y no como hemos comprobado (Tabla 1) donde el trabajo del profesor y alumnos no tiene nada en común *-el profesor habla y el alumnos escucha-* ni tampoco con el trabajo que se realiza en el *aula de al lado*, en otro centro, en otra Facultad, en otro país... (Figuras 4 y 5) , y no se contempla una diversidad lingüística y curricular (Armán 2001) *activa* en la dirección del CECR (p. 129) cuando señala que *trois orientations majeures sont considérées comme de nature à commander une réflexion d'ordre curriculaire en relation au Cadre européen de référence*.

En primer lugar, la atención a esta necesidad de diversificación curricular pasaría, por un lado en que el debate sobre los currículos en sí no debería permanecer eternamente en la etapa instrumental sino que debería concordar con el objetivo general de fomentar el plurilingüismo y la diversidad lingüística habida cuenta de que aprender una lengua extranjera es aprender a convivir socialmente y el profesor debe ser el agente clave colaborador en esa convivencia. Todo ello conlleva necesariamente pues que la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua se deberían considerar también en relación con la provisión de otras lenguas (minoritarias y no) en el sistema educativo.

Y un dato importante: esta diversificación sólo es posible, especialmente en los centros escolares, si se considera el grado de coste-eficacia del sistema- pienso que el francés, como lengua romance resulta mas *barato* en ese sentido-. Y finalmente añade que las consideraciones y las medidas relativas a los currículos no deberían limitarse a un currículo por cada lengua tomada de forma aislada, ni siquiera a un currículo integrado para varias

lenguas. Debe tenerse en cuenta el papel que cumplen estas consideraciones y medidas en la educación lingüística en general (Figura 10) ya que los conocimientos lingüísticos (*saber*), las destrezas lingüísticas (*saber hacer*) y la capacidad de aprender (*saber aprender*), no sólo desempeñan un papel específico en una lengua dada, sino también un papel transversal o transferible entre las lenguas y sus culturas.

Sin embargo, como apuntaba hace ya bastantes años antes, Jean Paul Bronckart (1985: 32),

La enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que, con más frecuencia, es desviada de su objeto específico (*enseñar a dominar el sistema de comunicación y representación que constituye una lengua natural*) a favor de finalidades vagamente históricas y culturales.

Además, la mayoría de los diseños curriculares de lenguas extranjeras en Europa responden a lo que Rudduck (1991) denomina una “innovación sin cambio” en la medida en que no llegan a afectar a cómo los profesores y alumnos (y la sociedad en general) piensan y desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (Armán 1997: 235),

Veza manifiesta (2001:265) refiriéndose precisamente a ciertas rutinas didácticas de programas y tareas (Figura 8) aún hoy, tenemos la impresión de que esos “diseños” se mueven ambiguamente en dos direcciones:

La perspectiva más “restrictiva” de la competencia comunicativa y su desarrollo en las áreas de lengua del currículum, sigue aferrándose a una visión lingüística de sus contenidos que, en pocas cosas se diferencia de los tradicionales postulados estructuralistas. Por otra parte, la perspectiva más “holística”, que se ha instalado con rigor y pertinencia en el marco conceptual pero que penetra poco y mal en la arena de la práctica y en los propios prácticos.

Han pasado ya unos cuantos años desde tanta recomendación *técnica, enseñanza, aprendizaje, evaluación, tareas y estrategias comunicativas...* palabras todas ellas que pueden sonarnos a vacío si no tomamos conciencia de que deben ser señal de *encuentro intercultural*.

A pesar de todo, si bien vemos avances en esta dirección entre algunos de los docentes entrevistados (Figura 21, 22, 23) cabe señalar que siguen existiendo esas “finalidades históricas o culturales en buena parte de ellos. Resulta obvio pues que no todo puede permanecer en el terreno de las *recomendaciones* del CECR. Recomendar exige respuestas y medidas efectivas.

En este sentido, nos sentimos cada vez más comprometidos con esta apuesta interdisciplinar por una integración europea⁸ ubicado entre el final del siglo XX y el comienzo del nuevo milenio, que apuntan en la dirección de un nuevo marco sociológico y sociocultural que integre y potencie la conciencia de que las lenguas son una herramienta social para

⁸ El trabajo coordinado por el Dr. Pardellas (1999), desarrollado por investigadores de la Universidad de Vigo en el marco del Proyecto Jean Monnet, resulta un magnífico exponente de la orientación interdisciplinar de esta integración europea.

experimentar y negociar contenidos sociales y no tan solo meros instrumentos manipuladores de datos.

Y decimos *las lenguas* porque, la construcción lingüística de Europa, como señala Labrie (1993) demanda una alternativa realista e idiosincrásica en la enseñanza-aprendizaje de lenguas europeas, una alternativa que reequilibre los pesos específicos de lenguas y culturas latinas y anglo-germánicas, todo lo cual, exige un replanteamiento en el tratamiento de los rasgos socioculturales del aprendizaje de lenguas añadidas en Europa en las que el francés, con sus lenguas hermanas, vuelva a tener el protagonismo de etapas anteriores como contribución a ese reequilibrio lingüístico de corte romance.

Es necesario pues reajustar institucionalmente, a nivel de procesos y contenidos, la oferta básica de una lengua internacional con una dimensión comprensiva y productiva (sin duda el Inglés), y en simultáneo, con el mismo carácter de obligatoriedad, con el mismo tratamiento curricular respecto a intensidad en contenidos, horas de clase etc. (Figura 11) la oferta de dos lenguas europeas diferentes al Inglés, una de ellas el francés, con la opcionalidad de que una de ellas, o ambas (según las posibilidades institucionales iniciales) se desarrollen curricularmente con un carácter exclusivamente comprensivo.

1.1 Nuestras preguntas y preocupaciones

Era nuestro interés tratándose de una investigación a pié de aula, observar *in situ* la realidad escolar y *traspasar ese espacio* sirviéndome de los instrumentos del Consejo de Europa a través del CECR, instrumentos que están presentes en el espíritu de muchos, desde hace años, pero que parece que no acabamos de palparlos con la *nitidez* suficiente ante tanta *borrosidad*... Pretendemos ver, si existe, y hasta qué grado existe, desproporción entre lo que *debería ser de acuerdo a* y lo que en realidad es.

Cuatro interrogantes de partida...

1. ¿Cuál es el grado de CCO en francés L2 de los alumnos gallegos que finalizan la Enseñanza Secundaria?
2. ¿En qué medida se adecuan al contexto político que, en la dimensión europea señala el CECR?
3. ¿Cuáles serían las carencias y factores condicionantes en relación al contexto lingüístico, sociolingüístico, curricular y aular?
4. ¿Podemos cuantificar o cualificar las causas del fracaso en las destrezas orales?

Cuatro preocupaciones compartidas...

1. ¿Qué relación existe entre los años dedicados al aprendizaje del francés y *acciones* comunicativas eficientes?
2. ¿Es posible determinar el peso de la vertiente lingüística, didáctica o psicológica?
3. ¿En qué medida la insatisfacción generalizada por el fracaso escolar alcanza a las administraciones educativas de nuestro país y de nuestra Comunidad Autónoma?
4. ¿Cuáles serían las medidas a adoptar y en qué dirección apuntan?

una necesidad...

Finalmente el interés por este estudio exploratorio obedece al deseo de analizar las consecuencias derivadas en parte del momento de cambio que se está produciendo en el sistema educativo español como consecuencia de la Reforma Educativa impulsada por la LOGSE y más recientemente con las medidas “*complementarias*” por lo que respecta a la Ley de Calidad cuyas innovaciones afectan a diferentes ámbitos,

enfoques y concepciones de la competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras en virtud de los avances de los diferentes Programas europeos.

... y una justificación

Contribuir a la mejora de la CCO aportando sugerencias a los responsables educativos.

2.- Contexto político en la dimensión europea

Si bien es evidente que los contextos de las LEs, de su enseñanza y de su aprendizaje en el medio escolar, no pueden verse desligados de las decisiones políticas, y en concreto, de las decisiones de la Unión Europea., en realidad, las políticas del Consejo de Europa, -que no son otra cosa que, *acciones de tipo técnico*, de naturaleza *recomendaticia*, poco comprometidas con soluciones *directivas* de cumplimiento estricto-, parece que suelen quedar en papel mojado para casi todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para casi todos los profesionales de la enseñanza del francés, como si la libertad para adecuarlos, según criterios de *cada cual*, -y así se señala en el Avertissement (CECR, p: 4) *soyons clairs: il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses* - no obtuviese ningún tipo de correspondencia en la *co-acción*. Pero entonces

¿cómo se dosifica esa libertad en la práctica?

¿qué se suele entender y entendemos los docentes por "acciones" orales?

Para comprender hasta qué punto la comunicación oral quedado desatendida en todos estos años, tenemos un dato importante: las *acciones* del Consejo de Europa, que parten de las tesis argumentales de Van Ek sobre los niveles umbrales, el análisis de necesidades, etc., y que van a ser determinantes para la instalación en Europa (e incluso fuera del ámbito europeo) del concepto de *competencia comunicativa*, ya ponían el acento ¡¡¡hace tiempo!!! en la competencia comunicativa oral, comprensión y expresión, en aquellos primeros años de *renovación*.

Aun así, si bien hay que reconocer que la labor de información que se genera a partir de las acciones políticas del Consejo de Europa en estos últimos años han tenido una extraordinaria acogida en el sentido de casi todos los países de Europa toman sus publicaciones como sus libros de cabecera y nunca antes se habían publicado en Europa (y en otros países) tantos libros científicos, libros comerciales de cursos de idiomas, capítulos en libros y artículos en revistas especializadas sobre la competencia comunicativa oral en LEs, sin embargo, la mayor parte de las veces toda esta documentación ha permanecido en el "olvido" y hay que reconocer que son pocos los avances que se palpan en la práctica.

Ya desde *Un Niveau-Seuil* en 1976 para el francés, bajo la responsabilidad de Daniel Coste hasta las sucesivas versiones del CECR, bajo la batuta de Trim, se intenta orientar a los responsables educativos hacia políticas favorecedoras de conceptos como el de *diversidad*, *pluralidad lingüística europea*, *interculturalidad*, *comprensión mutua* y *cooperación europea*, etc. Me refiero a la progresivas versiones del CECR, de sus útiles y tan bien acogidas Guías de uso⁹, y del Portafolio Europeo de Lenguas.

Pero al margen de este tipo de documentación, de utilización directa por parte de los expertos y profesionales docentes del mundo de las LES, vemos toda otra amplia gama de *acciones* concretas que, más en el dominio de la *literatura gris*, forman parte del tono político que va adoptando el Consejo de Europa en esta época. Veamos las más determinantes que van desde la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa establece:

⁹ Hago explícita mención de la Guía para uso del profesorado de B. Page y de la Guía para uso de los formadores del profesorado de Primaria de R. Balbi.

Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.

hasta la Solicitud F14 y F17 del Comité de Ministros a los Gobiernos de los Estados Miembros inciden, respectivamente, en:

Que fomenten la colaboración nacional e internacional de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que se dediquen al desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el campo del aprendizaje de lenguas modernas y a la producción y el uso de materiales, incluyendo las instituciones que se dedican a la producción y al uso de materiales multimedia.

Pasando por el Anexo a la Recomendación R (82) 18, sobre Medidas Generales, apunta en una dirección muy interesante:

Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan satisfacer las necesidades comunicativas (...).

Pero, sin duda, los objetivos políticos de las acciones del Consejo en el ámbito de las Lenguas Modernas, encuentran su mayor nivel de concreción en el *Preámbulo a la R (98) 6* donde se recogen metas de amplia envergadura. Así:

Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.

Cabe tener en cuenta que, a la luz de estos objetivos, el Comité de Ministros enfatizó:

...la importancia política que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo...

y dirigió la atención al valor de...

...promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

3.- La Enseñanza Secundaria Obligatoria a la luz de las recomendaciones europeas

En la Introducción al área de LEs que se formula en el Decreto de Reforma de la LOGSE aparecen, tres aspectos cruciales para comprender, justificar y promocionar una CCO en el alumnado de estos niveles educativos.

- Así, en primer lugar, se alude a la dimensión europea y a la importancia de las LEs en la construcción de su identidad:

El incremento de relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a medios de comunicación, entre otros, hace que el conocimiento de lenguas extranjeras sea una necesidad creciente en la sociedad actual. Además, el desarrollo de nuevas tecnologías, convierte a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo laboral y la comunicación en general.

El dominio de lenguas extranjeras implica la posibilidad de acceder a otras culturas, costumbres e idiosincrasias al mismo tiempo que fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, desarrollando el respeto a otros países, sus hablantes y sus culturas, y nos permite comprender mejor la lengua propia.

La integración en la Unión Europea de países con hablantes de lenguas diversas hace necesario el conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar la comunicación entre los miembros de esta amplia Comunidad.

- En segundo lugar, la política curricular del Ministerio actual en relación a las LEs en la ESO introduce la novedad de recurrir, de manera muy *explícita*, a las recomendaciones que emanan del Consejo de Europa y, más concretamente de lo que se contiene en el CECR. Así:

El Consejo de Europa insiste en la necesidad de que las personas desarrollen competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos. En consecuencia, estima que se debe dar un nuevo impulso a la enseñanza de idiomas que ayude a desarrollar la idea de ciudadanía europea y recomienda la adquisición de un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como de mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

El Consejo de Europa establece un *marco de referencia común europeo* para el aprendizaje de lenguas extranjeras, indicando que para desarrollar progresivamente la competencia comunicativa en una determinada lengua, el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación.

- En tercer lugar, las *tareas de comunicación* a que se alude al final del párrafo anterior en la Introducción al área de LEs¹⁰ centran, de manera bastante decisiva, lo que va a resultar el corpus determinante de la orientación, contenidos, procedimientos de enseñanza y evaluación del área en el conjunto de esta nueva reordenación de la política curricular para las LEs:

Las *tareas de comunicación* configuran un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa concreta dentro de un ámbito específico. Para su realización, se activa la competencia comunicativa, se ponen en juego diversas estrategias y se utilizan diferentes destrezas lingüísticas y discursivas de forma contextualizada. Por lo tanto, las actividades en las que se usa la lengua extranjera están enmarcadas en ámbitos que pueden ser de tipo público (todo lo relacionado con la interacción social cotidiana), personal (relaciones familiares y prácticas sociales individuales), laboral o educativo.

La *competencia comunicativa*, que se desarrollará en el proceso de realización de tareas de comunicación, incluirá las siguientes subcompetencias: competencia lingüística (elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos), competencia pragmática o discursiva (funciones, actos de habla, conversación, etc.), competencia sociolingüística (convenciones sociales, intención comunicativa, registros, etc.).

En este sentido, el objetivo a largo plazo del aprendizaje de una LE en el contexto escolar de la ESO es que los alumnos sean capaces de comprender expresarse por oral en francés lo que ya saben hacer con la suya propia (Currículo Oficial del MEC en 1990 y también del MEC en el 2000).

Sin embargo, hay que reconocer que sería demasiado pretencioso el considerar que los alumnos, en una asignatura optativa como es el francés, obtengan un elevado nivel en comprensión y expresión oral. Si, como ya he señalado los resultados revelan un fracaso generalizado (Figuras 1 y 2) no cabe duda de que esos alumnos sólo han cursado 4 años de francés, algunos incluso menos, y la exposición al francés se empieza tardíamente (Figura 15).

No deja de resultar una paradoja bastante llamativa que los Objetivos que se plantean en la última disposición legal de obligado cumplimiento para el desarrollo curricular de LEs en la ESO (el R.D. 937/2001 de 3 de agosto) no hace ninguna distinción, en cuanto a objetivos para la primera lengua francés, o segunda. En ambas situaciones los Objetivos que se señalan son idénticos. Pero si bien, no se establece distinción en el tratamiento de la primera y segunda lengua, sin embargo una cuestión de matiz que aparece *justamente* en un párrafo incluido en la Introducción al caso específico de la Segunda Lengua Extranjera. En este párrafo, se hace alusión a las recomendaciones que emanan del Consejo de Europa y, más concretamente de lo que se recoge en el CECR

...una lengua extranjera durante la etapa educativa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como de

¹⁰ Me refiero al mismo marco legal por el que se renuevan los contenidos del área de LEs en ESO promulgados en el conocido como "Decreto de Mínimos"; es decir el R.D. 937/2001 del 3 de agosto.

mecanismos que permitan continuar el aprendizaje de idiomas durante la vida adulta.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el currículum para la etapa de educación secundaria obligatoria contempla que los alumnos, por una parte, continúen desarrollando su competencia comunicativa en la lengua extranjera en la que se han iniciado en la etapa de educación primaria y, por otra parte, que *adquieran un nivel adecuado de competencia comunicativa en una segunda lengua extranjera*.

Pues bien, a pesar de toda esta buena disposición, de mucho *espíritu* y de bastante *letra*, letra todavía legible, en unos casos, y renovada a favor de los mismos fundamentos, en otros, quedan algunas cuestiones centradas en la gestión del desarrollo curricular del francés L2 en la ESO tanto por parte de las instituciones escolares europeas como de nuestro país referentes a la competencia comunicativa oral.

Y es que resulta preocupante el hecho de que, a pesar de la importancia que el conocimiento de una o más lenguas extranjeras, no acabamos de adecuar esas necesidades lingüísticas a la realidad social y cultural. Como comprobará el lector al final de este artículo, se siguen echando en falta todos esos instrumentos o "*Recomendations*" que dictan esos programas, que, impulsados por el Consejo de Europa a través del CECR señalan la necesidad de una competencia comunicativa (oral y escrita) suficiente en, además del inglés, dos o más lenguas extranjeras (una de ellas a nivel comprensivo como ya he señalado) en una Europa cada vez más amplia y mestiza lingüística e interculturalmente

4.- Las pruebas de logro en el marco del *Cadre européen commun de reference*.

Compartimos nuestra preocupación por la situación e interés con investigaciones de calidad educativa del tipo de las realizadas institucionalmente en toda España (y en la comparación de datos obtenidos en España con los de otros países europeos) por el INCE o por el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

Pero, estas investigaciones oficiales, de alto carácter cuantitativo –mi investigación comprende además la dimensión cualitativa–, por la necesidad de atender y extrapolar datos poblacionales muy amplios, no consideran en sus pruebas el tratamiento de la *expresión oral* en CCO del mismo modo que la *comprensión oral*. Y, en todo, caso, limitan igualmente su estudio a niveles textuales y discursivos que no alcanzan a integrar la dimensión de las interacciones espontáneas y libres..

Por ello, en nuestro trabajo, se tienen en cuenta tanto las destrezas comprensivas como expresivas y se completa la metodología cuantitativa con otra de corte cualitativo, que nos va a permitir liberarnos de la asepsia que los números suponen por una parte y de nuestra propia subjetividad por otra.

A la hora de diseñar las pruebas de logro se ha puesto especial empeño en que ambas obedeciesen a criterios establecidos en el CECR al igual que en el *estudio referencial* para poder establecer comparaciones puntuales entre L1 y L2, de acuerdo a esos *niveles comunes de dominio*. Tanto la prueba de logro de la comprensión cuanto la de expresión responden, así, al nivel B1 (Umbral) de *Usuario Independiente*, un nivel de logro *esperable* para quien finaliza sus estudios obligatorios en un país europeo:

Usuario Independiente – Nivel B1 (Umbral)

- *Comprende las ideas principales de una información en lengua estándar, normalizada y clara, sobre asuntos cotidianos relativos al trabajo, escuela, ocio, etc....*
- *Produce textos sencillos y estructurados relativos a temas corrientes o de interés personal. Puede describir experiencias, narrar acontecimientos o sueños, expresar deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre ideas o proyectos.*

4.1 Descripción de las pruebas de logro.

Vamos a ver a continuación el diseño y contenido de las pruebas de comprensión y expresión oral.¹¹

4.1.1 Prueba de logro de comprensión oral.

En materia de comprensión, se recogen las *recomendaciones* del CECR que aparecen en los materiales correspondientes al Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación para todo el territorio español y que, a este respecto señalan que, *para llegar a comprender, es importante que el alumno sea objeto de una exposición a la lengua lo más amplia y variada posible.*

Como ya he indicado, retomadas por la propia Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, se señala, asimismo, que uno de los objetivos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la ESO es el de “*comprender mensaxes orais con propiedade e autonomía*”.

Como señala también el CECR (p.59), el diseño y desarrollo de cualquier actividad de comprensión, debe pasar por una adecuada elección de contenidos con respecto a la *réception audiovisuelle*. En nuestro caso, la prueba de comprensión ha sido diseñada teniendo en cuenta tres factores principales:

- Lenguaje auténtico.
- Simplicidad de acción.
- Posibilidades variadas de resolución de problema.

Considerando estos aspectos, el diseño de dicha prueba, se fundamenta en la fase que Lothe (1995:91) denomina como *actividades post-escucha* las cuales deben fomentar en los alumnos un determinado impulso como reacción *creativa* al texto previamente escuchado a través de las estrategias receptivas

On facilite l'activité perceptive et la mémorisation dans une langue étrangère en enrichissant les représentations mentales des auditeurs et en sollicitant leur affectivité.

Como señala el CECR (p. 59):

Elles recouvrent l'identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée, et la mise en

¹¹ La grabación en CD aparece en los Anexos de la Tesis Doctoral (Universidad de Vigo. España)

oeuvre du processus de ce que l'on considère être le schéma approprié.

Como sigue señalando el CECR los alumnos rellenan las lagunas por un *jeu d'approximations successives afin de donner substance à la representation du sens, et on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants (Dédution)*.

Pero si bien del modelo propuesto no esperamos ninguna respuesta *productiva* -la prueba de expresión obedece, naturalmente, a un esquema distinto-, sí intentamos, en cierto modo, que el alumno pudiera ser capaz de recrear aquel *paisaje sonoro de la comprensión*, conducente, en buena lógica, a la formulación y re-formulación de hipótesis *contrastivo-deductivas* de la solución final.

Así, el diagrama presenta un punto de partida (el sonido de un contestador automático y posibles itinerarios. A la diferencia de pruebas semejantes habituales en tareas de comprensión, en las que son posibles soluciones variadas, en este caso, con el fin de uniformar criterios que favoreciesen, en cierto modo, la *valoración cuantitativa* de nuestra exploración, hemos optado por *ofertar* una "respuesta exacta" reflejada en su icono correspondiente, en este caso la casilla nº 53 valorada con la máxima puntuación.

La audición se realiza en un solo momento, en una doble sesión. En el primero, el objetivo es propiciar la formulación de hipótesis inductivas, susceptibles de ser confirmadas o rectificadas en una segunda audición. De su capacidad de *deducción*, como acabamos de ver, o lo que es lo mismo, en la etapa de *resolución de problema*, el alumno deberá tratar de discriminar posibles errores –*zonas opacas o de resistencia a la comprensión*– o, como ya hemos visto en el marco teórico, *servirse* de ciertos indicios o referencias contextuales.

Habida cuenta de que el proceso comprensivo es *percedero*, CECR (p. 60), y, necesitado el proceso comprensivo de una constante renovación, el alumno debería estar en condiciones de "...*utiliser les indices contextuels, grammaticaux et lexicaux pour en déduire une attitude, une humeur, des intentions et anticiper la suite*".

Estratégicamente colocados en el diagrama, una serie de iconos *ad hoc* facilitadores de la percepción –que denominábamos *premisas* (Cormon, 1992:60) en el capítulo dedicado a la comprensión– actúan a modo de *interferencias* positivas entre varios códigos lingüísticos: LE₁ – LE₂ – Lengua materna, desencadenante de una determinada reacción intuitiva en el alumno conducente a *chanter l'air avant les paroles*, pasos intermedios desprovistos de carga semántica significativa por sí mismos pero que, no obstante, son los eslabones *necesarios* para la etapa final o de resolución de problema.

Podemos citar, entre ellos, desde recursos metalingüísticos (el sonido del contestador, la entonación del locutor) gráficos (iconos familiares al alumno) y semánticos (términos similares en varias lenguas conocidas por el alumno).

4.1.2 Prueba de logro de expresión oral.

Por lo que respecta a la prueba de expresión oral, ha sido diseñada igualmente siguiendo las pautas de la investigación del *estudio referencial* para el contraste de este trabajo y, al tiempo, las directrices del CECR, esto es, creando *situaciones de las que se deriven soluciones inciertas* – Cabe recordar en este sentido que el propio CECR (p. 111) vuelve a recomendar *la exposición directa a un uso auténtico de L2*.

Esa misma dirección es la que nos ha inclinado a optar, en este caso, por una grabación en CD realizada por un hablante nativo, en un discurso libre solamente pautado en cuanto al tema, toda vez que las actividades de expresión –como actividad que implica negociación social– comprenderán tareas comunicativas variadas entre las que destacan, como se recoge en el CECR, las de *hablar cara a cara con el hablante, o los hablantes nativos, oír conversaciones*, etc., para alcanzar el objetivo curricular marcado por la Administración educativa: “...utilizar a lingua estranxeira para comunicarse e organiza-los propios pensamentos” (Objetivo curricular del DCB de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia).

En la elección de este tipo de tareas de producción oral, se han tenido en cuenta otra serie de características (Consejo de Europa, Proyecto 12: 150) recogidas asimismo en el CECR (p. 48):

- Adecuación del material lingüístico (la grabación).
- Elección y pertinencia según el gusto y edad.
- Facilidad de interiorización.
- Conjugación entre la lección libre y la elección controlada (pautada).
- Integración de la actividad en una situación comunicativa concreta.
- Ausencia de elementos lingüísticos.

La *contextualización* y la *recreación* personal del contenido de la prueba, obedeciendo al principio de *imperativo cooperativo* viene determinada por varios factores entre los que destacan:

- El propio recurso a un tipo de narración, no mediatizada, y realizada por un hablante nativo.
- La posibilidad de exploración de realidades diferentes a las expuestas previamente.
- La temática *social y cultural*.

Es sabido, la importancia que tienen las condiciones del medio escolar, escenario elegido para la aplicación de estas pruebas de logro como uno de los instrumentos de la recogida de datos. En este sentido, y manteniendo la variable de *contexto natural* propio de la investigación etnográfica, se ha tratado de minimizar en lo posible las interferencias acústicas, o de cualquier otro tipo, que pudieran desorientar al alumno, creando en el aula –en su propia aula– una atmósfera favorable y desinhibidora que posibilite:

- Negociar el equilibrio entre nuestro objetivo y sus propias estrategias.
- Control del estímulo de la actividad.
- Colaborar para vencer la timidez y resistencia a una actividad nueva.

Con una estrategia diferente a la de la prueba de comprensión, la prueba de expresión oral contempla también una fase inicial de audición que se realiza, en esta ocasión, de una sola vez. Se trata de proporcionar al alumnado un *modelo* de posible construcción del discurso descriptivo de la situación que se le ofrece en forma de viñetas o historieta. En nuestra intención prima el hecho de que el nivel de comprensión se sitúe en un grado ligeramente superior al de la ESO con el objeto de suministrar una mayor cantidad de información y mayor rentabilidad y explotación de contenidos. Cabe esperar, por nuestra parte, una proporcionalidad directa en los resultados: a mayor cantidad de datos facilitados mayor juego expresivo.

El contenido del soporte visual, en CD, se presenta en viñetas secuencialmente ordenadas. Sus características son las siguientes:

- Desarrollo lineal de la trama.
- Puesta en escena de acuerdo al esquema tradicional de exposición, nudo y desenlace.
- Personajes fijos.

- Indicadores de marcadores de las relaciones sociales (competencia sociolingüística).
- Potenciadores de explotación pragmática (capacidad de reestructuración discursiva).
- Compromiso en la interacción (competencia funcional).

Tras la audición, y después de un tiempo prudente de reelaboración de la historia por parte del alumno, se procede a la parte *productiva* objeto de la prueba: el alumno graba en cinta magnética su versión de la historia que figura en las viñetas que se le han presentado.

Toda esta variedad de tareas aparecen descritas en el CECR entre las que cabe destacar (p. 111) *la exposición directa a un uso auténtico de L2 de la forma siguiente:*

- Cara a cara con el hablante o los hablantes nativos
- Oyendo conversaciones
- Participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet
- Participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza.

4.1.3 Calificaciones obtenidas en las pruebas de logro: el desigual desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión.

Se han organizado las respuestas por separado de comprensión y expresión, y se han graficado en dos barras apiladas. Así, la primera barra apilada (figura 1) recoge el porcentaje de alumnos según la puntuación obtenida en la prueba de comprensión oral y la segunda barra apilada (figura 2) recoge el porcentaje de alumnos según la puntuación obtenida en la prueba de expresión oral.

Figura 1

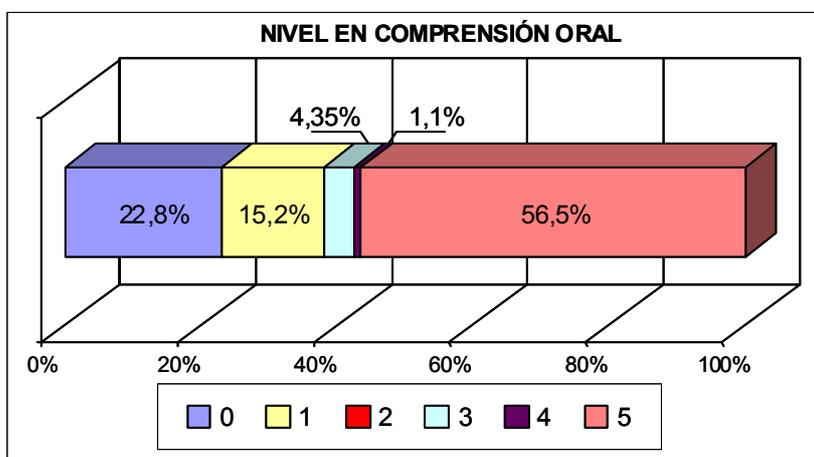
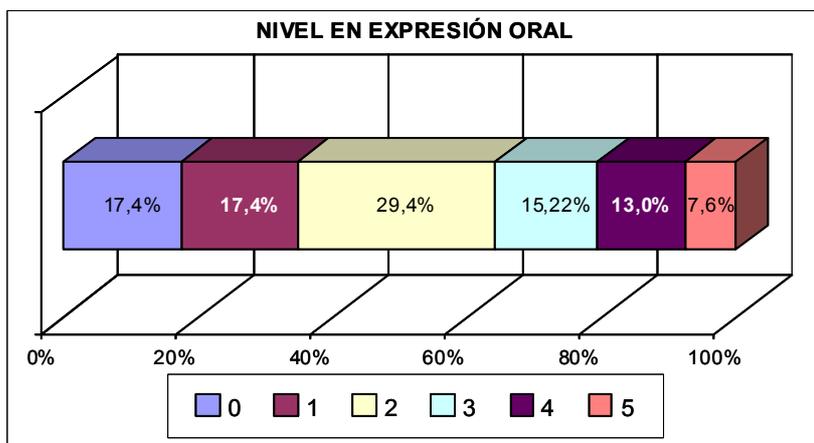


FIGURA 2



De los análisis anteriores, estamos en condiciones de dar algún tipo de respuestas a estos y alguno de los interrogantes iniciales que motivó nuestra preocupación e interés por este tipo de trabajo:

¿Cuál es en realidad el alcance de la deficiente competencia en las destrezas orales, comprensión y expresión oral?

Tres serían, a nuestro entender, las primeras valoraciones que pretendemos confirmar en el desarrollo del trabajo.

- Las destrezas comprensivas y expresivas orales, en líneas generales, no se desarrollan de manera paralela en la mayor parte de los alumnos. Hay alumnos

muy buenos en comprensión oral y *muy malos* en expresión, circunstancias que no se producen a la inversa.

- A un buen nivel en *expresión* suele corresponder un buen nivel de *comprensión*.
- Existen una serie de factores, como vamos a ver, que pueden incidir en la desigual CCO del alumnado de F-L2.

Una primera pregunta nos parece inevitable:

¿Podríamos pensar que comprensión y expresión oral son dos competencias que progresan por caminos diferentes y que, por tanto, acusan diferentes actitudes comportamentales cuyo origen, igualmente diferente, está todavía por cuantificar?

En calidad de observadores generalistas del comportamiento de las destrezas orales desde las tres perspectivas que siguen en los subapartados que planteamos a continuación. Para su mayor apreciación veamos datos numéricos:

Destrezas de comprensión oral.

- El nivel de comprensión oral es muy superior al de expresión oral.
- La diferencia global es superior a un punto respecto a la expresión, pero en simultáneo.
- En esta destreza no existe la calificación de un nivel medio de logro en torno a la calificación de 2 puntos que, como suele ocurrir, sería la esperada.
- Un elevado número de alumnos (52) obtiene porcentajes elevados de logro (5).
- Si extrapolamos los datos al *estudio referencial de este trabajo* centrado en la L₁, observamos similares comportamientos de los alumnos en las destrezas comprensivas, aunque con ligeras diferencias (3,25).
- Elevado porcentaje de alumnos que obtiene una calificación mínima de cero puntos (21).

Destrezas de expresión oral.

- Presenta un nivel inferior, significativo y probado, que en la comprensión.
- Sin embargo, los alumnos presentan mayor nivelación en cuanto a la relación frecuencia/porcentaje, situándose en escalas intermedias de logro en torno a 2 puntos, contrariamente a lo que sucede en comprensión. Es decir, hay alumnos muy buenos y muy malos en esta destreza y alumnos malos en expresión.
- Existe relación causa efecto, en positivo, entre enfoque por tareas y desarrollo de habilidades lingüísticas.
- Con 3,13, de manera similar al *estudio referencial*, siendo en corrección donde se producen los peores niveles de logro (1, 45).

La desproporción a la que hacíamos referencia, entre comprensión y expresión, se observa, de manera más clara, si nos situamos un nivel intermedio de logro –el llamado grado suficiente– en la escala que suele emplearse por el profesorado de la ESO: suficiente, bien, notable y sobresaliente.

Como hemos visto, la diferencia es significativa a este respecto: la suficiencia en comprensión oral se sitúa en una nota media de 2,50 mientras que

- La “suficiencia” en expresión se sitúa en un 0, 85.

Y es que, en realidad, las destrezas comprensivas y expresivas suponen para el alumno el recurso a habilidades y destrezas metacognitivas diferentes. El metaconocimiento en comprensión oral, favorecido tanto por experiencias anteriores de aprendizaje, como por técnicas y mecanismos más o menos conscientes o comportamentales, como veremos más adelante, no deja de guardar estrecha relación con el repertorio lingüístico previo del alumno: lengua materna, lengua extranjera primera, lenguas conocidas variables, por tanto de unos individuos a otros.

- La media más elevada se produce en la *capacidad de significar*.

5.- Factores condicionantes de la CCO. Su análisis

Vamos a considerar factores condicionantes externos e internos toda una serie de elementos que, de alguna manera, conforman y nos informan acerca del entorno social, el lugar en que viven y se ubica su centro escolar –entorno socioeducativo y cultural– con el fin de poder analizar posteriormente ciertas influencias curriculares ocultas.

5.1 Externos

5.1.1 El contexto físico.

1) *Características de los centros.*

Atendiendo a su *ubicación* y *titularidad*, el grado de desigualdad en la CCO se orienta en varias direcciones:

▪ *Ubicación:*

En primer lugar, observamos que existen diferencias significativas al alza en los *centros urbanos*:

- La mayor deficiencia en CCO se observa en las *zonas periféricas* en ambas competencias, diferencias que llegan incluso a alcanzar más de un punto.

Por lo que respecta a los *centros rurales*:

- Se observa que, en *comprensión oral*, siguen el mismo comportamiento y presentan un nivel aceptable de logro, en proporciones semejantes a los centros privados. En cuanto a la *expresión oral*, alcanzan porcentajes superiores a los alumnos ubicados en centros periféricos.

▪ *Titularidad:*

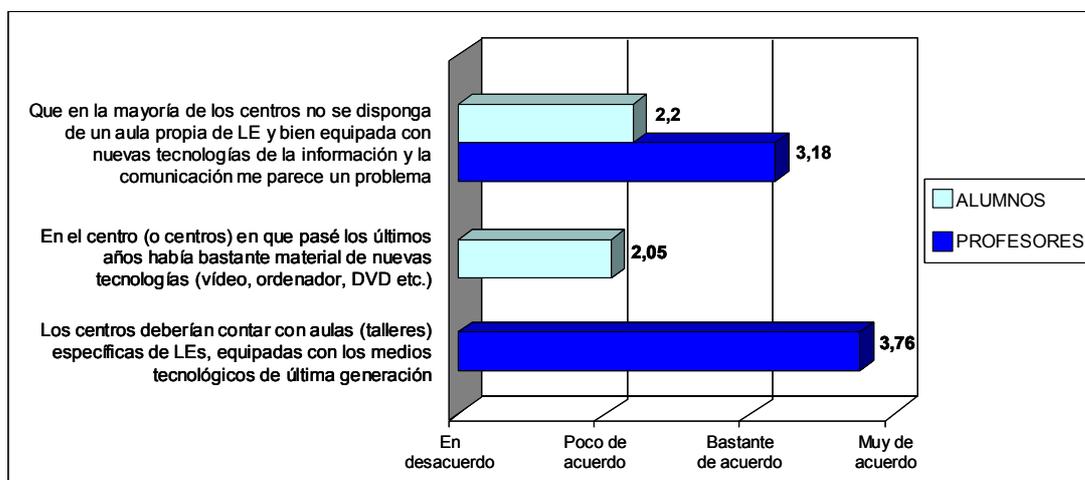
Si tenemos en cuenta ahora la titularidad, no se observan apenas diferencias en *comprensión oral* (0, 04). Pero sí se observan, en cambio, en *expresión oral*, siendo favorable a los *centros privados*.

2) Dotación de medios.

Los resultados de los cuestionarios de alumnos y profesores nos permiten señalar que, en líneas generales, el profesor sigue siendo el dueño del conocimiento y quien (a semejanza de los años sesenta), en elevados porcentajes, como hemos comprobado, controla la situación comunicativa. Como veremos a continuación, los alumnos son, todavía hoy, un conjunto vacío que hay que dotar de contenidos, a menudo, descontextualizados y compartimentados que obtendrá mejores resultados cuanto más se adapte a los moldes estructurados que el discurso del profesor pone a su alcance pero que no dispone y/o conoce ningún otro sistema que le ayude a construir otro tipo de conocimiento.

Porque creemos en la tecnologización del proceso de comunicación, hemos preguntado a alumnos y profesores en sus correspondientes cuestionarios:

FIGURA 3



Sin embargo, los resultados presentan diferencias significativas en cuanto a las medias según la tipología de centro:

- La mejor dotación se corresponde con los centros privados y en zonas urbanas periféricas.

Los resultados globales obtenidos expresan mayoritariamente, la necesidad de contar con *aulas específicas propias* y se caracterizan por conceder una valoración muy de acuerdo por parte del alumnado y bastante de acuerdo. Estos datos globales han sido obtenidos del cruce entre los resultados a las mismas cuestiones en cada uno de los ítems señalados.

5.1.2 El contexto social

Ya nos hemos referido al ámbito social como una serie de elementos cooperantes en el aprendizaje –psicológicos, sociales, psicosociales, incluso sociopolíticos– que van a influir en los propósitos de los alumnos, en sus actitudes, su capacidad o incapacidad de adaptación a las necesidades comunicativas... por cuanto refuerzan, positiva o negativamente, los mecanismos pragmáticos de resistencia natural inherente al sujeto según sean interpretadas por él mismo como contextuales o, al contrario, impuestas y exteriores a su círculo cultural.

1) *Nivel de estudios de los padres:*

Lo que se suele entender como aula no se limita al espacio físico en el que el alumno desarrolla sus estrategias sino que, como hemos visto, el propio CECR y las investigaciones punteras en enfoques comunicativos, ponen de relieve la necesidad de ampliar ese concepto de aula al de aula social, del que la familia forma parte.

Hemos, pues, contemplado esta variable en nuestra experimentación procesal como mediadora del proceso de aprendizaje. Ubicamos nuestra atención en dos dimensiones extensivas dentro de ese mismo entorno familiar:

- Por un lado a través de preguntas directas en la ficha de datos generales (estimación objetiva).
- Por otro, a través del cruce de respuestas entre las notas medias de comprensión y expresión de cada alumno y los datos relativos a los estudios de sus padres (estimación constructivista).

Como veremos, los resultados revelan que en expresión oral, los hijos de padres con estudios universitarios obtienen mejores calificaciones que con respecto a otro tipo de estudios, dato que se corrobora en el *estudio referencial* respecto a L₁. Sin embargo, no se observan diferencias respecto a la competencia comprensiva, donde los niveles de logro son semejantes sea cual sea el nivel de estudios de los padres. Cabe exceptuar la existencia de algunas variaciones mínimas en los alumnos cuyos padres tienen estudios inferiores a primarios.

2) *Actividades extracurriculares:*

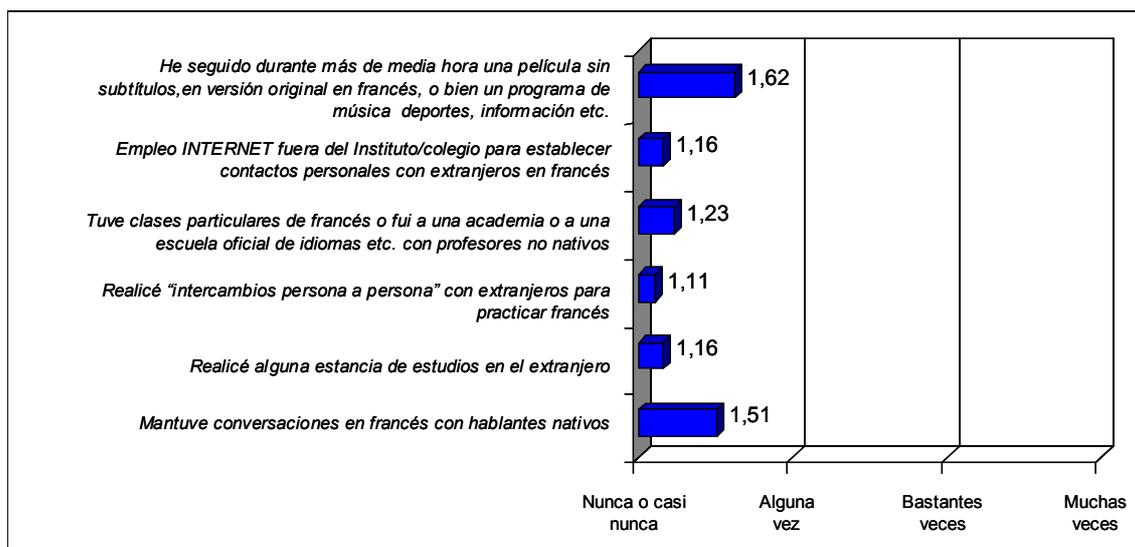
Una y otra vez estamos insistiendo en que los enfoques comunicativos son, por esencia, sociales. La componente psicosocial de aprendizaje de las LEs considera el lenguaje como *necesidad*. Si bien estas necesidades, referidas a la lengua materna, son cubiertas de modo natural, sin embargo, por lo que respecta a las LEs, suelen ser entendidas como necesidades complementarias, frecuentemente técnicas. Pero...

¿Cómo son entendidas por la sociedad esas necesidades?

¿Cono carencias del sistema?

Pretendíamos conocer si los intereses y necesidades lingüísticas de los alumnos se contemplan en las planificaciones institucionales y curriculares o hasta qué punto los resultados de los cruces que hemos ido estableciendo entre notas medias/actividades extracurriculares confirman nuestras hipótesis (compartidas socialmente) y, en simultáneo, si son lo suficientemente clarificadores respecto a indicios causales determinantes a la hora de que el alumno cumpla sus propósitos:

FIGURA 4



Del análisis efectuado al bloque relativo al conjunto de las actividades extracurriculares, se han obtenido resultados, en cierto modo llamativos, en cuanto al tipo de respuesta esperada:

- En *comprensión oral* los niveles de logro son muy elevados en alumnos que incluso responden con pocas actividades (4, 83) sobre una puntuación de 5 puntos. También en la *estrategia expresiva* son elevados en este mismo tipo de alumnos.

¿Pudiéramos deducir en estas circunstancias que las actividades extracurriculares no ayudan?

Contestaríamos en parte a este interrogante si observamos los resultados relativos al ítem relativo a la comunicación con personas o profesores nativos. Los alumnos que responden con algunas actividades obtienen significativamente resultados mejores en las dos destrezas que los que contestan muy pocas actividades.

También hemos intentado valorar la frecuencia de este tipo de actividad extracurricular según el tipo de centro. Como podemos observar de los datos obtenidos, los alumnos de centros públicos y privados conceden una valoración semejante en cuanto a la relación actividad/frecuencia.

Sin embargo, hemos continuado nuestra prospección y realizamos otro tipo de cruces que tienen que ver con esa determinada experiencia lingüística y multicultural pero teniendo en cuenta ahora la relación actividad/centro urbano, rural o periférico. En este punto, este criterio nos ha permitido detectar cambios sustanciales respecto a la situación que acabamos de exponer. Los alumnos de centros urbanos se manifiestan con mayor claridad respecto a haber realizado este tipo de intercambios.

¿Podría evidenciar esta circunstancia una de las causas de la obtención de mejores logros en CCO en este tipo de alumnos con las connotaciones sociológicas que tal comportamiento evidenciaría?

Por tanto, de lo que acabamos de ver, estaríamos en condiciones de poder concluir que:

- En las *destrezas comprensivas* no se aprecian grandes diferencias ni con relación al tipo de centro ni al tipo de actividad extraescolar.
- Sin embargo, por lo que respecta a las *destrezas expresivas*, ya no suelen depender tanto del entorno social (el aula) ni de sus actitudes, aptitudes o motivaciones personales sino con otro tipo de diseños personales y contextuales en cuanto a construcciones de conocimiento paralelas. Como vemos, estarían relacionados, en primer lugar, con el tipo de centro (más frecuentes en los centros privados urbanos) al que se superpondrían otras incidencias coadyuvantes y coyunturales de tipo familiar (los alumnos cuyos padres tienen estudios superiores a primarios obtienen mejores calificaciones) en destrezas sobre todo orales. Tal vez, otro tipo de estudios, podrán en su momento profundizar y aportar luz a este interesante aspecto.

5.2 Factores condicionantes de tipo interno

5.2.1 El perfil académico del alumno

1) *Calificaciones medias:*

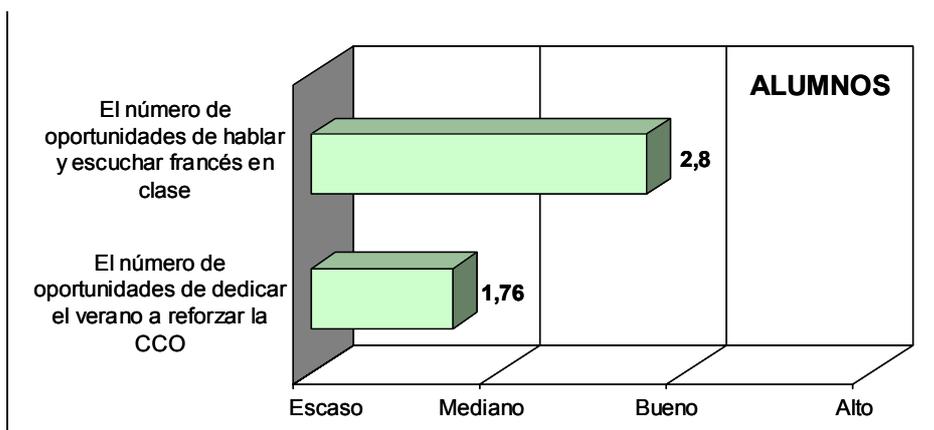
Respecto al primer punto, los resultados muestran que influyen las notas medias en *comprensión* pero no tanto como cabría esperar. Sin embargo, en *expresión* es significativo el dato que revela que la nota media de otras asignaturas repercute en positivo. Son más elevadas en los alumnos con Sobresaliente mientras que, en comprensión, son mejores las notas de los alumnos que manifiestan tener una media de Notable. Y es que resulta obvio que, en ambas destrezas se observan diferencias con respecto a los alumnos con peores resultados a lo largo de su currículum y que esos mismos alumnos obtengan peores resultados a medida que bajan sus calificaciones.

2) *Número de oportunidades:*

Destacamos el hecho de que las oportunidades que tiene el alumno de practicar se limitan al aula y al período de verano. Este tipo de circunstancias que, de algún modo, guardan estrecha relación con otros comportamientos instrumentales y comportamientos sociales extracurriculares que hemos visto, pueden ayudarnos a entender, de otra manera, alguna de las necesidades intrínsecas o extrínsecas para favorecer un desarrollo adecuado de la CCO.

Los datos obtenidos son suficientemente elocuentes respecto a ese tipo de necesidades

FIGURA 5

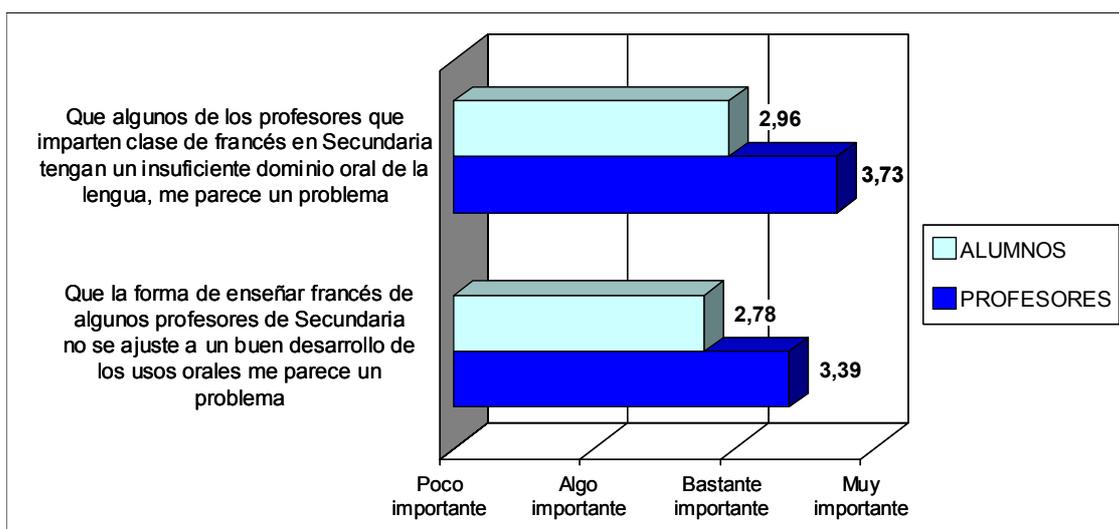


3) Factores psicosociales:

Por último, en cuanto a factores de índole psicosocial, hemos planteado directamente una pregunta para determinar el grado de inhibición a la hora de comunicarse por oral. Para ello, establecimos una nueva variable en este bloque de ítems que tiene que ver con otros aspectos también de índole afectiva que podrían suponer, y de hecho suponen, grandes ventajas o grandes inconvenientes en el momento de adecuar tareas de primera generación a tramas de desarrollo creativo e integral (Vez, 2001: 266) como persona (auto-estima, capacidad crítica, autonomía, equilibrio afectivo y social, actitudes para la convivencia, destrezas para afrontar la diversidad lingüística y cultural, etc.).

Los resultados de la muestra evidencian desajustes en ese sentido, que podrían repercutir en el grado de afectividad receptiva suficiente para un mejor desarrollo de tareas comunicativo-funcionales y ser, por tanto, otra de las posibles causas de la deficiente CCO.

FIGURA 6

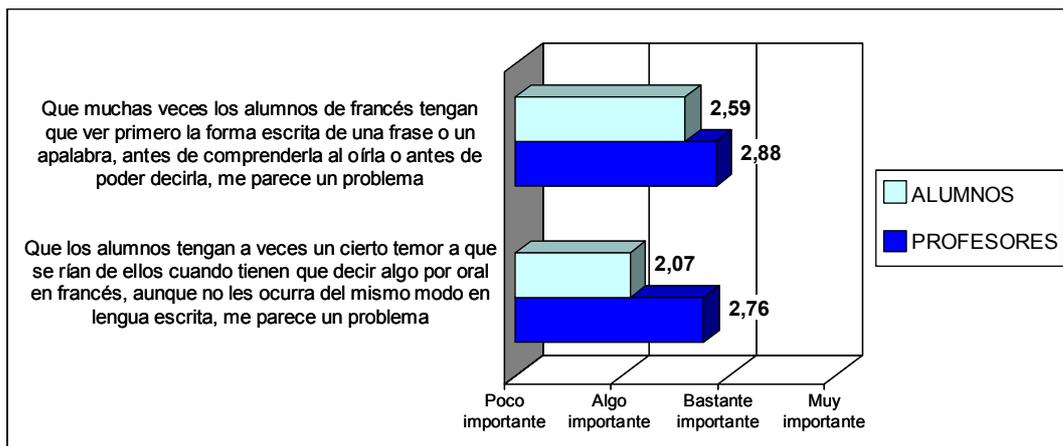


Pero todo proceso creativo de negociación de significados supone desequilibrio en la comunicación, un desequilibrio negociador que casi siempre se interpreta como negociación

con otros usuarios pero que, sin embargo el alumno (a través de un proceso mental de anticipación) reprocessa mentalmente esa información negociando consigo mismo (*conocimiento procesual*).

A este otro tipo de estrategia que, como veremos, tiene mucho que ver con el grado de seguridad o inseguridad a la hora de comunicar, conceden las siguientes valoraciones.

FIGURA 7



5.2.2 El perfil académico del docente

Recordamos aquí que las preguntas planteadas al profesorado en relación con aspectos relativos a su hacer en el aula y a su formación pedagógica (cruzadas con las mismas preguntas realizadas a sus alumnos) forman parte de cuatro subdimensiones:

1) *Experiencia docente y formación:*

Respecto al primer apartado abordamos esta dimensión desde dos perspectivas complementarias:

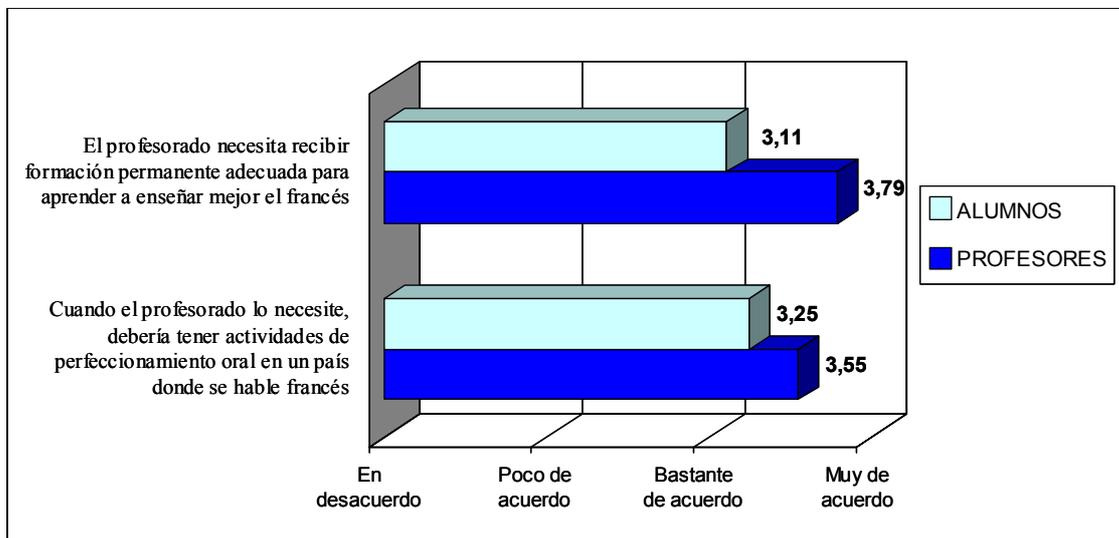
- Su compromiso personal con la formación
- El compromiso institucional

En el primer caso, observamos que tan sólo un mínimo porcentaje de docentes ha recibido más de 1000 horas de formación en los últimos 10 años, siendo también considerable el resultado del 27% que dicen haber recibido menos de 100 horas. Cabe destacar que un 39% de docentes manifiestan, por su parte, haber impartido cursos en relación con la enseñanza-aprendizaje del Francés.

Este grado de compromiso personal con la formación permanente se pone de manifiesto en el gran porcentaje de docentes que afirman no haber colaborado en ningún tipo de actividades formativas complementarias (escuelas de verano, como formadores, etc.) a la vista del reducido número de ellos que responden con otras actividades (15%).

En el segundo caso, para determinar las necesidades de formación y actualización profesional, como podemos observar en las conclusiones (Figuras 21 y 22) que tienen los docentes, hemos hecho hincapié en dos ítems relevantes:

FIGURA 8



En esta ocasión, las siguientes valoraciones han sido obtenidas del *paralelismo* de datos entre las respuestas de los alumnos y las de sus profesores a los ítems que atienden al mismo centro de interés. Observamos que:

- Porcentajes superiores a los 3 puntos pueden darnos una idea aproximada de uno de los principales problemas derivados de la necesaria transformación hacia el campo de la práctica, tecnológicos y académicos en la nunca acabada tarea de aprender, de aprender a aprender y por tanto de enseñar a aprender.

2) Metodología y actividades docentes:

Aplicando criterios metodológicos de cruces de datos, nos ha parecido imprescindible el determinar posibles relaciones causa-efecto entre las técnicas docentes del profesor (Figura 23) y las notas obtenidas por los alumnos en las pruebas de logro, por una parte, y entre éstas y las planificaciones didácticas de su mismo profesor, por otra.

Debemos subrayar que estos resultados nos han aportado tal vez uno de los indicios causales más claros de la deficiente CCO, sobre todo en expresión oral, habida cuenta de que los resultados obtenidos en comprensión muestran la misma tendencia. Así:

- Los alumnos cuya práctica se fundamenta en modelos estructurales obtienen peores resultados en expresión oral que aquellos alumnos cuyo profesor desarrolla sus estrategias basadas en criterios funcional-nocionales. Cabe destacar por otra parte que el enfoque comunicativo supera igualmente al estructuralista.
- Por lo que se refiere a la planificación didáctica, presenta resultados diferentes: divergencia entre comprensión y expresión oral pero en este caso favorables a la primera de las estrategias: Los alumnos cuyo profesor recurre al empleo de habilidades lingüísticas obtienen mejores calificaciones en comprensión.

Sin embargo, el dato que creemos más relevante y digno de destacar es el siguiente:

- Los alumnos cuyo profesor basa su aprendizaje en *conocimientos* obtienen peores resultados en ambas destrezas orales que los alumnos de aquellos profesores que realizan tareas basadas en *habilidades*.

3) Empleo de TICs:

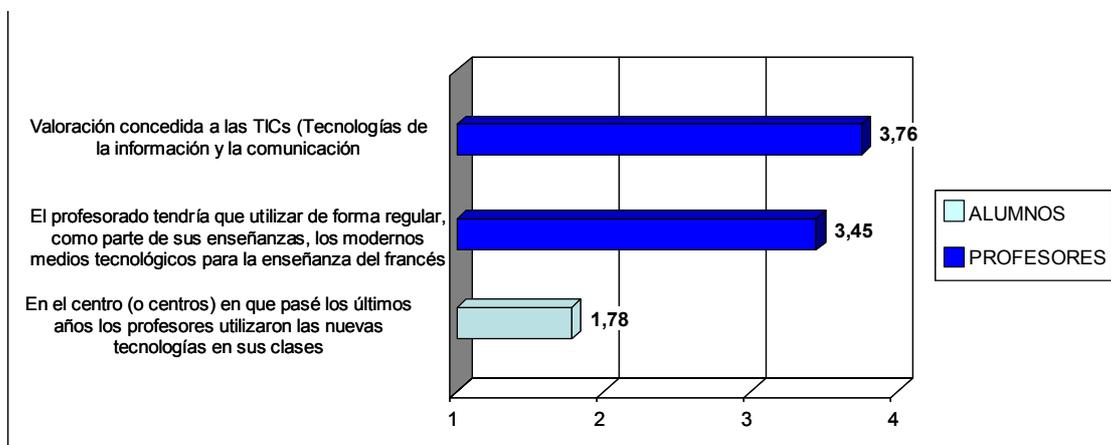
¿En qué grado inserta el docente su práctica en el proceso renovador que suponen las TICs?

¿En qué medida podemos catalogar a un profesor como innovador en función del uso que hace de las mismas en los centros que hemos visitado?

¿Acaso lo que se entiende en este momento como “empleo de nuevas tecnologías en la enseñanza” se limita a la elemental “informatización” de la escuela tradicional?

Los datos obtenidos correspondientes al perfil profesional del docente son el ejemplo de lo que acabamos de decir, por cuanto muestran claramente una serie de carencias en instrumentos y formación que necesitarían de una planificación curricular adecuada que contemple itinerarios complementarios y específicos adaptados al manejo de este tipo de herramientas para ser aplicados a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LEs. Hemos preguntado:

FIGURA 9



4) Modelo de evaluación:

- Temporal. La evaluación ¿un conflicto?
- Espacial. Valoración de destrezas/tareas, oral/escrito

La evaluación en el tiempo curricular:

El especial énfasis pone el CECR sobre la aplicación concreta del conocimiento práctico-evaluativo cuando recomienda una nueva conciencia en el ámbito social de la enseñanza que, desde (o en paralelo a) un sistema tradicional que establece sus baremos en términos cuantitativos, errores y faltas detectados en el espacio y el tiempo, “intramuros” casi siempre, debería ser revisado para enmarcarse en otro tipo de coordenadas y evaluar en, desde, con y para la diversidad, de modo que las líneas lingüísticas de esas coordenadas se proyecten hacia un espacio temporal capaz de contemplar toda la vida lingüística del aprendiz como recoge el propio CECR en el *Portafolio*.

De ahí que nosotros hayamos completado nuestra evaluación cuantitativa con otra de corte cualitativo por cuanto expresa la opinión de alumnos y profesores sobre la intensidad de la aplicación del conocimiento didáctico.

¿Se observa alguna modificación en la evaluación respecto a los sistemas tradicionales?

¿Qué tipo de valoración se concede a las destrezas orales y escritas?

¿Cuál es la orientación de esa evaluación?

¿Cómo se contempla en el contexto escolar?

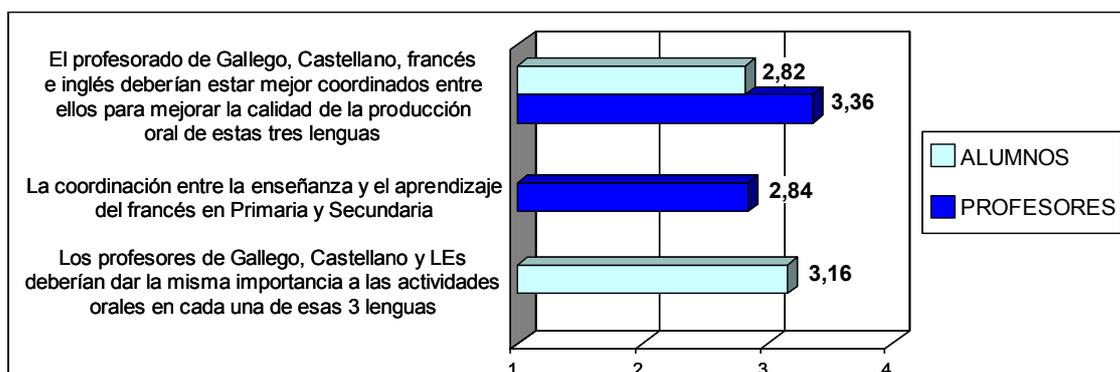
¿Cuáles son sus objetivos?

Con la intención de traspasar nuestro propio escenario disciplinar aular, comprometiéndonos con otro tipo de evaluación más formativa,

- En primer lugar, hemos preguntado a profesores y alumnos cómo se articula una evaluación que contemple el currículum escolar en un marco existencial intemporal, es decir, el período de tiempo que transcurre entre cada evaluación. Es decir: “su” vida lingüística en “su” 4º de ESO.
- En segundo lugar, interespecial e intercontextual. Es decir, las opiniones de profesores y alumnos en relación con el resto del currículum lingüístico de ese mismo curso, como las que se refieren a la necesidad de criterios que contemplen la diversidad mediante una adecuada coordinación de otras materias lingüísticas.

Nos referimos a:

FIGURA 10



Hemos considerado que un tipo de evaluación estimativa plurilingüística tiene gran importancia a la hora de valorar las capacidades orales globales referidas al conjunto de conocimientos lingüísticos adquiridos dentro, o tal vez fuera, del entorno escolar. Veremos más adelante, el apartado que titula *el desconcierto en la CCO* la autoevaluación/autovaloración que realizan los propios alumnos acerca de la rentabilidad lingüística romance (Figura 17 y 18).

Esta dimensión espacial del conocimiento supone reconocer que, implícitamente, la evaluación debe contemplar (siguiendo el modelo del *Portafolio* europeo de las lenguas) tanto las tradicionales competencias parciales (comprensión y expresión oral y escrita) como

competencias plurales (otras materias, otras lenguas, otras culturas, otros profesores, otros alumnos, etc.).

Tabla 1

PROFESORES	
En los períodos transcurridos entre cada evaluación:	
<i>El porcentaje de atención a las destrezas orales (comprensión y producción) de mis alumnos supera al que dedicamos a las destrezas en lengua escrita</i>	2,22
<i>El grado de atención a las actividades de audición de mis alumnos supera al de actividades productivas</i>	2,03
<i>El tiempo dedicado a actividades guiadas, no creativas (...)</i>	2,58
<i>El tiempo dedicado a actividades libres (...)</i>	
En los períodos transcurridos entre cada evaluación, la frecuencia de los tipos de agrupamientos empleados para las actividades orales (guiadas o libres) es:	
<i>a) Alumno habla con profesor (resto de la clase escucha)</i>	
<i>b) Todos los alumnos trabajan en parejas (profesor observa)</i>	2,71
<i>c) Todos los alumnos trabajan en grupos de 3, 4 o más (profesor observa)</i>	2,36
	2,21
Valoro el grado de aceptabilidad de la CCO de mis alumnos mediante:	
<i>a) La corrección (número e importancia de errores)</i>	2,26
<i>b) La fluidez y la soltura al expresarse</i>	3,19
<i>c) La entonación y la pronunciación</i>	2,86
<i>d) Su capacidad de resolver problemas de comunicación (preguntando, autocorrigiéndose, utilizando gestos o énfasis para hacerse entender mejor)</i>	3,03
ALUMNOS	
<i>A lo largo de mis años de estudio de francés mis profesores me valoraron la CCO de acuerdo con...poner</i>	2,58
<i>En las notas de evaluación debería tener la misma importancia el oral que el escrito</i>	3,03

4) *La evaluación en el espacio curricular:*

Los resultados dejan poco lugar para las ambigüedades:

- Todo apunta en la dirección de que aquellos alumnos cuyo profesor basa sus estrategias en la lengua escrita, obtienen peores resultados que los alumnos cuyo profesor realiza enfoques que privilegian, por este orden, *habilidades orales* y *evaluación por tareas*.

Un dato a destacar, de forma bastante generalizada, es aquel que muestra que la autoevaluación es poco empleada, y los alumnos de los profesores que la han aplicado han obtenido muy bajas calificaciones (menos de un punto).

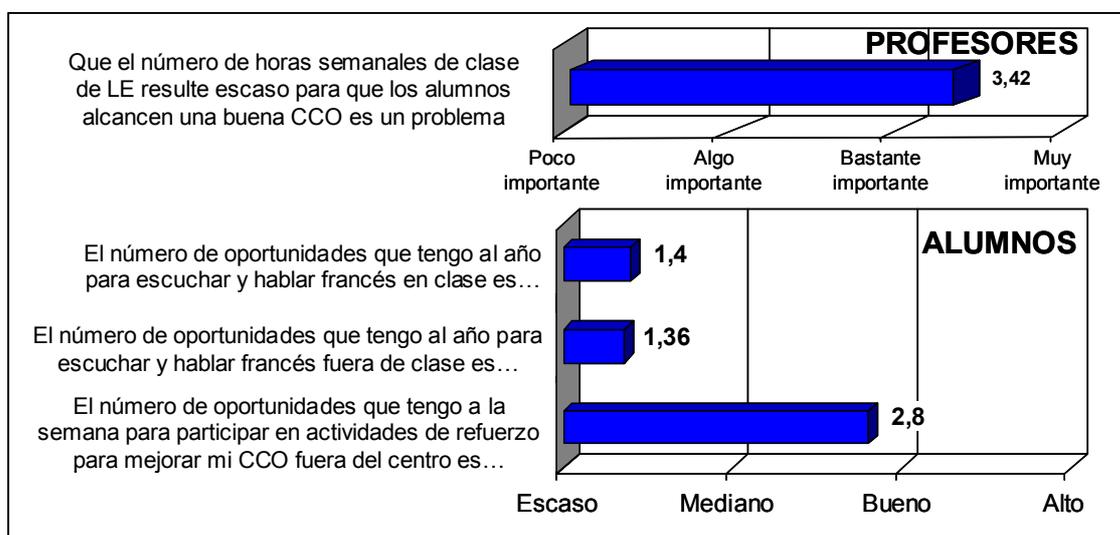
5.2.3 La influencia curricular

1) Número de horas de clase semanales:

Hemos recabado la opinión de alumnos y profesores sobre la estructura curricular de su curso, distribución por frecuencia (número de horas) y la del comportamiento grupal. Cabe señalar que la pregunta realizada a profesores la hemos orientado hacia el conocimiento vivencial contextual, de manera que pudiera indicarnos ciertas características de la planificación institucional actual (local de su propio centro, o institucional) y obtener así una idea aproximada sobre carencias o necesidades en la ratio número de horas-profesor-alumno que pudiera poner de manifiesto algún tipo de influencia en la CCO.

En resumen, a los profesores hemos preguntado sobre aspectos de planificación externa, y a los alumnos sobre la dimensión sociolingüística en términos de oportunidades, a fin de detectar necesidades en la planificación curricular intercultural.

FIGURA 11



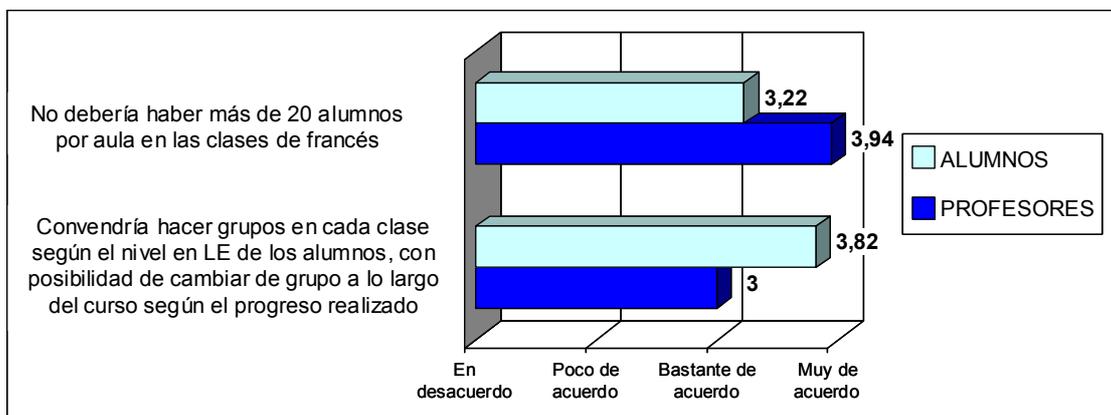
2) Número de alumnos por clase:

En cuanto al número de alumnos en clase, nuestra pretensión era conocer qué tipo de agrupamiento se suele utilizar que pudiera ser determinante en los logros de la CCO:

- Grupo-clase.
- Agrupamientos flexibles (cambio de grupo según nivel).
- Agrupamientos inter-clases (mezcla de alumnos de clases diferentes en función de circunstancias derivadas de la condición de optatividad).

Señalemos, que las preguntas que hemos formulado en esta ocasión difieren en cuanto al contenido: sobre Francés a profesores, sobre LEs a alumnos. Conviene indicar que este tipo de estrategia no ha supuesto, por nuestra parte, ningún inconveniente para la obtención de respuestas muy diferentes en el objetivo que pretendemos.

FIGURA 12



Debemos confesar que nuestras expectativas, en cuanto a la respuesta esperada, eran muy diferentes: está muy extendida la creencia de que el número de alumnos por aula, por ejemplo, tiene enorme importancia y trascendencia estratégica, ya que parece obvio que, a menor número de alumnos, mayor proximidad comunicativa. Sin embargo:

- Los resultados obtenidos revelan que no se aprecia diferencia significativa en los logros de los alumnos sea cual sea el número de alumnos en su clase.

Tabla 2

COMPRENSIÓN ORAL	
U de Mann-Whitney	827,500
W de Wilcoxon	1262,500
Z	-0,710
Sig. asintót. (bilateral)	0,477

Tabla 3

EXPRESIÓN ORAL	
U de Mann-Whitney	891,500
W de Wilcoxon	2844,500
Z	-0,065
Sig. asintót. (bilateral)	0,948

Variable de agrupación: "Número de alumnos en clase" (grupo 1: menos de 20 y grupo 2: mas de 20)

Sin embargo, si existe una valoración desigual en cuanto a la apreciación que tienen alumnos y profesores sobre la conveniencia de limitar el número de alumnos en las clases. Así, ante la afirmación "No debería haber más de 20 alumnos por clase", los profesores están

muy de acuerdo, mientras que los alumnos lo consideran importante pero no tanto como los profesores.

Tabla 4

ÍTEMS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PROFESORES	33	3	4	3,94	0,242
ALUMNOS	92	1	4	3,22	0,887

Tabla

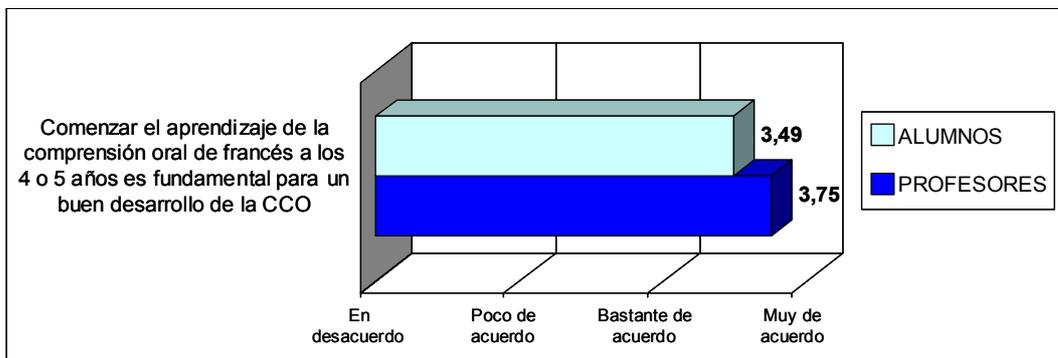
5

U de Mann-Whitney	754,500
W de Wilcoxon	5032,500
Z	-4,847
Sig. (bilateral)	0,000

3) Edad de comienzo de una lengua extranjera:

Éramos conscientes de la diversidad de criterios para determinar la mejor edad de exposición a una primera o segunda lengua extranjera (como ya señalaba Trubetskoy (1949: 49) quien se refiere por ejemplo, en prosodia, a la criba fonológica que suponen los filtros de la lengua materna y que, a medida que va creciendo el alumno, dificultan la interiorización de nuevos sistemas lingüísticos. Nosotros nos hemos inclinado por ubicarla en nuestro ítem en una determinada edad (4 ó 5 años).

FIGURA 15



Cabe destacar que esta valoración es una de las más altas de los cuestionarios, tan sólo comparable en porcentajes a la que se refiere a la necesidad de aulas específicas. Ambas superan los 3,5 puntos, las mayores puntuaciones del conjunto de ítems.

4) Otras necesidades curriculares:

En primer lugar, nos hemos interesado por conocer su opinión sobre si una coordinación y adecuada planificación curricular (institucional y de didáctica lingüística) que respete y favorezca esa coexistencia de lenguas en el propio centro escolar (dos lenguas extranjeras, normalmente Inglés y Francés) con sus propias lenguas maternas (sea español o gallego), era bien valorado por el entorno al que antes me refería cuyas valoraciones ya hemos visto:

- *Que, en general, exista poca coordinación entre la enseñanza y el aprendizaje del francés en Primaria y Secundaria, sobre todo en actividades orales, me parece un problema.*
- *Los profesores de Gallego, Castellano y LEs deberían dar la misma importancia a las actividades orales en cada una de esas tres lenguas.*
- *Una mayor coordinación entre el profesorado de inglés y francés mejoraría nuestra CCO.*

Pero, como apuntaba anteriormente, intentábamos conocer lo que querían significar los alumnos sobre la importancia que ellos mismos, su familia, los profesores... es decir, la sociedad, concede al conocimiento de las LEs.

Nos preguntamos:

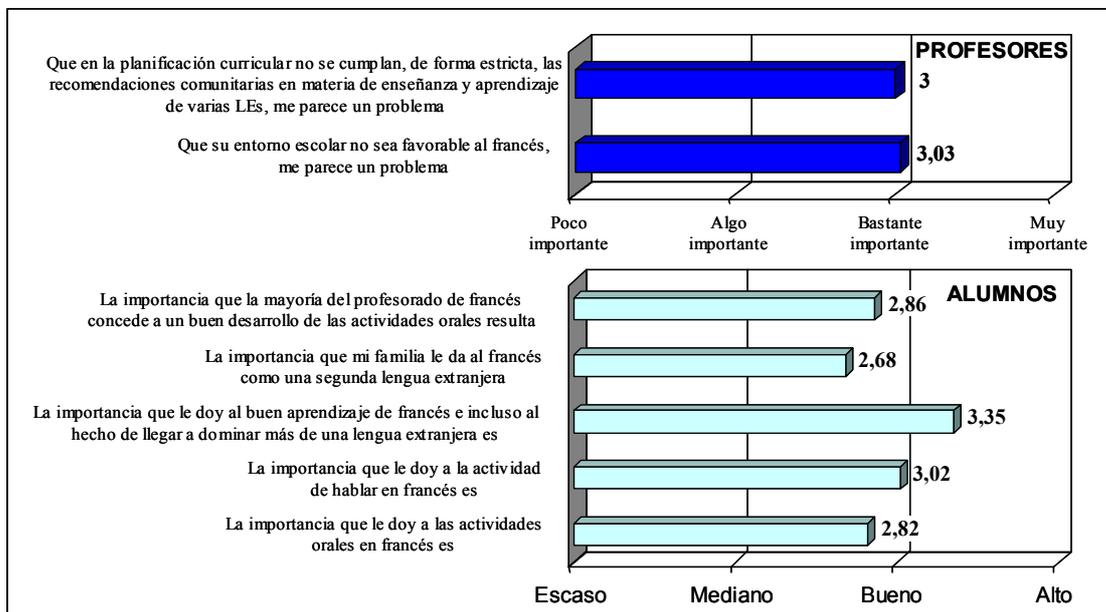
¿Cuáles son las necesidades extracurriculares en materia lingüística derivadas de las exigencias socioculturales?

Dicho de otro modo, ¿existe correspondencia entre el espacio público y el espacio privado?

¿Funciona el modelo de separación entre la dimensión política (la escuela) y la cultural (la sociedad)?

Veamos la figura que sigue:

FIGURA 16



6.- A modo de primera valoración

Comenzaba este artículo con algunas palabras clave, sin embargo me parecen pocas al lado de tantas y tantas palabras clave... como hemos estado leyendo y que seguiremos leyendo de aquí al final de mi exposición: *borrosidad, confusión, necesidades, compromiso, profesionalización, pluralidad, expectativas, cambio, desconcierto, complementaridad plurilingüística ...*

Después de preguntarnos

- *¿Cuál es en realidad el alcance del problema?*
- *¿Cuál es el grado de igualdad/desigualdad en las destrezas orales y las escritas?*
- *¿Qué porcentaje de alumnos presenta mayor deficiencia en la CCO?*
- *¿En qué medida influyen la metodología y actividades didácticas?*
- *¿Qué grado de desigualdad se observa en la consecución de logros entre unos alumnos y otros?*
- *¿Influye el tipo de centro y la formación del profesorado?*

nos hacemos esta otra pregunta en la que implicamos, de modo más directo si cabe, al francés en una dimensión intercultural verdaderamente europea:

- *De la interrelación de factores ¿cuáles serían los posibles indicios causales derivados de una escasa política plurilingüística y pluricultural?*

y que paso a detallar en este apartado que sigue:

6.1 Incidencias factoriales. Otra brecha en *el desconcierto comunicativo oral*

Si bien estas primeras estimaciones se confirmarán, vamos a ver, con más detalle, un ejemplo que puede resultar bastante clarificador a este respecto por cuanto representa, tal vez, el índice del mayor grado de desproporción entre las competencias de comprensión y expresión. Este ejemplo nos marcará la pauta a seguir con el fin de ser extrapolado metodológicamente a otro tipo de situaciones en las que intervienen otro tipo de factores, tanto en cantidad como en intensidad.

Como acabo de decir, el criterio metodológico empleado es doble:

- Análisis de resultados de cada destreza por separado.
- Cruces puntuales de algunos resultados, globalmente o por separado.

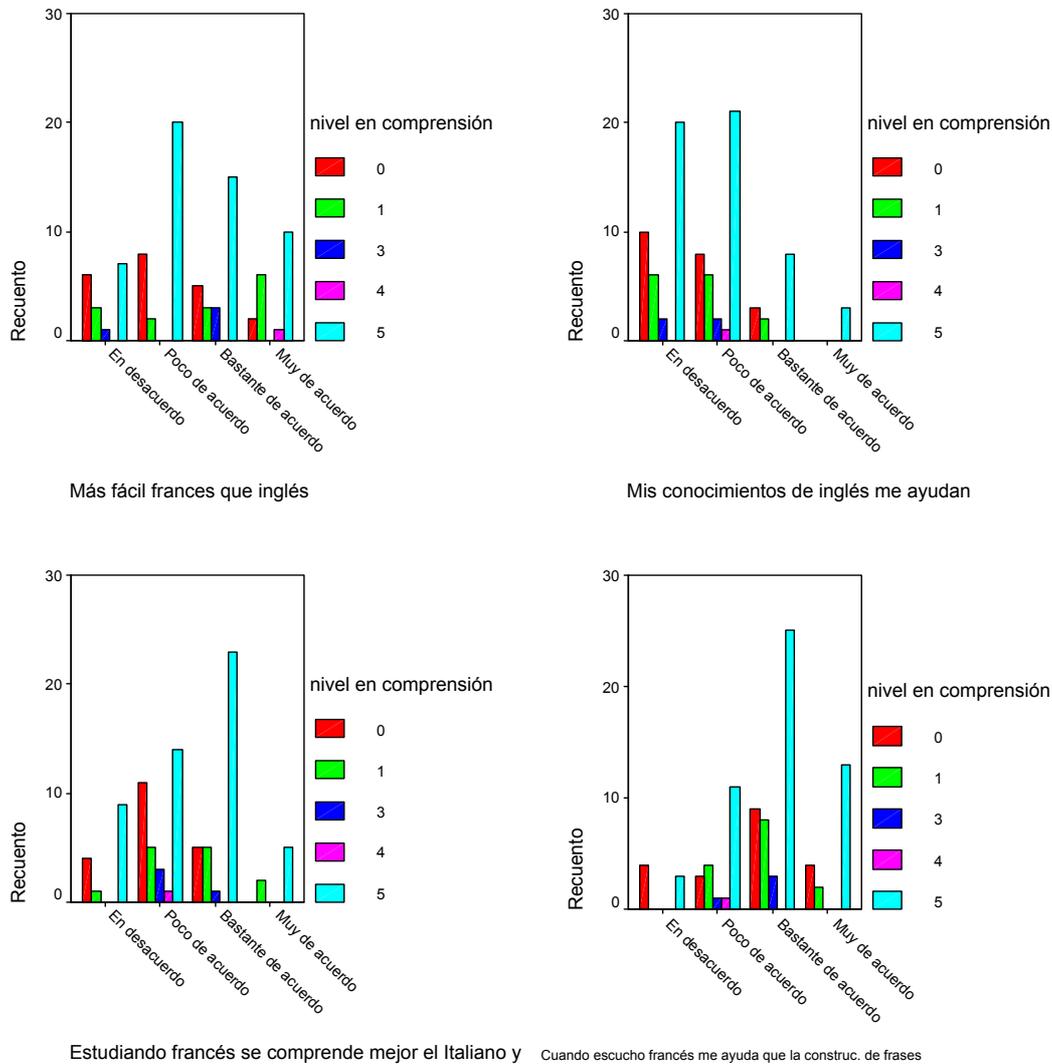
Con el fin de poder ilustrar lo anterior, determinar y confirmar la que podríamos considerar nuestra principal hipótesis de trabajo, hemos establecido, en este caso concreto los cruces siguientes:

- a) Notas de aquellos alumnos que han obtenido las máximas y las mínimas puntuaciones (4 -5 y 0 - 1- 2) en *comprensión* con sus respuestas a los ítems 2, 3, 4, 5 de su cuestionario. Tratamos de saber qué tipo de estrategias metacognitivas pudieran contribuir a favorecer la CCO.
- b) Notas de aquellos alumnos que han obtenido la mayor y la menor calificación en *expresión* en relación con los ítems relativos a las actividades extracurriculares. Tratamos de averiguar qué circunstancias “extraordinarias” favorecerían en este caso la expresión.
- c) Cruces de los dos apartados anteriores para tratar de determinar la correspondencia y grado de proporcionalidad, dentro de este grupo de alumnos, entre comprensión y expresión; es decir, un mismo alumno, al que le resulta facilitador del aprendizaje *su bagaje* lingüístico y obtiene excelentes calificaciones en comprensión oral, pudiera, sin embargo, obtener bajas calificaciones en expresión.
- d) Por otro lado, un alumno con *ayuda* complementaria fuera del centro escolar, que presenta buenas calificaciones en expresión oral, pudiera darse el caso de que su comprensión no se beneficie en igual medida. Tratamos de averiguar si cierto tipo de actividades complementarias benefician por igual a las dos competencias.

6.1.1 Incidencias factoriales en comprensión oral

Veamos ahora las gráficas 17 y 18, en detalle, las frecuencias absolutas para cada uno de los cuatro ítems (segmentado por las notas obtenidas en comprensión oral):

Figura 17



Esta última gráfica (la 17) nos indica la frecuencia absoluta (número de alumnos) que indicaron en cada uno de los ítems CCO2 (más fácil francés...), CCO3 (mis conocimientos de...), CCO4 (estudiando francés) y CCO5 (cuando escucho francés...) las respuestas 3 (= Bastante de acuerdo) y 4 (= Muy de acuerdo).

Los resultados obtenidos están segmentados según la puntuación obtenida en el nivel de *expresión oral*.

Figura 18

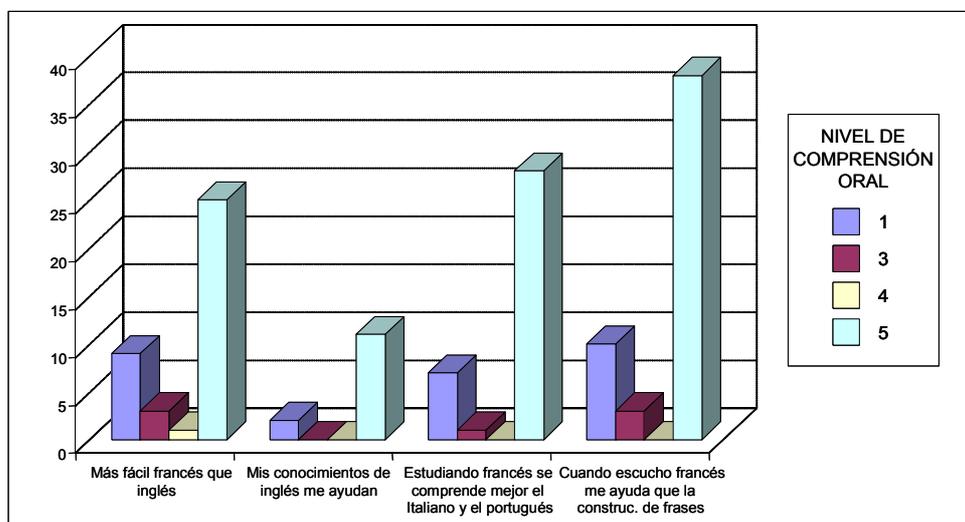


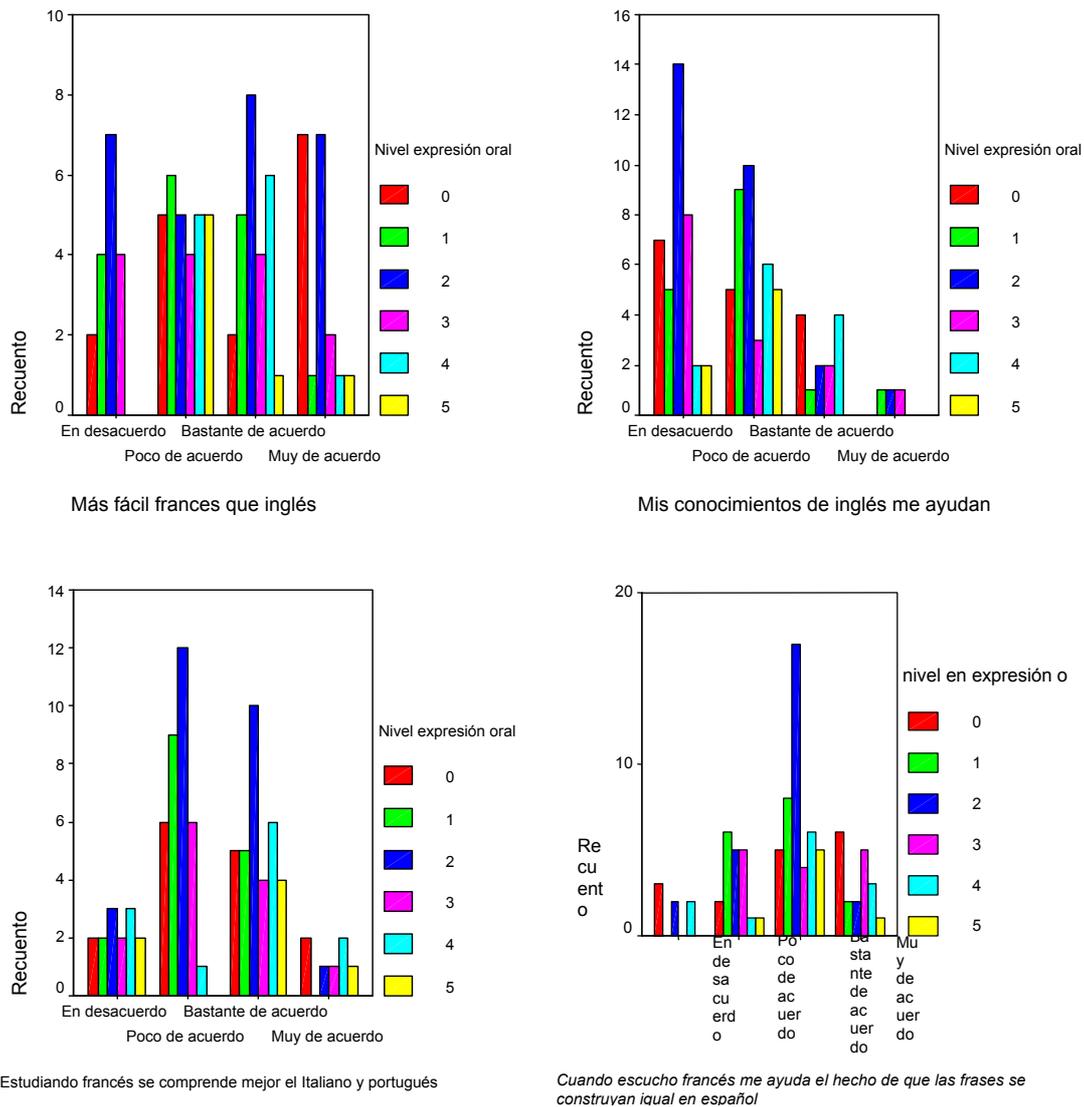
Tabla 7

ÍTEMS (alumnos que han valorado estos ítems con 3 o 4)	NIVEL OBTENIDO EN COMPRENSIÓN ORAL			
	1	3	4	5
<i>Más fácil francés que inglés</i>	9	3	1	25
<i>Mis conocimientos de inglés me ayudan</i>	2	0	0	11
<i>Estudiando francés se comprende mejor el Italiano y el portugués</i>	7	1	0	28
<i>Cuando escucho francés me ayuda el hecho de que las frases se construyan igual en español</i>	10	3	0	38

6.1.2 Incidencias factoriales en expresión oral

Vamos a ver a continuación los resultados obtenidos del cruce de calificaciones del reducido número de alumnos que han obtenido las mejores calificaciones en expresión oral con sus respuestas al mismo conjunto de ítems, sin descartar aquellos alumnos que en esa destreza han alcanzado una puntuación que ubicábamos en un *Nivel 2*.

Figura 19



La gráfica 19, que incluimos a continuación, nos indica la frecuencia absoluta (número de alumnos) que indicaron en cada uno de los ítems CCO2 (más fácil francés...), CCO3 (mis conocimientos de...), CCO4 (estudiando francés) y CCO5 (cuando escucho francés...) las respuestas 3 (= Bastante de acuerdo) y 4 (= Muy de acuerdo). Los resultados obtenidos están segmentados según la puntuación obtenida en el nivel de *expresión oral*.

Basta una simple mirada a las representaciones gráficas que muestran los resultados de los cruces para darnos cuenta de la quebrada desproporción entre las valoraciones de comprensión y expresión. La claridad y homogeneidad de las respuestas en *comprensión* no tiene nada que ver con la tormentosa respuesta que observamos de la simple comparación visual con la gráfica que presenta los resultados de *expresión*.

Vemos que, sin embargo, las constantes se repiten: Si, como hemos visto, los resultados de la prueba de expresión oral están en una franja media, en cuanto a puntuación, los alumnos que se sitúan en un *Nivel 2* afirman en su constructo particular que se han visto beneficiados por esas circunstancias. Cabe señalar por nuestra parte que esos beneficios nos parecen insuficientes.

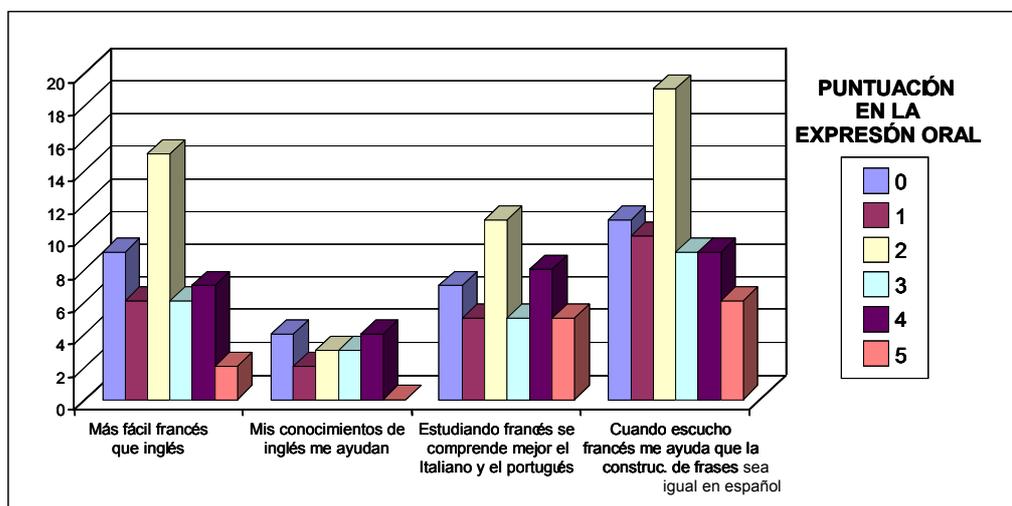
Por ello, una detenida lectura teniendo en cuenta un tipo de respuesta más cualificada, como sería la de los alumnos que han obtenido unas puntuaciones que les sitúan entre un Nivel 4 y un Nivel 5, nos va a permitir intentar profundizar en esta interesante cuestión

- Existen evidentes indicios de *beneficios / aportaciones* del inglés y de “otras lenguas romances.
- Su significación es desigual y gradual: no resulta *tan* significativa la influencia del inglés y sí lo es la de las lenguas latinas, si bien a escalas diferentes.
- Los *mejores* alumnos manifiestan, mayoritariamente, estar *poco de acuerdo* en el hecho de que el inglés le resulte más fácil, a la hora de expresarse, que el francés y que los conocimientos de otra lengua extranjera no le han beneficiado.
- Opiniones mayoritarias *bastante de acuerdo* en los alumnos sea cual sea su nivel de logro, respecto a la *rentabilidad oral* de estrategias provenientes del conocimiento de otras lenguas próximas.

Somos conscientes de que el tipo de respuesta que se puede obtener de las opiniones que veremos a continuación, requiere de mucha cautela a la hora de emitir cualquier juicio pero que, sin embargo, dejan abierta la vía a otro tipo de estudios. Aún así, tal vez nuestra lectura sea sólo una:

la comunicación oral es, por esencia, desconcierto: (comprensión / expresión, actividad lingüística / metalingüística, individual / social) cuya gestión didáctica requiere concienciación, actitudes, planteamientos y planificaciones adecuados, como veremos al final de este trabajo.

Figura 20



Respecto al último de los apartados en relación a la influencia que las actividades complementarias pueden tener es esa descompensación comunicativa en las destrezas de comprensión y expresión oral, cabe señalar:

- No contribuyen a reducir la distancia entre ambas.
- Las actividades *generales* del bloque correspondiente no son determinantes.
- La *comunicación con personas o profesores nativos* favorece ambas competencias.

CONCLUSIÓN FINAL

1. Los datos obtenidos revelan que los alumnos que finalizan la ESO presentan una deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras en un porcentaje mayor de lo deseable en función de los objetivos terminales del curriculum para esta área.
2. Este grado de deficiencia implica un desarrollo desigual de las capacidades orales tanto entre comprensión como en expresión oral como entre unos y otros alumnos en el sistema educativo.
3. Existen una serie de factores internos (intra aulares) y externos (complementariedad extraescolar) que pueden estar influyendo en el deficiente rendimiento de las capacidades orales (comprensión y expresión oral)
4. Siendo uno de los datos más destacados la gran descompensación de logros entre comprensión y expresión oral que llega a ser de 2 puntos, quiere esto decir que, ambas destrezas deberían ser consideradas por separado aplicando recursos y estrategias diferentes.
5. Más de la mitad de los alumnos se sitúa en el aprobado justo en comprensión oral. La tercera parte obtiene un cero. Por lo que respecta a la expresión oral los resultados son a todas luces muy deficientes en altísimos porcentajes. La nota máxima es un 2.
6. Las causas del desigual rendimiento entre alumnos, centros (rurales, urbanos, periféricos, públicos o privados) no obedece a una sola causa sino a la conjunción de una serie de hechos que guardan estrecha vinculación con alguna de varias circunstancias entre las que cabe destacar:
 - No se realiza un tratamiento paralelo e igualitario en metodología y actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje que favorezca y permita una mayor complementariedad en las actividades de comprensión y expresión oral.
 - En cuanto a las actividades extraescolares, en la relación cantidad/calidad prima la calidad por lo que se refiere a la necesidad de potenciar la interculturalidad y que el aprendizaje de lenguas extranjeras sea social y cultural a través de contextos auténticos y no descontextualizados. De ahí la necesidad de estructurar contenidos prácticos y teóricos abiertos a un espacio de mayor mestizaje lingüístico.
 - Esas oportunidades interculturales son escasas por lo que respecta al número de oportunidades de hablar y escuchar francés en clase y al número de oportunidades de hablar y escuchar francés fuera de clase. De ahí la necesidad de potenciar los intercambios orientados a incrementar la acción exterior que supone la puesta a punto de estrategias socioculturales como recomienda Consejo de Europa a través del CECR.
 - En cuanto a la organización escolar y planteamiento curricular, la exposición a la lengua oral se desarrolla tardíamente, no a los 3 o 4 años como sería de esperar, no se empieza por la comprensión oral, más sencilla y motivadora para el alumno, el contacto con la lengua escrita debería ser posterior a la lengua oral habida cuenta de que antes que a escribir el alumno aprende a hablar
 - Los criterios que utilizan algunos profesores parecen inadecuados: algunos profesores utilizan criterios basados en la lengua escrita, y por tanto, la evaluación suele realizarse en base precisamente a esta lengua escrita. No se aplican criterios de evaluación específicos en relación a la lengua oral como señala el Consejo de Europa a través del Portafolio Europeo de la Lengua,

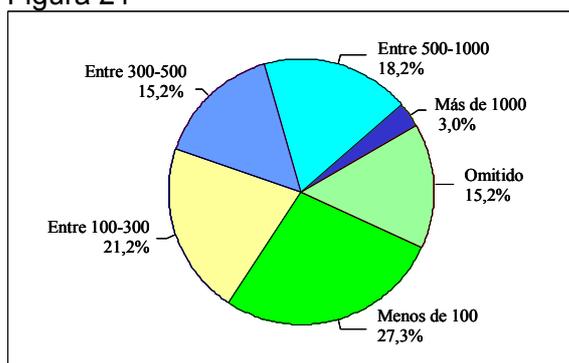
- No se privilegia la interacción oral en el aula entre profesor y alumno, entre los alumnos mismos. Los resultados demuestran claramente que el esquema de desarrollo de una clase de lengua extranjera suele ser; *profesor habla/alumno escucha*. Las mejores calificaciones en las pruebas de logro que hemos realizado se dan en grupos de más de 30 alumnos cuyo profesor desarrolla tareas de comprensión y expresión oral en grupos.
- No se suele valorar a la hora de expresarse por oral la *capacidad de significar*, sino que sobrevalorando la corrección fonética y formal se fomenta la inhibición y timidez en el alumno, desaprovechando, (como hemos comprobado a la hora de evaluar las pruebas), en el caso del francés, todo ese caudal lingüístico rentabilizador, como es la aportación de conocimientos provenientes las lenguas romances: gallego, español, portugués... en consonancia, como también refiere el CECR con estrategias lingüísticas de intercomprensión oral entre lenguas romances.
- En cuanto a la formación de los profesores, no suele ser determinante a la hora de interpretar los resultados. Sin embargo, el grupo de profesores que hemos situado como innovador, con más de 1000 horas de formación y aplicación de las Nuevas Tecnologías en clase, sus alumnos obtienen significativamente mejores resultados. Los profesores que reúnen estas características son todavía un número muy reducido.
- Muchos centros no disponen de la tecnología adecuada para la enseñanza de lenguas y cuando disponen de ella o no se utiliza o no la saben utilizar. Los datos revelan que algunos profesores de más de 50 años dicen desconocer su manejo lo cual produce un desajuste con respecto a las necesidades de los alumnos que están habituados a convivir inmersos en el mundo de la comunicación tecnológica.

No todo es pesimismo...

De la gran cantidad de datos y gráficas que jalonan este artículo y la Tesis Doctoral de *referencia* procede educir que se observan ya cambios favorables en el desarrollo de las clases de francés L2, cambios que, aunque a todas luces insuficientes, revelan una preocupación creciente por parte de docentes y de la sociedad por poner algún tipo de remedio a nuestra secular deficiente formación para poder comunicar por oral en francés.

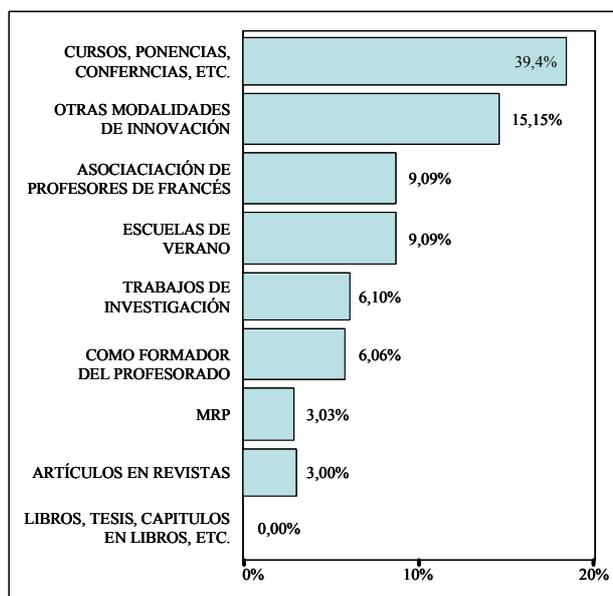
Como vemos en las gráficas que siguen, con respecto a las *horas de formación*, se observa que existe cada vez mayor concienciación sobre la necesidad de formación permanente (siguen siendo escasos los que tienen más de 1000 horas) y se privilegian cada vez más intercambios de profesores y alumnos mediante Programas Europeos Comenius, Sócrates etc.

Figura 21



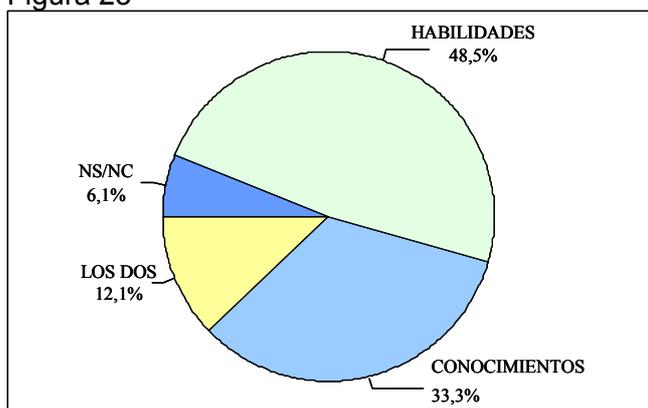
Sin bien esos trabajos realizados no aparecen diversificados, como vemos en esta figura, limitándose a cursos formativos.

Figura 22



Sin embargo, como vamos a ver en la siguiente figura, es una excelente señal de progreso el hecho de que buen numero de docentes manifiesten utilizar el enfoque comunicativo en sus clases de francés L2 y que los enfoques basados en conocimientos ya no prevalezcan sobre los demás:

Figura 23



Fijémonos en la valoración concedida a las habilidades lingüísticas.

Esta cuestión es de especial relevancia por cuanto incide directamente en el tema clave de mi exposición, la CCO. Se trata de establecer la valoración e importancia que los profesores conceden a las dos destrezas, orales y/o escritas, en sus clases.

Aunque la figura 23 pone de manifiesto un tipo de práctica de aula en CCO muy contrario al esperable y, por supuesto, al deseable y sin duda, en este aspecto, sus creencias, la diferencia entre lo que manifiestan y dicen realizar, en realidad, en el aula, suelen ser muy

diferentes, de todos modos, de sus respuestas a los cuestionarios obtenemos algunos datos de interés: un 54% de los docentes encuestados dice ya conceder igual importancia al desarrollo de destrezas orales y escritas.

En este sentido, vemos que buen número de docentes afirma practicar ya en sus programaciones y clases el enfoque comunicativo desarrollando actividades que potencien la comprensión y expresión oral en francés.

Por otro lado los responsables institucionales son cada vez más conscientes de la situación si observamos los contenidos de los cursos de formación del profesorado así la proliferación de programas de intercambio de alumnos y profesores.

Añadamos a todo ello que los actuales avances en redes de comunicación y servicios están propiciando, a través de Internet, redes corporativas y nuevos modelos de formación.

Concluyo mi exposición con una recomendación a los responsables educativos para que concedan una mayor atención a la CCO, y que potencien programas de intercambio lingüístico en el marco de una dimensión mas intercomprensiva de la educación como respuesta a demandas e intereses variados, económicos, culturales y sociales que suponen compartir en el mundo de hoy modos de ser, de hacer, de saber hacer, de pensar y de vivir a través de un nuevo concepto de lenguas extranjeras más *social y cultural*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armán Lomba, L. (1997) "O ensino da lingua francesa (lingua C). Estudos de Traducción e Interpretación", *Revista Galega do Ensino*, 17, pp. 235-246. Santiago: Dirección Xeral de Política Lingüística, Xunta de Galicia.
- Armán Lomba, L. (1988) "Interferencias en el aprendizaje de la pronunciación entre la lengua francesa y la lengua gallega", *Anales de Filología Francesa*, 9, pp. 1-7. Murcia: Universidad de Murcia.
- Armán Lomba, L. (2001) "Contribution à l'enseignement de la langue française par le truchement de la littérature. Bilan et perspectives", *Analecta Malacitana* (referencia electrónica) <http://www.anmal.uma.es/anmal/default.html>
- Armán Lomba, L. (2003) *Competencia Comunicativa Oral en Francés L2: Logros del alumnado al finalizar la ESO*. Vigo: Universidade de Vigo (tesis de doctorado en CD).
- Bronckart, J. P. (1985) *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.
- Cassany, D. (2002) "El portafolio europeo de las lenguas", *Aula de Innovación Educativa*, pp. 13-19.
- Conseil de l'Europe (1984) *Apprentissage et enseignement des Langues Vivantes Aux Fins de Communication, Projet nº 12*. Estrasburgo: Conseil de la Coopération Culturelle.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la Coopération Culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. París: Conseil de l'Europe / Éditions Didier.
- Consellería de Educación. Xunta de Galicia (1991) *Exemplificacions Didácticas. Educación Secundaria Obligatoria. Tomo II. Área de Linguas Estranxeiras- Francés*. Santiago: C.E.O.U da Xunta de Galicia.
- Consellería de Educación (1992a) *Deseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Linguas Estranxeiras (Francés-Inglés)*. Santiago: C.E.O.U da Xunta de Galicia.

- Consellería de Educación (1992b) *Educación Secundaria Obligatoria. Desenvolvemento Curricular. Secuencia de Obxectivos e Contidos*. Santiago: C.E.O.U da Xunta de Galicia.
- Cormon, F. (1992) *L'enseignement des langues. Théorie et exercices pratiques*. Lyon: Chronique sociale.
- Labrie, N. (1993) *La construction linguistique de la Communauté européenne*. París: Honoré Champion.
- Lhote, E. (1995) *Enseigner l'oral en interaction: Percevoir, écouter*. París: Hachette.
- MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- MEC (1992) *Cajas Rojas para Secundaria Obligatoria: Guía General. Decreto del Currículo. Proyecto Curricular. Orientación y Tutoría. Orientaciones Didácticas*. Madrid: M.E.C.
- Pardellas, X. (1999) *A integración europea. Un enfoque interdisciplinar*. Vigo: Edicións Xerais.
- Puren, C. (2004) "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum*, pp. 31-36.
- Rudduck, A. (1991) *Innovation and change: Developing, involvement and understanding*. Buckingham: Open University Press.
- Troubetsky, N. (1949) *Principes de phonologie*. París: Klincksieck.
- Van Lier, L. (1995) «Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lengua », *Signos*, 14, pp. 20-29.
- Veiz, J.M. (1993) "Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo *communicate* en una Europa *in linguis multis*", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, pp. 131-146.
- Veiz, J.M. (1994) "Pensar en la innovación en el aula de lenguas extranjeras", *Aula de Innovación Educativa*, 33, pp. 5-11.
- Veiz, J.M. (1995) "Le véhicule de culture de proximité", en Atal, J.-P. et al. (coord.) *Comprendre les langues aujourd'hui*. París: La TILV, pp. 95-108.
- Veiz, J.M. (1998a) "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE-Horsori, pp. 75-86.
- Veiz, J.M. (1998b) *Didáctica del E/LE. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: G.E.U.
- Veiz, J.M. (2001) *Formación en Didáctica de la Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Veiz, J.M. (2002a) *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Veiz, J.M. (2002b) «El aula de lenguas extranjeras: umbral para una sociedad de la cultura », *Aula de Innovación Educativa*, 117, pp. 6-12.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

LA DRAMATIZACIÓN COMO RECURSO CLAVE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS

Manuel Pérez Gutiérrez
Universidad de Murcia
mapegu@um.es

Introducción

Mientras que existe constancia de que a lo largo de la historia de la educación se ha utilizado el teatro para el estudio de la lengua y la cultura y se han representado obras teatrales para celebrar festejos escolares¹², la dramatización o las actividades dramáticas aparecen como innovación educativa en el primer tercio del siglo XX. Se trata de una innovación coherente con las nuevas corrientes pedagógicas basadas en el protagonismo de los niños y las niñas en la educación y la importancia del juego en su desarrollo personal.

Los objetivos del drama y del teatro en la educación son distintos, a pesar de que ambos utilizan técnicas iguales o similares: el **teatro** ("poesía que se levanta del libro y se hace humana"; García Lorca, 1968:1810) desarrolla la capacidad estética de la persona; la dramatización o **drama** educativo ("un ensayo para la vida"; Way, 1967:43) propicia la capacidad de resolución de problemas por medio de la experiencia directa en situaciones de la vida cotidiana.

En este artículo queremos presentar las ventajas del uso de la dramatización como recurso didáctico no sólo en educación general sino también y, en especial, en el aula de lengua segunda o extranjera. Es cierto que casi todos los libros de texto recogen, entre el elenco de actividades comunicativas que presentan, juegos de personajes (role-plays) y simulaciones (dos de las actividades dramáticas más valoradas por el alumnado para la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas). Pero también es cierto (y una gran paradoja) que el uso de este tipo de actividades no es frecuente en el aula de lenguas, carencia que puede ser debida a la falta de preparación y entrenamiento del profesorado. Para realizar cualquier actividad humana hay que estar convencido de su valía. Desde nuestra experiencia y desde los estudios empíricos realizados queda patente el enorme potencial de la dramatización en la adquisición de lenguas por ello haremos un recorrido histórico que arrojará luz sobre la importancia de esta técnica en relación con la educación y cómo se vincula a los avances en la metodología para la enseñanza de la lengua materna, de las segundas lenguas y de la lengua extranjera.

¹² Kelly (1969:123), en su libro clave para la historia de la enseñanza de idiomas, remonta el uso de obras de teatro a la Edad Media.

Breve panorama histórico

En la primera década del siglo XX, el maestro de escuela Caldwell Cook empleó con sus alumnos de Cambridge (Inglaterra) representaciones teatrales de obras conocidas, así como adaptaciones de cuentos y fábulas, como medio de enseñanza y aprendizaje. En su libro *The Play Way* (1917), Cook desarrolla su teoría basada en la utilización del teatro como método lúdico y educativo para el estudio de diversas asignaturas del currículum escolar. Cook justifica su teoría con las dos tesis siguientes: 1) el juego es el medio natural de aprendizaje, 2) la educación natural se realiza a través de la práctica y no por la instrucción (se trata del **aprender haciendo** (*learning by doing*) o método heurístico de la educación de Dewey, 1924).

"El medio natural de estudio en la juventud es el juego, como cualquiera puede ver por sí mismo observando a los niños o a un animal joven cuando está solo. La educación natural se realiza por la práctica, haciendo cosas, y no por la instrucción." (Cook, 1917; en Hodgson (ed.), 1972:145; traducción mía)

Los años treinta son testigo, en Gran Bretaña y Estados Unidos, principalmente, de la entrada en el mundo de la enseñanza de "teatros" que, con sus compañías (*Osiris Players, Scottish Children's Theatre, Fen Players, Parable Players, Playmates, Threshold Players, Junior Programs Inc.*, etc.), recorren los salones de actos de colegios y escuelas. El fin de la guerra propició la reaparición de estas compañías dirigidas por expertos hombres de teatro (Peter Slade, Brian Way, John Allen, George Devine, etc.), las cuales serían el embrión de la corriente conocida con el nombre de "Teatro en la educación" (*Theatre-in-Education* o *TIE*) cuyo objetivo primordial pretendía traer las técnicas del teatro al aula para ponerlas al servicio de objetivos educativos.

Es en el *Belgrade Theatre* de la ciudad de Coventry (Inglaterra), en uno de los nuevos teatros construidos después de la guerra, donde se constituye el primer equipo de "profesores-actores" (*actor-teachers*), modelo que daría lugar, hasta nuestros días, a la creación de otros muchos en las islas británicas. El Belgrade Theatre continúa siendo hoy día la referencia obligada del movimiento *teatro en la educación*. Para festejar su aniversario, el grupo publicó, en 1986, un folleto titulado *Belgrade TIE: The First 21 Years* en el que mantiene que los objetivos del grupo siempre han sido presentar de forma dramática problemas complejos que desafíen a los niños a preguntar y a menudo a tomar decisiones sobre el mundo en el que viven.

Con gran apoyo institucional, diversas compañías de *profesores-actores* visitan los centros educativos de Gran Bretaña llevando a las aulas y a los salones de actos la magia del teatro, poniendo a disposición de sus colegas profesores el asesoramiento necesario para utilizar sus representaciones como estímulo de trabajos previos o posteriores en clase¹³.

La diferencia principal del *teatro en la educación* con respecto al *teatro infantil* tradicional, con sus objetivos de entretenimiento y diversión, residía en la utilización de obras de teatro que estuvieran en relación con las materias de la programación escolar, es decir, su finalidad era algo más que entretener, hacer reflexionar o fomentar el hábito de ir al teatro.

¹³ John O'Toole (1976:vii) señala tres fases en la producción y desarrollo de una obra para conseguir los objetivos pedagógicos deseados:

"Primero, el material está especialmente inventado, hecho a medida, de acuerdo con las necesidades de los niños y la fuerza del equipo.

Segundo, a los niños se les pide que participen, aprendan destrezas, tomen decisiones y resuelvan problemas.

Tercero, los equipos son conscientes de la importancia del contexto de la enseñanza e intentan preparar sugerencias para el trabajo complementario o tener talleres preliminares para los profesores".

Utilizando técnicas como *teacher-in-role* (en la que un personaje, un "profesor-actor", se dirige al público a fin de que éste le indique las decisiones a tomar en la acción de la obra) y *hot-seating* (el público cuestiona a los personajes) el TIE ha tenido, y tiene, una enorme repercusión no sólo en el desarrollo del teatro infantil y juvenil en Gran Bretaña, sino también en la educación moderna.

Dramatización y educación

A diferencia del uso que el movimiento *teatro en la educación* hace de las técnicas del teatro para conseguir diversos objetivos educativos, siendo la representación (*performance*) el medio para alcanzarlos, en la dramatización, con su sentido original de *hacer*, lo importante no son las representaciones (el producto final) sino el proceso en el cual y a través del cual el individuo, en compañía de otros participantes, experimenta problemas y descubre soluciones mediante la acción¹⁴.

Aunque el *drama educativo* utiliza muchas de las técnicas del teatro, especialmente las relacionadas con la preparación de actores, tomadas de Stanislavski (1936) y Grotowski (1968), la experiencia dramática del individuo es *introspectiva*, está dirigida a lo interno, a la exploración en nuestro mundo interior de las posibilidades humanas ante los desafíos de la vida. Por el contrario, la representación y comunicación con el público, lo *externo*, es lo que prima en el *teatro educativo*¹⁵.

Para Richard Courtney (1968) la introducción de la dramatización en el terreno educativo es una innovación relativamente reciente cuyos orígenes se encuentran no sólo en la filosofía de Platón, Aristóteles, Rabelais y Rousseau, en la antropología, la psicología social y el psicoanálisis sino también, aunque parcialmente, en las teorías conductistas sobre la imitación, la psicolingüística y la psicología del desarrollo de Piaget. En este contexto, el autor considera la actividad dramática el centro de la educación creativa moderna ya que, en su opinión, todas las artes surgen de ella y todos los métodos científicos evolucionan de ella.

El inicio de la distinción formal entre dramatización y teatro en el ámbito de la educación, se produciría en Norte América cuando Winifred Ward, profesora de la Universidad de Northwestern en Evanston (Illinois), acuñó en 1930 el término "Dramática Creativa" (*creative dramatics*) para diferenciar las actividades lúdicas y educativas realizadas en la escuela mediante la dramatización de las actividades estéticas del teatro (*children's theatre*)¹⁶.

En Norteamérica empiezan a surgir autores y estudiosos de la dramatización como, por ejemplo, Geraldine Siks (1958), de la Universidad de Washington, y Nellie McCaslin

¹⁴ En este sentido, la cita de Gavin Bolton (1986:18) es esclarecedora: "La dramatización en la educación no es el estudio de los textos dramáticos, aunque puede ser parte; no es la representación de una obra escolar, aunque puede ser parte de ella; no es incluso la enseñanza del drama o sobre el drama, aunque puede ser gran parte de ella. Esencialmente es un proceso, de tipo dramático, que enfoca los sentimientos y el intelecto de los alumnos para conseguir objetivos educativos."

¹⁵ "El teatro interviene en gran parte en la comunicación entre los actores y el público; la dramatización interviene en gran parte en la experiencia de los participantes, con independencia de cualquier función de comunicación con un público." (Way, 1967:2)

¹⁶ Ward (1930) ha definido la *Dramática Creativa* como aquello que viene desde el interior, en vez de ser la expresión imitativa que tan a menudo caracteriza los ensayos de obras para ser representadas al público. Más tarde (Ward, 1957), amplía esta definición e incluye la expresión que designa todas las formas de la improvisación, como el juego dramático, la dramatización de historias, el musical, el teatro de sombras, el teatro de títeres y el resto de dramatización improvisada.

(1968), de la Universidad de Nueva York, quienes por medio de numerosas publicaciones han influido enormemente en el terreno del drama aplicado a la educación, al igual que Viola Spolin quien, con su libro *Improvisation in the Theatre* (1963), ha abogado por el uso de los juegos y de la experimentación espontánea en la educación. Su libro es fundamental en la preparación de actores.

A este lado del Atlántico, en Gran Bretaña, las autoridades educativas también mostraron interés por facilitar la preparación de los profesores en el uso de las actividades dramáticas, a las que se les reconocía un gran valor pedagógico¹⁷. A partir de entonces comienzan a aparecer libros de texto dirigidos a la formación de los maestros en el uso del drama educativo. El *Handbook for Teachers*, de 1937, es un ejemplo del interés que el *Board of Education* británico muestra por la materia.

El enorme interés que lo "creativo" (la pintura, la música, el baile, los trabajos manuales, etc.) empieza a tomar en la práctica educativa, hace de la dramatización una de las materias sobre las que versarían muchas publicaciones, tanto en el terreno teórico como práctico. De entre los teóricos que Gran Bretaña ha aportado en los últimos cuarenta años, debemos mencionar a Peter Slade (1954), Brian Way (1967), Dorothy Heathcote (1967) y Gavin Bolton (1979). En otros países europeos, como Francia, es obligado recordar los trabajos de Chancelerel quien en los años treinta impulsa y desarrolla su noción de *jeu dramatique*. También, de forma similar a la aparición en Gran Bretaña del movimiento *Theatre-in-Education*, en Francia, promovido por directores importantes como Jean Louis Barrault, surge el grupo *La Educación por el Juego Dramático* que a partir de los años cuarenta empieza a influir enormemente en el empleo de la dramatización en la escuela.

El uso de actividades dramáticas empieza a ser tónica general en numerosas instituciones educativas europeas y norteamericanas de los años treinta. Una de las razones de esta creciente influencia la encontramos en el empuje de los Centros de Formación del Profesorado, que en esa misma época empezaban a tomar entidad propia e influirían sobre la pedagogía moderna, que fomentaba todo tipo de actividades imaginativas y creativas aplicadas a cualquier materia de la programación escolar. No obstante, para que la dramatización ocupe un lugar prominente en la educación, deberán pasar casi dos décadas. Con la publicación, en 1954, de la obra clásica *Child Drama* (traducido al castellano, poco afortunadamente, como *Expresión dramática infantil*; 1978), Peter Slade consigue influir enormemente en el uso de la dramatización en el terreno educativo.

Durante veinticinco años, Slade, observó a "miles de niños de este país y de fuera de él" y planteó su tesis más importante: el reconocimiento de la existencia de un arte que se llama *drama infantil*, el cual tiene un enorme y especial potencial educativo¹⁸.

Para Slade (1978:54), el juego ("el modo que tiene el niño de pensar, probar, relajarse, trabajar, recordar, competir, investigar, crear y ensimismarse") es la raíz de la expresión dramática infantil. El niño descubre experiencias a través de los juegos de acuerdo con su capacidad para asimilarlos en cada momento. El autor rechaza la división tradicional del juego infantil (juego realista y juego imaginativo) clasificándolo como *juego personal* y *juego proyectado*, que confluyen en el *juego dramático* el cual incorpora las dos dimensiones de la expresión dramática infantil: la de crecimiento orgánico personal y la de aprendizaje de

¹⁷ El *Report on Drama in Adult Education* (1926) da buena cuenta de esa importancia y lanza la siguiente pregunta: ¿si la dramatización es la más grande de todas las artes, porque las abarca todas, no es, en las condiciones adecuadas, el más grande de todos los instrumentos educativos porque los abarca todos?

¹⁸ "Existe una expresión dramática infantil, que posee una belleza exquisita y constituye una forma excelsa de arte por derecho propio. En consecuencia, es obligación nuestra prestarle reconocimiento, respeto y protección." (Slade, 1978:91)

contenidos didácticos. El juego, fundamental para el desarrollo personal del niño y estrechamente vinculado a la expresión dramática infantil, es para Slade (1978:33): "la gran actividad; nunca cesa mientras haya vida; está ligado eternamente con la salud mental. Es el arte de vivir". Slade aboga por el uso de la actividad dramática para la enseñanza de otras asignaturas y, también, para que la dramatización sea tomada como materia tan importante o más que el resto de las de la programación. Desde su punto de vista, la labor del profesor no es enseñar las destrezas del arte de *representar* sino ayudar a los alumnos en su autorrealización personal. El profesor es un *aliado* que crea la atmósfera adecuada para el crecimiento del niño por sí mismo.

El canadiense Richard Courtney ha señalado que el *drama educativo* no es una asignatura más de la programación, sino una disciplina que engloba a todas las ramas del saber, presentes, según su opinión, en la **experiencia total** que su desarrollo lleva consigo¹⁹.

La profesora de la Universidad de Newcastle-upon-Tyne (Inglaterra), Dorothy Heathcote, ha sido una de las personalidades más influyentes en el campo de la dramatización. Maestra de muchas generaciones de profesores, Heathcote ha trabajado en la formación del profesorado británico y americano. Su búsqueda de la *excelencia en la enseñanza* (para algunos, similar a la del Santo Grial) la lleva a considerar en profundidad las funciones que el profesor debe cumplir para conseguir los fines educativos de la dramatización. Su *teacher-in-role*, haría cambiar el concepto tradicional del profesor que *observa* la experiencia por el que *comparte* la misma. El profesor es un participante más que vive la experiencia desde dentro del proceso creativo, no estando exento de los riesgos que esto conlleva. Para Heathcote la dramatización es una cosa normal que ha sido convertida en algo anormal por los "leotardos, peinados y complicada escenografía" con la que erróneamente se asocia. Sólo un requisito es necesario: que los participantes **reflexionen** desde dentro de un dilema en vez de **hablar** sobre ese mismo dilema. Heathcote asegura que esto se consigue en "dos minutos" con tal que los participantes estén dispuestos a aceptarlo.

Para la autora británica, las actividades dramáticas están directamente relacionadas con la resolución de problemas (*problem-solving*). Los alumnos o los participantes en la dramatización, por medio de la discusión e interacción con el resto de los componentes del grupo, deben solventar las situaciones que se les plantean. En esa búsqueda, se produce la negociación, el replanteamiento de opiniones, el debate de actitudes, y, en consecuencia, la reformulación de la visión de la situación en particular. En este proceso de contender y cuestionar de los participantes es donde reside el genuino valor y el enorme potencial pedagógico de la dramatización.

La Dramatización en la clase de lengua

Como hemos indicado anteriormente, para numerosos autores (Slade, Courtney, Heathcote, Way, Bolton, etc.) el objetivo principal del drama en la educación se centra en torno al desarrollo intelectual, social y emocional del alumnado. Otros autores y pedagogos

¹⁹ "El drama educativo utiliza eclécticamente cada una de las disciplinas en un cuerpo unificado de conocimiento para que pueda ayudarnos a comprender la naturaleza de la experiencia. Reúne muchos aspectos de estudios no relacionados hasta ahora: aspectos de filosofía, porque debemos examinar porqué educamos a nuestros hijos de esta manera; de psicoanálisis, para comprender los símbolos que el niño usa y los motivos que subyacen dentro del contenido de su juego; de sociología, porque actuar es una actividad social que implica la interacción de los individuos; de psicología social, porque la imitación, la identificación, el juego de personajes y otros están directamente relacionados con la persona que actúa dentro de su entorno; de la cognición y la psicolingüística, porque la relación entre la formación del concepto y la lengua afecta directamente en el método dramático de aprendizaje. Y acercándonos al teatro, aspectos de matemáticas, física, ingeniería, estética y otros campos de estudio se convierten en agua de nuestro molino." (Courtney, 1968:58)

(Moffett (1967), Seely (1976), O'Neill y Lambert (1982), Cervera (1988), etc.) han contemplado la dramatización no sólo como instrumento para el desarrollo personal sino también como medio ideal para la adquisición y desarrollo de las destrezas lingüísticas.

La dramatización, como forma de arte expresivo, posibilita la formulación de ideas y sentimientos de los participantes usando los medios naturales de comunicación: la voz y el cuerpo. La confianza y capacidad comunicativa de los participantes en la actividad dramática se desarrollan por el estímulo y apoyo del grupo en donde, por un lado, la *comunicación no verbal* se ejercita mediante el *mimo* o los *juegos de expresión corporal* y, por otro, la *comunicación verbal*, la capacidad de expresión oral del individuo, se pone a prueba en actividades como, por ejemplo, el *juego de personajes* y la *simulación*.

Las funciones analítica, exploratoria y expresiva son las tres principales que la dramatización aporta a la educación. En las dos primeras, los participantes tienen la oportunidad de analizar sus sentimientos y opiniones, reconstruir su marco de referencia y, al hacer esto, ampliar su conocimiento esquemático. Para Seely (1976), la aportación más significativa de la dramatización en la tarea educativa se realiza a través de la *función expresiva* (otros autores, como Male (1973) la llaman *función comunicativa*) ya que los participantes estimulan y desarrollan verbal y no verbalmente su capacidad comunicativa. Seely, al igual que Heathcote y otros, ha señalado que el trabajo dramático debe consistir en actividades de *resolución de problemas* en donde los alumnos buscan soluciones y ofrecen propuestas a determinadas situaciones conflictivas por medio de la introspección e interacción de los miembros del grupo. Según McGregor et al. (1977) esa *negociación del significado* (concepto que tiene su origen en los sociolingüistas Vygotsky (1934) y Halliday, 1973) facilita no sólo la motivación intrínseca para estudiar el problema a fondo y ofrecer una solución razonable al mismo, sino que también proporciona un reto a las destrezas comunicativas de los participantes.

Moffett (1967), uno de los autores que más ha defendido la utilización de las actividades dramáticas en el desarrollo y adquisición de las destrezas lingüísticas, ha visto en la *interacción dramática* ("hacer cosas verbalmente en situaciones con otras personas") el medio principal para el desarrollo de la lengua tanto a nivel oral como escrito.

"Drama and speech are central to a language curriculum, not peripheral. They are base and essence, not specialties. I see drama as the matrix of all language activities, subsuming speech and engendering the varieties of writing and reading. But to regard it so is to reconceive it, to perceive in it the germinal ideas and actions of other language behaviour." (Moffett, 1967:vii)

Al final de la década de los sesenta la visión de asociar las actividades dramáticas al estudio y práctica de la lengua y la literatura parece claro si comprobamos las resoluciones del *Anglo-American Seminar on the Teaching and Learning of English* (1966)²⁰.

O'Neill y Lambert (1982:15-20) han señalado que la contribución más positiva del drama en la programación educativa es la de facilitar un ambiente idóneo para el desarrollo

²⁰ Los acuerdos consensuados por los asistentes al seminario han sido resumidos por James Hoetker (1969:1) de la siguiente forma:

- "1. La importancia central de los alumnos al explorar, extender y modelar experiencias en el aula.
2. La urgencia de desarrollar en el aula enfoques que enfatizan el compromiso vital, creativo y dramático de los jóvenes en experiencias lingüísticas.
3. La importancia de dirigir más la atención a la expresión y comprensión oral de los alumnos en todos los niveles, especialmente esas experiencias que implican una interacción vigorosa entre los niños.
4. El deseo de proporcionar a los jóvenes de todos los niveles oportunidades para los usos creativos del lenguaje - dramatización, escritura imaginativa, improvisación, juegos de personajes y otras actividades similares."

de diversos tipos de lenguaje. Los autores reconocen que la lengua es la "piedra angular" de todo el proceso dramático y el medio con el que se ejecuta. Cuando se realiza una actividad dramática como el *juego de personajes*, la lengua está necesaria y directamente implícita en su desarrollo. Así, la actividad misma proporciona una poderosa motivación para el uso del lenguaje, enmarcado en un contexto y en una situación, en donde tiene una función organizativa fundamental. Por tanto, la lengua utilizada por el profesor y los alumnos: crea y controla la situación, regula la actividad, define los papeles que se interpretan y unifica al grupo. De esta manera, la actividad dramática posibilita el uso de nuevos tipos de lenguaje que no se producen en la interacción lingüística de la clase tradicional.

Por tanto, realizando actividades dramáticas los alumnos no sólo desarrollan y adquieren una competencia comunicativa sino que también adquieren actitudes básicas hacia el mundo que les rodea, las personas, los acontecimientos que suceden en él y hacia el mismo aprendizaje. Pensamos que la justificación de la presencia de la dramatización y el teatro en la clase de lengua reside en que son actividades de aprendizaje que *refuerzan la palabra en su contexto*. Las actividades dramáticas, al presentar la palabra en su contexto, no sólo aventajan a la lectura sino que además estimulan la creación de lenguaje y la asimilación de modelos lingüísticos.

La Dramatización en la clase de lengua extranjera

Si la actividad dramática es favorecida por una pedagogía que aboga por la participación, interacción y creatividad como elementos primordiales en la formación intelectual y humana del individuo, el enfoque comunicativo (Brumfit y Johnson, 1979) o la enseñanza comunicativa (Littlewood, 1981) de la lengua extranjera fomenta el uso del drama pedagógico y sus actividades como, por ejemplo, la simulación, para lograr sus objetivos finales: la adquisición de la *competencia comunicativa*.

Desde la aparición, en 1978, del manual *Drama Techniques in Language Learning* de A. Maley y A. Duff, decenas de libros han sido publicados en relación con el uso de las actividades dramáticas en la clase de lengua extranjera. Así mismo, revistas especializadas recogen en sus páginas artículos que reflejan el creciente interés de lingüistas y pedagogos en la materia. Por otro lado, es corriente encontrar en cursillos y seminarios de formación y reciclaje de profesores de idiomas, monitores expertos que entrenan a los docentes en el uso de actividades dramáticas en el aula.

El auge que, aparentemente, la práctica de la dramatización ha tomado en la clase de idiomas es debido a los cambios que en materia metodológica ha experimentado la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en concreto, en los últimos veinticinco años. Los cambios sociales y económicos y los avances que en el terreno de la Lingüística se producen en los años sesenta, serían el punto de partida de la evolución que ha sufrido la didáctica de las lenguas extranjeras. La Lingüística recibe ahora numerosas aportaciones de otras ciencias humanas, como la Sociología y la Psicología, ampliando así sus puntos de mira. Psicólogos y sociólogos aproximan sus investigaciones al ámbito de la lengua clarificando, en algunos casos, los procesos internos y externos que actúan sobre el aprendizaje de una lengua segunda. Esta agrupación de fuerzas en torno a la denominada Lingüística Aplicada tiene como resultado, a partir de los años sesenta, la proliferación de teorías pedagógicas específicas para ser llevadas a la práctica del aula.

La utilización de técnicas tomadas del arte escénico para fines de aprendizaje de idiomas no es ninguna novedad. El teatro ha sido empleado en la enseñanza de la lengua materna y de la lengua extranjera desde hace muchos siglos (véase nota al pie de página nº 1). Kelly (1969) localiza el inicio del empleo de la técnica dramática de la *improvisación* (lo que él denomina *comédie spontanée*) en el **Método de las Series** de Gouin (1880), en donde una *serie* de acciones de la vida corriente (abrir una puerta, vestirse, etc.) se efectúan en el

aula usando la lengua objeto de aprendizaje. Años más tarde, Rouse y Appleton (1925), publicaron un manual para la enseñanza del latín en donde sistematizaron ejercicios de improvisación para acercar a los alumnos al estudio de los clásicos latinos. Kelly también señala la cotidianidad del empleo de improvisaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras que el gobierno de los Estados Unidos había establecido en 1942. El denominado *Programa de entrenamiento especializado del ejército (ASTP)* tenía como objetivo instruir a los militares norteamericanos que con urgencia necesitaban conocer otro idioma, además del inglés, para hacer frente a la sombra oscura de la guerra en cuyo escenario se combatía, entre otras lenguas, en francés, alemán, ruso o polaco. Por medio de *improvisaciones* se adiestraba a los soldados a resolver situaciones hipotéticas usando la lengua extranjera. Interrogar a los prisioneros, comprar víveres y preguntar a los nativos, son ejemplos de improvisaciones utilizadas en los cursos que resultaron ser, según Nelly (1969:125), "una de las formas más valiosas de enseñanza".

La aplicación de principios naturales, basados en la observación de cómo los niños adquieren la lengua materna (L1), tiene como consecuencia un cambio en la concepción metodológica de la enseñanza de la lengua extranjera. Gouin con su obra *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880) abre el camino a otros profesores (Sauveur, Franke) que a fines del siglo XIX abogan por métodos naturales para la enseñanza de idiomas. El **Método Directo** supone una gran innovación en el aula de lengua extranjera, pues viene a romper con la tradición de enseñar idiomas de la misma forma que se enseñaban las lenguas clásicas: traducción y estudio de las formas gramaticales. Las escuelas Berlitz que surgen con profusión tanto en América como en Europa, se encargarían de hacer valer las bondades del método directo en base a postulados tan distintos del **Método Tradicional** como, entre otros, la supresión de la traducción por la demostración y la explicación por la actuación. Elementos tan fundamentales del drama como el *mimo* y la *expresión corporal*, son incorporados al aula para transmitir el significado sin tener que recurrir a la utilización de la lengua materna.

Del estructuralismo en lingüística (Bloomfield, 1933; Fries, 1945) y del conductismo en psicología (Skinner, 1957) surge uno de los métodos más influyentes de la enseñanza de idiomas, el cual se convierte en el sistema de instrucción de millones de alumnos en todo el mundo después de la segunda guerra mundial. Las décadas de los cincuenta y sesenta contemplan el auge del **Método Audio-Oral**. Libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (por ejemplo, *English 900*, 1964) se convierten en modelos a seguir para el estudio de otras lenguas dentro de una metodología que tiene como objetivo fundamental el aprendizaje de la lengua mediante la consolidación de estructuras gramaticales y la formación de hábitos lingüísticos a través de ejercicios de repetición.

Como ya vimos con anterioridad, en los años sesenta la dramatización empieza a tomar carta de naturaleza en la práctica educativa reflejando las nuevas corrientes pedagógicas basadas en la experimentación, la creatividad y la interacción entre los miembros de la clase o el grupo. Del mismo modo, el elemento dramático surge como componente inseparable de métodos nuevos de enseñanza. Metodologías marginales como **Total Physical Response** (Asher, 1969), **Community Language Learning** (Curran, 1972), **The Silent Way** (Gattegno, 1972) y **Suggestopedia** (Lozanov, 1978), muestran muchos puntos de intersección con actividades dramáticas de expresión verbal (por ejemplo, el juego de personajes o *role play*) y no verbal (por ejemplo, el *mimo*). Del mismo modo, la denominada "metodología de los ochenta", el **Método Comunicativo** (con su marcado énfasis en técnicas y ejercicios participativos) es campo propicio para el desarrollo de dramatizaciones, simulaciones, juego de personajes y demás actividades dramáticas.

El libro de Maley y Duff (1978) recoge en sus páginas más de ciento cincuenta actividades dramáticas para ser utilizadas en la clase de inglés como lengua extranjera. Considerado como uno de los libros fundamentales para cualquier profesor de idiomas (Stevick, 1980), en él encontramos ejercicios de interpretación, creación e invención, junto a

ejercicios introductorios verbales y no verbales, que predisponen a los participantes del grupo para la realización de la actividad. *Drama Techniques in Language Learning* supone el primer intento sistemático de integrar las técnicas dramáticas (mimo, simulación, etc.) como **actividades de comunicación** en la clase de idiomas. Los autores señalan que las actividades dramáticas ofrecen al estudiante la oportunidad para usar su propia personalidad creando el material sobre el que una parte de la clase de lengua va a estar basada. La dramatización se aprovecha no sólo de la habilidad natural de las personas para imitar, simular y expresarse con gestos, sino también de la imaginación y la memoria de los estudiantes y de la capacidad natural para recrear partes de su vida pasada que de otra forma nunca emergerían. Afirman que son dramáticas porque despiertan nuestro interés inspirándose en el poder impredecible que se genera cuando una persona se reúne con otras, en definitiva, cada estudiante aporta a la clase una vida diferente, un historial diferente.

Conclusión

La dramatización no ofrece en la clase de lengua extranjera una nueva teoría, un método nuevo de enseñanza. Se trata de una técnica que, usada junto a otras, posibilita el desarrollo y adquisición de determinadas destrezas lingüísticas, en especial las orales. Usada correctamente, la dramatización puede aportar algunos beneficios como la mejora de la fluidez en situaciones de interacción lingüística, el aprendizaje de funciones comunicativas, de vocabulario, de pronunciación y de otras características prosódicas de la lengua de forma plenamente contextualizada, sin olvidar factores extralingüísticos claves como el aumento de la motivación para el estudio de la lengua extranjera porque los aprendices se encuentran inmersos en una atmósfera relajada, divertida y lúdica en situaciones comunicativas de interacción con los compañeros y el profesor. El profesor o el animador del grupo es figura importante en este proceso. Para facilitar y crear en el aula oportunidades de práctica y uso creativo de la lengua mediante la dramatización es necesario que el profesorado esté entrenado y dispuesto a cumplir determinadas funciones como crear un ambiente en clase en el que la expresión oral sea la norma y en donde se valoren las contribuciones de los alumnos; apoyar, ampliar y, si es necesario, reelaborar las aportaciones sin rechazar lo que los participantes *inventen*; reunir toda la información posible que el grupo pueda aportar y ofrecer ideas sin *agobiar* a los miembros de la clase con los conocimientos del propio profesor; remodelar el lenguaje incorrecto o inadecuado sin que parezca que se corrige o rechaza; utilizar actividades no verbales y de preparación para enriquecer las fases de la lección en que se utilice eminentemente la expresión oral; realizar actividades de lectura y escritura *a priori* o *posteriori* en relación con la actividad dramática que se efectúe. En síntesis, estamos convencidos de que la dramatización es la técnica más completa para el cabal desarrollo de las destrezas lingüísticas en un enfoque comunicativo e intercultural.

Referencia bibliográfica

- Asher, J. (1969) "The total physical response approach to second language learning", *Modern Language Journal*, 53.1:3-17.
- Bloomfield, L. (1933) *Language*, Nueva York, Holt.
- Bolton, G. (1979) *Towards a Theory of Drama in Education*, Londres, Longman.
- Bolton, G. (1982) "Freedom and imagination - and the implications for teaching drama", Paper read to conference on Aesthetics and Education at Bishop Lonsdale College, Derby, (reimpreso en Davis, D. y C. Lawrence (eds.) (1986) *Gavin Bolton: Selected Writings*, Londres, Longman.

- Brumfit, C.J. y K. Johnson (eds.) (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Cervera Borrás, J. (1988) "Lenguaje artístico y lúdico", en García Padrino, J. y A. Medina Padilla (eds.) (1988) *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya.
- Cook, C. (1917a) *The Play Way*, Londres, Heinemann.
- Cook, C. (1917b) "Drama as playmaking", en Hodgson, J. (ed.) (1972) *The Uses of Drama*, Londres, Eyre Methuen Ltd.
- Courtney, R. (1968) *Play, Drama and Thought*, Londres, Cassell & Co. Ltd.
- Curran, C.A. (1972) *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education*, Nueva York, Grune and Stratton.
- Chancerel, L. (1942) *Les Jeux dramatiques: éléments d'une méthode*, Juvisy, Seine-et-Oise: les Editions du Cerf,
- Dewey, J. (1924) *Democracy and Education* (trad. cast., *Democracia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1960).
- Fries, C.C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- García Lorca, F. (1968) *Obras completas*, Madrid, Ediciones Aguilar.
- Gattegno, C. (1972) *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*, Nueva York, Educational Solutions.
- Gouin, F. (1880) *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (editorial no expresada en fuente, citado en Kelly, 1969; trad. ingl., *The Art of Teaching and Studying Languages*, Londres, George Philip, 1892).
- Grotowski, J. (1968) *Hacia un teatro pobre*, Madrid, Siglo XXI, 1974.
- Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold.
- Hoetker, J. (1969) *Dramatics and the Teaching of Literature*, Londres, National Council of Teachers of English.
- Heathcote, D. (1967) "Drama in Education", Huddersfield, National Association for the Teaching of English, (reimpreso en Johnson, L. y C. O'Neill (eds.) (1984) *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Londres, Hutchinson).
- Kelly, L.G. (1969) *25 Centuries of Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Littlewood, W.T. (1981) *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Nueva York, Gordon and Breach.
- Male, J. (1973) *Approaches to Drama*, Londres, George Allen and Unwin.

- Maley, A. y A. Duff (1978) *Drama Techniques in Language Learning*, 2ª edición 1982, Cambridge, Cambridge University Press.
- McCaslin, N. (1968) *Creative Drama in the Classroom*, 4ª edición 1984, Nueva York, Longman.
- McGregor, L., M. Tate y K. Robinson (1977) *Learning Through Drama*, Londres, Heinemann.
- Moffett, J. (1967) *Drama: What is Happening? The Use of Dramatic Activities in the Teaching of English*, Illinois, National Council of Teachers of English.
- O'Neill, C. y A. Lambert (1982) *Drama Structures: a Practical Handbook for Teachers*, Londres, Hutchinson.
- O'Toole, J. (1976) *Theatre-in-Education*, Londres, Hodder and Stoughton.
- Rouse, W.H. y R.B. Appleton (1925) *Latin on the Direct Method*, Londres, (editorial no expresada en fuente; citado en Kelly, 1969).
- Seely, J. (1976) *In Context: Language and Drama in the Secondary School*, Oxford, Oxford University Press.
- Siks, G.B. (1958) *Creative Dramatics: An Art for Children*, Nueva York, Harper and Row.
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behaviour*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- Slade, P. (1954) *Child Drama* (trad. cast., *Expresión dramática infantil*, Madrid, Aula XXI, Editorial Santillana, 1978).
- Spolin, V. (1963) *Improvisation for the Theater*, Illinois, Northwestern University Press.
- Stanislavski, C. (1936) *An Actor Prepares* (trad. cast., *El trabajo del actor sobre si mismo*, Buenos Aires, Editorial Quetzal, 1986).
- Stevick, E.W. (1980) *Teaching Languages: A Way and Ways*, Rowley, Mass., Newbury House.
- Vygotsky, L.S. (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Lantaró, 1973.
- Ward, W. (1930) *Creative Dramatics for the Upper Grades and Junior High School*, Nueva York, Appleton-Century.
- Ward, W. (1957) *Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- Way, B. (1967) *Development Through Drama*, Londres, Longman.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

PARA APRENDER A HABLAR HAY QUE QUERER DECIR ALGO

Cristina Escobar Urmeneta
Universidad Autónoma de Barcelona
cristina.escobar@uab.es

Los comienzos de la enseñanza de la lengua oral

El mérito de la introducción generalizada de la lengua oral en las aulas se debe a la irrupción de los métodos audiolingüísticos y audiovisuales. Estos métodos consideraban que el orden de aprendizaje de las destrezas lingüísticas debía ser el orden "natural" en el que ocurren en el aprendizaje de la lengua materna: entender, hablar, leer y escribir. El objetivo que estos métodos declaraban perseguir era que el aprendiz fuera capaz de desenvolverse y comunicarse en situaciones habituales de la vida diaria. Como consecuencia de este objetivo la enseñanza de la literatura abandonó las aulas y comenzaron a usarse como fuente de *input* diálogos que supuestamente reflejaban las conversaciones de los hablantes nativos. La conjunción de la preocupación por la lengua oral y las teorías conductistas imperantes hicieron aparecer, además de los diálogos, el laboratorio de idiomas, los ejercicios mecánicos de repetición y transformación de frases (*drills*) y la preocupación por la fonética con sus ejercicios de discriminación de pares mínimos. De hecho los diálogos y ejercicios en realidad no reflejaban la forma de hablar de los nativos sino que ejemplificaban y practicaban las estructuras meta del programa. El supuesto en el que estas actividades se basaban era que la práctica repetitiva y guiada de las estructuras capacitaría a los aprendices para comunicarse eficientemente en lengua extranjera.

Estos métodos pronto se tambalearon. La práctica en las aulas y la investigación mostraron que la mera repetición no era garantía de aprendizaje y causaba aburrimiento en los aprendices. Además estructuras aparentemente fáciles seguían causando problemas a alumnos avanzados. La evolución de las teorías de aprendizaje y el progreso en la forma de entender la lengua como algo más que un conjunto de formas lingüísticas hicieron el resto. Los métodos audiolingüísticos y audiovisuales desaparecieron, al menos en los manuales de formación del profesorado, pero el interés por la lengua oral permaneció.

Los nuevos enfoques que surgieron se denominaron comunicativos puesto que el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera era llegar a adquirir competencia comunicativa (Hymes 1973; Canale y Swain 1980, Canale 1983 y Bachman 1990, entre otros). La ola comunicativa promovió la utilización de actividades de uso de la lengua en el aula, y predicó la desaparición de las actividades repetitivas centradas en el dominio de las formas. El principio pedagógico subyacente a este enfoque es que la lengua se aprende usándola.

“Si las actividades gestionadas por el profesor de lengua se dirigen exclusivamente a implicar a los alumnos en resolver problemas de comunicación en la lengua meta, entonces el aprendizaje de la lengua cuidará de si mismo” (Allwright, 1976:2).

Inicialmente los enfoques comunicativos promovieron la organización de los contenidos en nociones y funciones. Estas últimas eran consideradas el objetivo comunicativo de cada unidad didáctica. El resultado práctico de esta manera de organizar los contenidos fue la sustitución de las viejas estructuras gramaticales por las funciones, e incluso su asimilación –se proclamaba que se estaba enseñando una función (narrar), cuando el objeto no reconocido de la unidad era una estructura (el pasado). La lengua continuaba parcelada y el programa lingüístico con su énfasis en los aspectos formales de la lengua seguía predominando. Esta organización respondía a la concepción de que las estructuras, las nociones o las funciones son unidades significativas de adquisición que pueden ser adquiridas separadamente, de una en una, de forma linear o que pueden ser adquiridas previamente y separadamente del uso de la lengua (Long y Crookes, 1992).

Bajo el paraguas de una misma denominación, enfoques comunicativos, lo que, de hecho, presenciábamos es el conflicto entre dos formas contrapuestas de entender el aprendizaje de la lengua: “se aprende a usar la lengua mediante la presentación ordenada y la práctica sistemática de las formas lingüísticas” frente a “la lengua se aprende usándola”. Esta dicotomía como veremos más adelante ha prevalecido hasta hoy.

Los enfoques por tareas: definición de tarea

Los enfoques por tareas intentaron superar la concepción linear y acumulativa del aprendizaje de las formas lingüísticas inherentes a los sílabos estructurales y funcionales. Los enfoques por tareas, catalogados por Breen (1996) en sílabos procedimentales y procesuales, ponen el acento en la propuesta de prácticas pedagógicas más acordes con teorías de aprendizaje de índole interaccionista, cognitivista o socio-constructivista. En los enfoques por tareas, la tarea sustituye a la función o a la estructura como unidad de aprendizaje y, mientras que la palabra “tarea” es usada en didáctica por algunos autores como sinónimo de actividad o ejercicio, en los enfoques por tareas el término se utiliza con un significado más restringido. En cualquier caso la definición del concepto “tarea” ha pasado por diversas vicisitudes y han dado lugar a propuestas con diversidad de matices. De hecho la definición de tarea ha sido objeto de controversia entre investigadores y profesionales de la enseñanza de idiomas. He aquí ahora algunas de estas definiciones presentadas por orden cronológico:

- “Un trabajo realizado en beneficio de uno mismo o de otros, libremente o por algún tipo de recompensa. Así ejemplos de tareas incluyen pintar una valla, vestir a un niño, rellenar un formulario, comprar un par de zapatos, reservar un pasaje de avión, coger un libro de la biblioteca, examinarse del carné de conducir, mecanografiar una carta, pesar a un paciente, clasificar cartas, reservar una habitación de hotel, extender un cheque, encontrar una calle y ayudar a alguien a cruzar la calle. En otras palabras, “tarea” significa las mil y una cosas que la gente *hace* cada día, en el trabajo, en el tiempo libre, y entremedio de ambas. Tareas son las cosas que las personas te dirán que hacen si les preguntas y no se dedican a la lingüística aplicada” (Long, 1985:89).
- “Una actividad que exige que los alumnos lleguen a un resultado a partir de una información dada, mediante algún proceso mental, y que permite a los profesores el control y la regulación de ese proceso” (Prabhu, 1987:24).
- “Una actividad de un conjunto de actividades diferenciadas y secuenciadas de planteamiento de problemas que involucra a los aprendices y a los profesores en algún tipo de selección conjunta de entre un repertorio de variados procedimientos cognitivos y

comunicativos aplicados a conocimientos previos y nuevos en la exploración colectiva y la búsqueda de objetivos previstos o emergentes en un medio social” (Candlin, 1987:10).

- “Una tarea es un trabajo centrado en el significado que involucra a los aprendices en comprender, producir y/o interactuar en la lengua meta. Las tareas son analizadas o categorizadas según sus objetivos, datos de *input*, actividades, entorno y roles (Nunan, 1989:11).
- “Tareas son actividades en las que el aprendiz utiliza la lengua meta con un propósito comunicativo a fin de obtener un resultado” (Willis, 1996:23).
- “Una tarea es contemplada como una actividad que cumple los siguientes criterios: el significado es primordial; hay un objetivo en cuya consecución se trabaja; la actividad se evalúa con relación a los resultados; existe una relación con el mundo real” (Skehan, 1998:268).

La diversidad de concepciones resulta chocante para el profesor de aula atraído por los enfoques por tareas y dispuesto a aplicarlo en la clase hasta el punto de que, puede llegar a pensar que, al igual que pasa con la palabra “comunicativo” estamos ante una palabra comodín que se ha puesto de moda y que todo el mundo intenta utilizar.

De hecho, la diversidad de definiciones responde a una dificultad real de diferenciar las tareas y de clasificarlas. La noción de tarea es un concepto actualmente en evolución que nació de la necesidad teórica de las hipótesis sobre el aprendizaje, en general, y de aprendizaje de la lengua en particular. Pero al mismo tiempo surgió de la práctica docente. Parece que algunos investigadores llegan de forma intuitiva a decidir qué actividades son o no son tareas y a partir de ahí buscan la definición. Las actividades diseñadas por Prabhu en el “Proyecto Bangalore”, por ejemplo, parecen haber precedido a su definición de “tarea”.

Willis, por su parte formula una definición de tarea muy general, centrada en los dos ejes sobre los que más consenso hay a la hora de definir una tarea: finalidad comunicativa y orientación hacia la obtención de un resultado. Bajo esta definición se da cabida a tipos de actividades o procesos tan diferentes y difícilmente comparables como: hacer listados, ordenar y clasificar, comparar, resolver problemas, compartir experiencias personales y realizar actividades creativas (Willis, op.cit.). Long, (op.cit.) insiste en la idea de “hacer” cosas de la vida real, mientras que Candlin (op.cit.) pone el acento en los procesos y en la necesidad de que profesor y alumnos negocien las actividades. Nunan (op.cit.) acepta explícitamente como tareas actividades que impliquen sólo comprensión y no necesariamente producción de la lengua, mientras que todas las demás definiciones se centran en la obtención de resultados. Willis, por ejemplo, considera las actividades de lectura y comprensión oral como previas a la tarea en sí.

Atención al mensaje vs. atención a las formas

Como vemos, el de tarea es un concepto en construcción, que refleja y a su vez potencia un conflicto en la forma de entender la comunicación dentro de la comunidad educativa y de investigadores. De su conflictividad deriva precisamente parte de su utilidad, ya que la profundización en el concepto “tarea” ha producido y sigue produciendo numerosos avances en la forma de concebir una clase (véase un interesante compendio de investigación sobre tareas en Bygate et al. (Eds.), 2001).

El equilibrio entre el grado de atención que el aprendiz presta al significado y a los aspectos formales de la lengua durante la ejecución de una tarea ha sido durante los últimos años una cuestión candente.

“el criterio de *el significado es lo primero* tiene prioridad, pero es necesario que exista alguna preocupación por la forma si queremos que haya perspectivas de desarrollo y control interlingüístico” (Skehan 1998:269).

Numerosos estudios han dado lugar a incontables publicaciones sobre el papel que la reflexión metalingüística juega en los procesos de aprendizaje de lenguas. Estos estudios, a su vez, han promovido otros en los que se ensayan técnicas didácticas específicas destinadas a despertar o acrecentar la conciencia metalingüística y metacomunicativa de los aprendices de lenguas. Como exponentes de estos trabajos citaremos solamente dos publicaciones de estilos muy diferentes: Doughty y Williams (Eds.), 1998 ó la más reciente Cots y Nussbaum (Eds.), 2002.

El consenso alcanzado por la comunidad científica sobre la relevancia de las prácticas docentes encaminadas a sensibilizar a los hablantes sobre los aspectos formales de la comunicación oculta, en ocasiones, el retorno a las viejas prácticas estructurales –nunca desaparecidas de las aulas- que quedarían así revestidas de un nuevo halo de glamour progresista, y por tanto, justificadas pedagógicamente. La vieja tensión entre el papel que deben jugar en el aula la atención al contenido del mensaje y la atención a los aspectos formales del mismo sigue hoy tan viva como siempre.

Significatividad y autenticidad, ¿qué significan?

A continuación, querríamos contribuir a la continuación de la discusión, abandonando por un momento la preocupación por las formas para volver a reexaminar la que anteriormente hemos definido como característica principal de una tarea: la atención al significado o contenido del mensaje y lo vamos a hacer a partir de dos de los criterios definidores de tarea utilizados por Skehan (1998): a) el significado es prioritario, y b) la tarea debe tener relación con el mundo real.

El significado es prioritario

Skehan explica esta característica de la siguiente forma:

“La primacía del criterio del significado descarta actividades que se justifican por su focalización en formas específicas. Así una actividad que intentara atrapar una determinada estructura de forma ingeniosa se apartaría de este criterio” (1998:268).

El criterio parece claro, pero su utilización para discernir qué es una tarea y qué no lo es, presenta numerosos problemas. Así hay actividades que pueden ser definidas sin ningún tipo de dudas como no significativas por ejemplo, hacer un ejercicio de discriminación auditiva de pares mínimos o un ejercicio en el que frases en la forma afirmativa deben ser transformadas a la forma interrogativa.

Así mismo hay actividades que sería fácil calificar como significativas, como por ejemplo, participar en un debate sobre un tema de interés o contarle al compañero “la última película que has visto de tu actor favorito”. Pero hay numerosas actividades de aula que tendremos dudas a la hora de clasificarlas si utilizamos el criterio que propone Skehan. Así una actividad en la que un grupo de niños aprendices de francés deben adivinar la identidad de un personaje misterioso ¿es significativa? Probablemente la respuesta sería “sí.” ya que el significado es prioritario. Pero ¿Y si para resolver la actividad sólo utilizan estructuras del tipo “*Est-ce que il/elle a ...?*” o “*Est-ce que il/elle est ...?*” debido a que los alumnos simplemente no conocen otras? ¿Cómo etiquetamos una actividad en la que aprendices de español se preguntan sobre sus gustos con respecto a una serie de productos alimenticios, para lo cual utilizan exclusivamente la frase “*Te gusta/n ...? Si/No?*” ¿No es esta actividad de lo más parecido a un ejercicio de sustitución? Entonces, ¿es o no es significativa? Y una actividad en la que los adolescentes aprendices de inglés “predicen” el futuro de sus compañeros ayudados por un “comecocos” utilizando la estructura “*You will ...*” “*You won’t ...*”? Estas últimas actividades parecen responder a lo que Skehan llama, descalificándolas, “atrapar de forma ingeniosa una estructura”. Si no las consideramos tareas por no ser suficientemente

significativas ¿qué tipo de tareas nos quedan para trabajar con principiantes absolutos o falsos, especialmente si son niños o jóvenes adolescentes? ¿Es, quizá, el aprendizaje por tareas sólo adecuado para alumnos con un cierto nivel de competencia en la lengua meta y por tanto no recomendable en la mayoría de aulas de la escolaridad obligatoria?

Hoy existe un amplio consenso en que la enseñanza de lenguas, desde su inicio, debe organizarse en torno a actividades significativas. Esto nos conduce a la necesidad de ajustar con mayor precisión la noción de significatividad.

En primer lugar, es evidente que la significatividad no es un criterio absoluto, sino que presenta grados. Hay actividades que son más significativas que otras y es más difícil emitir un juicio sobre las actividades que se sitúan en el centro del arco que sobre aquellas que se sitúan en los extremos. El criterio último, la piedra angular para decidir si una actividad es más o menos significativa es conocer la intencionalidad del alumno al hablar, saber cómo se sitúa el aprendiz ante la producción de la lengua. ¿Está el aprendiz expresando significados **propios**?: “*quiero decir esto e intento decirlo*”. O ¿simplemente está siguiendo las instrucciones del profesor y diciendo aquello que el profesor quiere que diga?: “*tengo que hacer frases como ésta, utilizando aquel vocabulario*”. En la actividad de predecir el futuro, mencionada anteriormente, ¿cuál es el punto de partida para la producción lingüística de los aprendices? ¿Se limitan a hacer combinaciones con los elementos verbales y léxicos que aparecen en el libro de texto para producir frases presumiblemente correctas o dicho de otra manera, se limitan a decir aquello que saben decir? o ¿piensan en primer lugar qué quieren decir, para luego buscar las formas lingüísticas adecuadas? Para que el hablante tome este segundo camino, indudablemente más arriesgado, necesita una buena razón, una finalidad que sobrepase el objetivo de practicar la lengua. Por tanto, la pregunta que nos haríamos para en última instancia decidir sobre el grado de significatividad de la actividad sería ¿Percibe el aprendiz en la tarea una finalidad que le estimule a comunicarse y a expresar significados propios? Si la respuesta a estas preguntas es “sí”, la actividad puede ser considerada como significativa, aunque para llevar a cabo la tarea los aprendices pongan en funcionamiento, únicamente, un repertorio gramatical y léxico muy limitado.

Hay dos factores que pueden influir en cómo la finalidad de la tarea es percibida por el aprendiz: a) la relevancia que la tarea tiene para él -¿es la actividad intrínsecamente interesante para el aprendiz?- ¿Provoca la actividad el deseo de comunicarse del aprendiz? y b) las orientaciones que el profesor da a los alumnos para llevarla a cabo. Éstas últimas, a su vez, dependen de cómo el profesor, también, percibe la finalidad de la actividad. Así, la misma actividad puede ser percibida como una excusa para la práctica de una forma lingüística determinada, de manera que la utilización de otras formas desviadas de la estructura meta o la falta de corrección total son penalizadas, o como una ocasión para intercambiar significados ayudados por unas formas lingüísticas determinadas que pueden usarse o no. La percepción del objetivo prioritario por parte del profesor, la práctica de formas lingüísticas o la comunicación influirá en la percepción del alumno y por tanto en el grado de significatividad de la tarea.

La tarea debe tener relación con el mundo real

Un defensor a ultranza de la “realidad” de la tarea es Long (op.cit.) quien, como hemos visto en su definición de tarea, aboga por observar las tareas que los hablantes llevan a cabo en el día a día y construir seguidamente tareas pedagógicas para ser realizadas en la clase que reflejen actividades cotidianas. Skehan, por su parte, explica esta característica de la siguiente forma:

“De la misma manera la relación con el mundo real implica que una actividad centrada únicamente en la lengua no puede ser una tarea. Un ejercicio de transformación, por ejemplo, es una actividad que llena el tiempo de la clase, pero no sucede en el mundo real por tanto no cumple este criterio.” (p. 268)

Como sucede con el criterio anterior, la proximidad con el mundo real no es una cuestión de todo o nada, sino que presenta grados y, como ya sabemos, es más fácil definir los extremos que los puntos intermedios de una escala. Así es fácil entender el ejemplo de Skehan: un ejercicio de transformación no sucede en ningún sitio que no sea una clase de lengua. También es fácil de entender que comprar un billete de autobús es una actividad real. Y sin embargo este último ejemplo nos puede servir para demostrar algunas de las contradicciones del criterio que estamos analizando. En efecto, comprar un billete en una estación de autobuses cuando se tiene una necesidad real de viajar es una actividad real. Pero ¿cuándo se considera que la actividad pedagógica de comprar un billete en el seno de la clase se asemeja a la vida real? ¿cuándo los alumnos memorizan un diálogo proveniente del libro de texto y lo escenifican con unos cuantos cambios? ¿cuándo los alumnos inventan un diálogo para escenificarlo delante de toda la clase? ¿o sólo cuando el juego de rol se improvisa a partir de unas tarjetas con instrucciones que se entregan a los alumnos? Comprar un billete es una actividad real que da respuesta a una necesidad real y provoca la utilización de una lengua auténtica para dar respuesta a esa necesidad, pero hacer como que se compra un billete en el contexto de la clase si no existe la necesidad de viajar, ni por tanto interés por parte del alumno para enzarzarse en ese tipo de conversación ¿no puede resultar bastante artificioso? Por otro lado hacer como que se compra ¿provoca un tipo de discurso similar a la que tendría lugar en una auténtica compra de billete? En resumen, ¿pueden las tres actividades enumeradas anteriormente ser consideradas tareas?

Consideremos ahora una tarea en la que dos alumnos miran cada uno un dibujo que presenta ligeras diferencias con el del compañero. Los dos alumnos charlan con la finalidad de encontrar las diferencias. Otro ejemplo: dos alumnos están sentados dándose la espalda. Uno de ellos hace un dibujo a la vez que se lo describe al compañero. Éste dibuja a su vez siguiendo las instrucciones que aquel le proporciona. Una vez acabado el dibujo ambos comparan los parecidos y las diferencias. Finalmente intercambian los papeles (Mercer, 1997). Actividades como estas raramente se dan en el día a día fuera del contexto de la escuela, y sin embargo pueden llegar a estimular un uso de la lengua muy parecido al que se da en situaciones reales. Nosotros creemos que estos dos ejemplos sí son tareas.

En efecto, la escuela no es una estación de autobuses. La escuela es una institución con valores, reglas y actividades propias que son auténticas en ese contexto aunque no necesariamente fuera. En la educación obligatoria, la escuela y su lógica también es mundo real. Restringir las actividades de aula sólo a aquellas que reflejan el mundo exterior a la escuela tiene sus peligros. Por suerte, en la escuela se pueden desarrollar actividades y experiencias que son difíciles de llevar a cabo fuera de la misma. Así, amasar pan manualmente ha dejado de ser una actividad del mundo real exterior a la escuela en nuestra sociedad, y sin embargo no dudaremos en considerar afortunados aquellos niños cuyo su profesor les enseña y les da la oportunidad de hacerlo en la clase. Amasar el pan, además de ser un placer, es una experiencia vivencial de la que los niños pueden extraer numerosas enseñanzas que sí se pueden aplicar dentro y fuera de la escuela. Lo mismo sucede con algunas tareas que se plantean en la clase de lengua. Hay actividades de aula que difícilmente se asemejan a actividades desarrolladas por hablantes fuera del territorio de la clase y que sin embargo desarrollan capacidades necesarias en la comunicación dentro y fuera del aula.

Pistas para evaluar la significatividad y autenticidad de las tareas

Lo apuntado en la sección anterior no quiere sugerir que cualquier actividad de aula sea auténtica. Simplemente quiere decir que necesitamos otros criterios más precisos que nos ayuden a evaluar las actividades de aula. Proponemos algunas pistas que pueden ayudar

a los profesores a emitir un juicio sobre lo que más o menos “auténtico” y “significativo” en un aula de idiomas.

1) La percepción de autenticidad por parte de los aprendices: lo que sucede en el mundo real de los adultos a menudo no sucede en el mundo real de los niños y los adolescentes y viceversa. *Jugar a* compradores y vendedores es una actividad real en el mundo infantil que genera comunicación auténtica. Hacer una entrevista de trabajo o reservar un billete de avión lo son en el mundo de los adultos, pero no en el de los niños. Las hadas y los monstruos son personajes muy reales en el mundo de la infancia. El mundo como realidad objetiva puede que no exista. Existe el mundo real tal como es percibido e interpretado por las personas. Las necesidades de los hablantes provienen de cómo es percibido ese mundo. Al hacer el análisis de necesidades frecuentemente se aplican a niños y adolescentes criterios tomados del mundo de los adultos y se intenta que la escuela los prepare para un mundo que se les antoja muy lejano y poco atractivo. Como bien saben todos los educadores que han dicho alguna vez algo parecido a “esto te servirá cuando seas mayor” esta es una frase que resbala completamente al joven estudiante. Las actividades que se proponen en el aula deben responder a necesidades que sean percibidas como tales por los aprendices. Esta percepción vendrá determinada por:

- a. **La relevancia** de la tarea en sí misma para cada aprendiz o grupo de aprendices, tal y como ha quedado expuesto anteriormente. Tanto el tema sobre el que versa la tarea (los volcanes, el Manga, la canción de moda, etc.), como la actividad en sí que la tarea genera (adivinar, intercambiar información, resolver un problema, dibujar, hacer una encuesta ...) deben ser poseer suficiente atractivo para los aprendices como para que los alumnos tengan, de hecho, algo que decir. La edad, la adscripción social y las preferencias individuales determinan dicha relevancia.
- b. El **contexto o situación específica** de aprendizaje en el que la tarea tiene lugar influye de forma determinante en dicha percepción. Hemos examinado el contexto general, la escuela. Ahora nos referimos al contexto específico de la actividad, es decir a la relación temática que tiene la actividad en cuestión con las que la preceden y suceden. La contextualización puede hacer que la tarea sea más real para los alumnos. Volvamos al ejemplo de la tarea en la que un grupo de adolescentes, aprendices de español se interrogan sobre sus gustos sobre determinados alimentos utilizando las formas “¿te gusta el /la XXX? ¿Te gustan los / las XXX?” y examinemos dos aulas en las que esta actividad se pone en práctica

Aula A: la actividad se lleva a cabo en el seno de una unidad cuyo objetivo es practicar la expresión gustar / no gustar. La profesora presenta la estructura, la practica con toda la clase y seguidamente entrega una fotocopia a los alumnos en la que aparece una parrilla con los dibujos de diferentes tipos de comidas en una columna y las expresiones “Sí” y “No” en las otras dos columnas. Por parejas, los alumnos deben interrogarse sobre si les gustan o no esos alimentos y marcar con una cruz la casilla correspondiente al la respuesta del compañero.

Aula B: la actividad se realiza en el seno de una unidad en la que los alumnos trabajan la importancia de llevar una dieta equilibrada y en la que se exploran las razones por las que la fruta no forma parte de la dieta de algunos miembros de la clase. Como herramienta de esa exploración los alumnos, guiados por el profesor, elaboran una encuesta sobre las frutas más populares en la clase.

La actividad tal como se presenta en el aula A está centrada de forma casi exclusiva en la práctica de la lengua, que sólo puede tener lugar en un aula de lengua extranjera, mientras que la misma actividad en la clase B cobra una nueva perspectiva y “viene a cuento”. En este segundo caso, la actividad está plenamente justificada no sólo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el pedagógico. Los adolescentes están aprendiendo lengua y además otros contenidos necesarios para la vida. La misma actividad podría haber tenido lugar fuera del aula de lengua extranjera, por

ejemplo, en una clase de conocimiento del medio, educación física o en un taller sobre cuidado de la salud.

- c. Las **instrucciones** que el profesor imparte determinan también en gran manera la percepción de los aprendices sobre lo que es o no importante en cada actividad. Invitamos al lector a escuchar a dos profesores de inglés diferentes explicando a sus respectivos alumnos cómo deben abordar una misma tarea sobre características de los dinosaurios (Spencer y Vaugham, 1995) e identificar el que cada uno de estos profesores considera el criterio que determina el éxito en la realización de la actividad.

Profesor A: Debéis hacer preguntas con "Did it have" más una parte del cuerpo. Por ejemplo: "Did it have wings?" Recordad "have" no "had" porque con "did" el verbo debe ir en infinitivo. También podéis hacer otras frases con "did it" más otros verbos en infinitivo. Por ejemplo: "Did it eat meat?" Acordaos de poner el "did". No se puede decir sólo "eat meat?" Es incorrecto.

Profesor B: ¿Sabéis si el *velociraptor* comía carne o era vegetariano? ¿Sabéis si los *apatosaurus* tenían alas? Ahora podréis averiguarlo si miráis a la parrilla de la página XX. Para saberlo todo sobre estos cuatro dinosaurios debéis hacer preguntas a vuestro compañero para averiguar las características de los dinosaurios que os faltan. Si no sabéis cómo hacer la pregunta podéis mirar a la página XX del libro. Allí encontraréis frases útiles. (Fuente: Escobar, 2001:213)

El profesor A transmite a sus alumnos que el criterio principal para juzgar el éxito en la tarea es la construcción de oraciones gramaticalmente correctas. Parece que a "A" le preocupa poco o nada que los aprendices sean capaces de intercambiar la información necesaria para completar la tarea. El tema "dinosaurios" supuestamente interesante para los adolescentes, queda en segundo plano, obscurecido por el verdadero *tema* de la actividad: la forma interrogativa del pasado en inglés. Por su parte, el profesor B mantiene el acento en el intercambio de información: los alumnos han de conseguir "saberlo todo" sobre los cuatro dinosaurios. B, sin embargo, no olvida guiar a los aprendices en la utilización del material de consulta gramatical adecuado.

No olvidemos que ambos profesores están utilizando el mismo material didáctico en dos grupos de alumnos similares. La diferencia no está en el material, sino en la utilización que el profesor hace de él.

Tanto en el caso de la significatividad como en el de la autenticidad hemos acabado hablando de la finalidad de la tarea y de cómo ésta es en última instancia percibida por los aprendices -perspectiva émica-. Cuando hablábamos de significatividad y autenticidad estábamos en realidad hablando de las dos caras de una misma moneda. La finalidad extralingüística de la actividad tal y cómo es percibida por el aprendiz es en realidad el motor que hace que una actividad sea más auténtica y significativa y por tanto pueda ser considerada una tarea. Sólo si los alumnos perciben que hay una buena razón para llevar a término la tarea –aparte del deseo común a la mayor parte de escolares del mundo de "complacer a la maestra"—podemos, razonablemente, esperar que el discurso generado sea auténtico.

2) El tipo de discurso generado: La pregunta ¿tiene la conversación generada por la tarea las mismas características que el de hablantes no nativos en condiciones naturales similares? se convierte, finalmente, en la prueba del nueve para dirimir el grado de autenticidad de la tarea. Así, la presencia de dudas, falsos comienzos, reformulaciones, solapamientos, demandas de repetición y clarificación, auto y heterorreparaciones podemos y otros fenómenos discursivos ampliamente descritos en la investigación sobre análisis del discurso son garantía de autenticidad. Si, por el contrario, estos fenómenos están ausentes, si la conversación generada se parece sospechosamente a los diálogos *perfectos* que suelen

aparecer en los manuales escolares, podremos afirmar sin temor a equivocarnos que la tarea es poco o nada auténtica.

Conclusión

El intercambio real de mensajes y contenidos es el motor que impulsa el aprendizaje de una lengua. La eficiencia y el grado de profundización en el aprendizaje se ven favorecidos por la reflexión metalingüística y metacomunicativa. Es tarea importante, aunque nada sencilla, la de seleccionar actividades que promuevan la reflexión sin, por ello, dejar de invitar a los aprendices, de manera convincentemente, a la conversación. En este artículo hemos propuesto una guía de análisis del grado de significatividad y autenticidad de las tareas. Para acabar, resumimos dicha guía en cinco preguntas que el profesor puede utilizar como pauta de valoración. Invitamos al lector interesado a completar el cuestionario con otras tantas preguntas destinadas a evaluar la calidad de la reflexión metalingüística y comunicativa que la tarea promueve.

		1	2	3	4	5
		APENAS NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	TOTALMENTE
SIGNIFICADO	1. ¿Responden el tema de la tarea y la actividad que ésta genera a intereses genuinos de los aprendices?					
	2. ¿Posee la tarea una finalidad extralingüística, percibida como tal por los alumnos, que provoque en los aprendices la necesidad de expresar significados propios ?					
	3. ¿Está la tarea debidamente contextualizada dentro del conjunto de actividades que se desarrollan en el aula?					
	4. Las directrices que el profesor imparte, ¿orientan a los aprendices a valorar suficientemente la eficacia en la transmisión de los mensajes como principal criterio de éxito ?					
	5. ¿Elicita la tarea un discurso auténtico , comparable al que se generaría en una situación similar fuera del aula?					
REFLEXIÓN						

- Tabla 1: Pauta para la evaluación de tareas de aprendizaje de lenguas

Bibliografía

- Allwright, D. (1976) "Language Learning Through Communication Practice" *ELT Documents*, 76/3, London, The British Council, 2-14.
- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations y language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Breen, M.P. (1996) "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)." *Signos*, 19: 50-64.
- Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (Eds.) (2001) *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*.
- Canale, M. (1983) "From communicative competence to communicative language pedagogy" En *Language and communication*, J.C. Richards y R. Smith (Eds.) London, Longman.
- Canale, M. y Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En *Applied linguistics* 1/1: 47.
- Candlin, C.N. (1987) "Towards task-based language learning" En Candlin y Murphy (Eds.) *Lancaster practical papers in English language education*. Vol 7. Language learning Tasks. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Cots, J.M. y Nussbaum, L. (Eds.) (2002) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lérida. Milenium.
- Doughty, C. y Williams, J. (Eds.) (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Escobar, C. (2000) El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera. Tesis doctoral UAB. Sin publicar.
- Escobar, C. (2001) "La organización de la enseñanza". En *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Nussbaum, L. y Bernaus, M.(Eds.) Madrid, Síntesis: 207-232.
- Escobar, C. y Nussbaum, L. (2002) "¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?" En *Didáctica del español como lengua extranjera*, Miquel, L. y Sans, N. (Eds.) Madrid: Cuadernos del tiempo libre.
- Hymes, D. (1973) "On Communicative Competence" En *Sociolinguistics*, Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.). Harmondsworth: Penguin.
- Long, M. (1985) "A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching" En *Modelling and assessing second language acquisition*.
- Hyltenstan, K. y Pinemann, M. (Eds.). Clevedon, Multilingual Matters.
- Long, M. y Crookes, G. (1992) "Three approaches to task-based syllabus design" En *TESOL Quaterly*, 19:207-225.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Paidós. (original ingles 1995).

Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Prabhu, N.S. (1987) *Second language pedagogy*. Oxford. Oxford University Press.

Skehan, P. (1998) "Task-based instruction", En *Annual review of applied linguistics* 18: 268-286.

Spencer, D. y Vaughan, D. (1995) *Teamwork 1 student's book*. Oxford. Heinemann.

Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. Harlow. Longman.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS A PARTIR DE UNIDADES LÉXICAS MULTIPALABRA RELACIONADAS CON LA TRANSFERENCIA DE MENSAJES

Roser Morante
Universidad de Tilburg

Introducción

Una lengua permite realizar un número infinito de combinaciones de palabras, aún cuando se respetan las restricciones que imponen las reglas gramaticales. Ahora bien, los análisis de corpus muestran que, en realidad, las palabras tienden a combinarse de una manera determinada para expresar significados (Sinclair, 1991). Las piezas léxicas tienen preferencias combinatorias, que hacen que seleccionen ciertas piezas léxicas y no otras. Por ejemplo, en español se *dan* gritos, voces y suspiros, mientras que en francés éstos se *empujan* (*pousser un cri, des hurlements, un soupir*). En español alguien o algo *da* celos a alguien, mientras que en alemán se *hace* a alguien celoso (*jemanden eifersüchtig machen*). En español se *da* la razón a alguien, mientras que en inglés se *admite* que alguien está en lo cierto (*to admit that someone is right*). Así, las palabras se combinan para formar unidades de significado de más de una palabra. A estas unidades nos referiremos como *unidades multipalabra*.

La casuística de tales combinaciones no se puede explicar mediante reglas gramaticales. En muchos casos las combinaciones son arbitrarias debido a que reflejan el proceso de evolución de la lengua, mientras que en otros casos vienen motivadas por cuestiones semánticas difíciles de formalizar. Ahora bien, el hablante de una lengua las tiene internalizadas. Según algunas teorías durante el proceso de adquisición de la L1 estas combinaciones se aprenden y almacenan como un todo.

Para el estudiante de lenguas es difícil llegar a conceptualizar, aprender y usar de manera natural las unidades léxicas multipalabra. A su vez, para el profesor es complejo enseñarlas porque no dispone de materiales de referencia elaborados. Sin embargo, para que la interlengua del aprendiz se aproxime a la del hablante nativo, es necesario que las incorpore en su repertorio, pues forman parte de la competencia pragmática. Como se indica desde el *Lexical Approach* (Lewis, 1997) alcanzar el dominio de una lengua es más complejo de lo que se pensaba cuando se concebía el aprendizaje de vocabulario como aprendizaje de listas de palabras. Actualmente se considera que el aprendizaje de vocabulario está inevitablemente relacionado con el aprendizaje de las unidades multipalabra.

En palabras de Cowie (1992:10): *It is impossible to perform at a level acceptable to native users, in writing or speech, without controlling an appropriate range of multiword units.*

Muchas de estas unidades se construyen con un verbo de apoyo, es decir, verbos del tipo *dar, poner, sacar, meter, etc.*, de significado muy general, que pueden combinarse con muchas unidades léxicas. El uso de estos verbos es característico de la lengua hablada y, por tanto, muy útil para el aprendiz. En este artículo nos centramos en un subconjunto de las unidades léxicas que se forman con el verbo *dar* para ejemplificar el tipo de actividades didácticas que se pueden elaborar con el fin de ayudar al aprendiz a incorporar vocabulario que le permita mejorar su expresión oral. Se trata de las unidades léxicas que expresan *transferencia de mensaje*, algunas de las cuales se refieren a actos de habla (p.e. *dar el pésame, dar la enhorabuena*), razón por la cual resultan todavía más interesantes para el desarrollo de los aspectos de la expresión oral relacionados con la competencia pragmática.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En la sección 2 se introducen las unidades multipalabra y los problemas de aprendizaje relacionados. En la sección 3 se delimita el conjunto de unidades que se usarán para ejemplificar las actividades didácticas, es decir, las relacionadas con transferencia de mensajes. En la sección 4 se describen los tipos de actividades didácticas a partir de un modelo del proceso de retención de vocabulario. En la sección 5 se presentan las actividades didácticas y, finalmente, en la sección 6 se presentan las conclusiones.

2. Las unidades léxicas multipalabra

Las unidades léxicas multipalabra pueden ser de diversos tipos, tal y como se refleja en las diversas clasificaciones existentes (Nattinger y DeCarrico, 1992; Lewis, 1997; Moon, 1997). Según Moon una unidad multipalabra es:

A multi-word item is a vocabulary item which consists of a sequence of two or more words (a word being simply an orthographic unit). This sequence of words semantically and/or syntactically forms a meaningful and inseparable unit (Moon, 1997:43).

Un tipo de unidades multipalabra son las colocaciones. Lewis señala que se trata de grupos de palabras que coocurren con mucha frecuencia, dependiendo del tipo de texto. Ahora bien, algunos autores defienden que el criterio de coocurrencia es más adecuado que el criterio de frecuencia para definir una colocación (Alonso, 2003), pues se trata de combinaciones de palabras en las que una palabra selecciona la presencia de otra de manera arbitraria para expresar un determinado tipo de significado. Por ejemplo, *noticia* selecciona *dar* para expresar el significado de 'transferencia' y *patada* selecciona *dar* para expresar el significado de 'ejecución'.

2.1. Problemas en la adquisición de la L2

Las comparaciones entre corpus escritos y orales demuestran que las colocaciones son incluso más frecuentes en el lenguaje oral (Pawley y Syder, 1983). Hill (1999) introduce el término de competencia colocacional y comenta que los aspectos colocacionales son especialmente difíciles para los aprendices, sobre todo en el caso de los verbos de apoyo. La mayoría de aprendices con buen vocabulario tienen problemas de fluidez debido a que su competencia colocacional es limitada. Hill señala que el análisis de producciones orales o escritas de aprendices muestra falta de competencia colocacional. La falta de competencia en esta área fuerza a los estudiantes a cometer errores gramaticales porque crean emisiones más largas debido a que no conocen las colocaciones que expresan lo que los estudiantes quieren decir:

Any analysis of students' speech or writing shows a lack of this collocational competence. Lack of competence in this area forces the students into grammatical mistakes because they create longer utterances because they do not know the collocations which express what they want to say. ... Analysis of students' essay writing

often shows a serious lack of collocational competence with the English delexicalised verbs: get, put, make, do, bring, take (Hill, 1999: 3).

Según Hill el aprendiz tiene que aprender las colocaciones porque son la clave para la fluidez. Muchos estudiantes almacenan por separado en su lexicón los componentes de las colocaciones, pero no almacenan la colocación como un todo. Esto explica porqué aprendices con buenos vocabularios tienen problemas de expresión. Conocen muchas palabras, pero su competencia colocacional es baja. Por esta razón uno de los principales objetivos de la enseñanza de vocabulario a partir de los niveles intermedios debería ser aumentar la competencia colocacional de los estudiantes con su vocabulario básico enfatizando la necesidad de adquirir más vocabulario por sí mismos.

Una ventaja de aprender la colocación como un todo es que se aprende el patrón de acentuación. Cuanto más largas sean las unidades léxicas que el aprendiz aprende, mejor acentuará y mejor modulará la entonación. Cuantas más unidades léxicas conozca, más tiempo tendrá para centrarse en el contenido de lo que quiere expresar. Por tanto, aprender las colocaciones es esencial para que la interlingua del aprendiz se parezca a la del nativo, como señala (Ellis, 1997:129): *Speaking natively is speaking idiomatically using frequent and familiar collocations, and the job of the language learner is to learn these familiar word sentences*

Se considera que desarrollar la competencia colocacional es difícil sin un tratamiento didáctico adecuado. Moon (1997) indica que las unidades multipalabra son un problema porque no son composicionales, ya sea sintáctica, semántica o pragmáticamente. Esto significa que se tienen que reconocer, aprender, decodificar y codificar como unidades holísticas. A esta dificultad se añade el hecho de que los fenómenos multipalabra e idiomáticos son universales, pero a la vez dependientes de la cultura.

El problema de las colocaciones en el aprendizaje de lenguas ha sido señalado y tratado por varios autores. Marton (1977), citado en Laufer (1997), concibe el problema de las colocaciones como uno de los más graves en los aprendices avanzados. Bensoussan y Laufer (1984) indican que las colocaciones son un obstáculo para la comprensión lectora. Dagut y Laufer (1985) detectan que los alumnos evitan los verbos frasales incluso en preguntas elicidadas. Según los autores, la idiomática es difícil de adquirir incluso cuando la L1 y la L2 se parecen. Wu (1996) estudia la falta de competencia colocacional de los aprendices de inglés que tienen chino como L1 y concluye que los aprendices no convierten el conocimiento pasivo que tienen de las colocaciones en activo.

A grandes rasgos, los errores que cometen los aprendices en cuanto al uso de unidades multipalabra pueden ser formales, pragmáticos o estilísticos. Los errores formales pueden deberse al hecho de no reconocer una cadena como no composicional. También se pueden deber a errores léxicos, es decir, al hecho de no usar las palabras adecuadas dentro de la unidad. Puede ser que el aprendiz traduzca una expresión directamente de la L1, o que una expresión de la L1 interfiera en la de la L2. Los errores pragmáticos se deben al uso de las expresiones en contextos discursivos inapropiados, o a una interpretación incorrecta. Los errores estilísticos pueden deberse al uso de una unidad excesivamente marcada. Este tipo de errores también se da con las unidades léxicas simples.

Muchas unidades multipalabra se forman con verbos de apoyo. Existen datos interesantes referentes al proceso de adquisición de esos verbos, que indican que se dan a la vez fenómenos de infrageneralización y sobregeneralización. Algunos estudios señalan una tendencia de los hablantes de L2 a apoyarse en verbos básicos llegando al punto de sobreusarlos (Viberg, 1990), citado en Anderman (1996). Los aprendices tienden a seleccionar uno o dos para cada campo semántico y los usan incluso para substituir a verbos más difíciles.

La infrautilización se debe a que los aprendices usan sólo los sentidos básicos. Kellerman (1978, 1984) indica que los aprendices holandeses transfieren al inglés las colocaciones del holandés que contienen significados básicos. Esto se debe a que los aprendices asumen que los significados extendidos no son transferibles. Hulstijn y Marchena (1989) muestran que incluso aunque los aprendices de inglés no evitan los *phrasal verbs* como categoría, evitan los que tienen sentidos figurativos, aunque el holandés también disponga de los cognados correspondientes: *go off* (esp. 'irse, dispararse, explotar'), *bring up* (esp. 'educar'), *break out* (esp. 'estallar').

Otro motivo de infrautilización de las unidades multipalabra con verbos de apoyo es que los aprendices las evitan cuando pueden usar otros verbos que no sean unidad multipalabra. Según Tops *et al.* (1987), los aprendices de inglés que tienen el holandés como L1 usan más *bear* (esp. 'soportar') que *put up with* (esp. 'aguantar'), o *see* (esp. 'ver') que *look for* (esp. 'buscar'). Coe (1987) aporta datos similares sobre hablantes de catalán y español como L1, y Dagut y Laufer (1985) para hablantes de hebreo. Chang (1987:234) informa de que los estudiantes chinos de inglés evitan algunos verbos ingleses semánticamente difusos porque tienen tantos significados que no saben como manejarlos, pues en chino no tienen este tipo de usos. Algunos ejemplos son los siguientes: *be* (esp. 'ser'), *bring* (esp. 'traer'), *come* (esp. 'venir'), *do* (esp. 'hacer'), *get* (esp. 'obtener'), *give* (esp. 'ir'), *go* (esp. 'ir'), *have* (esp. 'tener'), *make* (esp. 'hacer'), *take* (esp. 'coger'), *work* (esp. 'trabajar').

A su vez, los aprendices sobreutilizan los verbos de apoyo porque usan los usos básicos en más contextos de los debidos y para sustituir a verbos más específicos. Anderman (1996) aporta datos sobre el caso del sueco. Los estudiantes de lengua materna finés y español usan los equivalentes de *ir/caminar* y *venir* (en sueco *gå*, *komma*) para cualquier verbo de movimiento, aunque la preferencia de uno sobre otro varía según el estadio de aprendizaje. Mientras que *komma* se usa como verbo de movimiento general en los primeros estadios, en estadios más avanzados se usa *gå* (Kotsinas, 1985:35). Este esquema se ha observado también entre aprendices de alemán con una lengua romance como L1 respecto del uso de *kommen* y *gehen* (Viberg, 1985) y entre aprendices de francés que tiene el sueco como L1. Éstos muestran preferencia por el verbo francés *venir* (esp. 'venir'), que en un estadio posterior es sustituido por *aller* (esp. 'ir').

Consecuentemente, los materiales de aprendizaje de vocabulario deben incluir el tratamiento de los fenómenos léxicos multipalabra. Sinclair y Renouf señalan que los libros de texto no enseñan el fenómeno de la delexicalidad, que se da en verbos del inglés como *give* (esp. 'dar'), *look* (esp. 'mirar'), *make* (esp. 'hacer'), *have* (esp. 'tener'), *take* (esp. 'coger') y *put* (esp. 'poner'):

A major feature of the language is not specifically taught in current coursebooks. It is the phenomenon known as 'delexicality', the tendency of certain commoner transitive verbs to carry particular nouns or adjectives which can in most cases themselves be transitive verbs (Sinclair y Renouf, 1988:153).

Waring (2001) indica que tanto profesores, como alumnos deberían trabajar muy bien estos verbos, ya que tienen muchos significados y usos idiomáticos:

Many teachers focus on rarer words assuming that the basic words like 'get', 'make', and 'bring' are known. But it is these words which are among the most troublesome, with their multiple meanings and idiomatic uses. Therefore, teachers and learners should work VERY hard on the highly frequent words (Waring, 2001:1).

Actualmente el enfoque del *Lexical Approach* llena un vacío en el tratamiento de las colocaciones (Lewis, 2000). Dado que las unidades multipalabra, y en concreto las

colocaciones, presentan problemas de aprendizaje, en este trabajo proponemos actividades didácticas para su aprendizaje.

3. El verbo *dar*: unidades léxicas relacionadas con la transferencia de mensaje

Ejemplificaremos las actividades didácticas con el verbo *dar*. Aportamos razones para seleccionar el verbo *dar* como verbo muestra. Se trata de un ejemplo de verbos que:

- Pertenecen al vocabulario básico, son de uso frecuente y polisémicos, pues participan en un gran número de unidades léxicas. Otros verbos del mismo tipo son *quitar*, *poner*, *meter*, *sacar*, *ir*, *venir*, *traer*, *llevar*.

Esto se debe fundamentalmente al hecho de que expresan categorías cognitivas básicas, la de transferencia en el caso de *dar*, de manera que sirven para designar experiencias humanas básicas, tanto desde el punto de vista experiencial, como cognitivo. Este tipo de verbos tienen un sentido básico prototípico y un gran número de sentidos adicionales. En su sentido básico tienen un significado muy general y, por tanto, aceptan una gran variedad de complementos, generan significados secundarios y un gran número de usos figurados.

- Participan en muchas unidades léxicas multipalabra. El verbo *dar* pertenece a un grupo de verbos que actúan como verbo de apoyo (Alonso, 2004) y, como tal, aparece en muchas unidades multipalabra.

El esquema básico del verbo *dar* se representa mediante el esquema de transferencia (alguien agente da algo tema a alguien beneficiario), cuyo significado prototípico expresa que una entidad transfiere una entidad a otra entidad. El evento es agentivo por defecto. Se trata de un esquema muy productivo, a partir del cual se generan otros significados.

A partir de este esquema y de este significado se pueden expresar unidades léxicas multipalabra relacionadas con la transferencia figurada de diversos tipos de objetos o entidades. Las unidades léxicas se pueden clasificar por grupos más o menos homogéneos. En este trabajo nos centramos en las unidades léxicas que expresan transferencia de mensaje.

A continuación presentamos las unidades léxicas multipalabra en las que participa el verbo *dar* en relación con la transferencia de mensajes:

dar alguien conversación a alguien,
dar alguien palique a alguien,
dar alguien la palabra a alguien,
dar alguien la palabra a alguien de hacer algo,
dar alguien el turno a alguien,
dar alguien una noticia a alguien,
dar alguien un aviso a alguien,
dar alguien un recado a alguien,
dar alguien los buenos días a alguien,
dar alguien las buenas noches a alguien,
dar alguien recuerdos a alguien (de parte de alguien),
dar alguien las gracias a alguien (por algo),
dar alguien la enhorabuena a alguien (por algo),
dar alguien la bienvenida a alguien (en algún sitio),
dar alguien el pésame a alguien,
dar alguien su opinión a alguien,
dar alguien una contestación a alguien,
dar alguien el parecer a alguien,

dar alguien una respuesta a alguien,
dar alguien la (voz de) alarma (a alguien),
dar alguien consejos a alguien,
dar alguien indicaciones a alguien,
dar alguien información a alguien,
dar alguien a alguien el sí.

Estas son sólo algunas de las unidades multipalabra en las que se usa el verbo y se usan para ejemplificar las actividades didácticas que se propondrán a continuación.

4. Actividades didácticas y proceso de desarrollo léxico

Para proponer las actividades didácticas tomamos como referencia la modelización del proceso de desarrollo léxico de Nation (2001). El autor divide el proceso que lleva a la retención de una unidad léxica en tres fases o subprocesos: focalización de la atención, recuperación y uso y generación creativos.

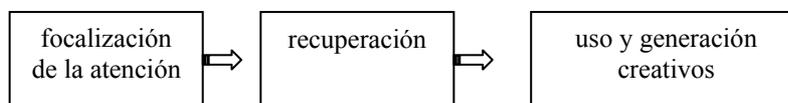


Figura 1. Proceso de retención de una unidad léxica.

4.1. Focalización de la atención

La focalización de la atención es un proceso mediante el cual el aprendiz presta atención a una unidad léxica y descubre que la unidad es útil para expresar un significado. Dos factores importantes en este proceso son la motivación para aprender la unidad léxica y el interés que la unidad léxica suscite en el aprendiz. El proceso puede verse afectado por varios factores, como son la saliencia de la unidad léxica en el *input* textual, el contacto previo que los aprendices han tenido con la unidad léxica, y el hecho de que el aprendiz se dé cuenta de que la unidad léxica llena un vacío en su conocimiento de la lengua. La focalización de la atención en una unidad léxica tiene lugar en diversas situaciones, como por ejemplo cuando se busca una unidad léxica en el diccionario, cuando se estudia deliberadamente, cuando se adivina a partir del contexto o cuando el aprendiz recibe explicaciones.

Centrar la atención en una unidad léxica implica descontextualizarla. Descontextualizar una unidad léxica significa retirarla del contexto del mensaje para observarla como una unidad lingüística. Esto ocurre cuando los aprendices prestan atención a una pieza léxica como parte del sistema lingüístico, en vez de como parte del mensaje. Ahora bien, el hecho de que la unidad léxica esté descontextualizada no significa que no aparezca en contexto.

Por tanto, las actividades didácticas de focalización de la atención desempeñan básicamente dos funciones: llamar la atención del aprendiz sobre la unidad léxica y presentar la unidad léxica descontextualizada.

4.2. Recuperación

Hemos indicado que en el proceso que conduce a la retención en primer lugar el aprendiz se fija en la unidad léxica y entiende su significado. Si a continuación el aprendiz recupera varias veces, se consolida el proceso de retención de la unidad léxica. La

recuperación puede ser receptiva o productiva. La receptiva implica percibir la forma y recuperar el significado durante la comprensión auditiva o lectora. La productiva implica tener la necesidad de comunicar un significado y recuperar para ello la forma fonética u ortográfica de la unidad léxica pertinente. La recuperación no tiene lugar si se presentan la forma y el significado a la vez al aprendiz.

En algunos estudios se ha señalado que la repetición es importante para el aprendizaje incidental. Ahora bien, Baddeley (1990:156) sugiere que lo importante no es la repetición, sino las oportunidades repetidas de recuperar la unidad léxica. Cuando los aprendices oyen o leen la forma de una unidad léxica necesitan recuperar lo que saben de su significado.

La recuperación consistirá en recuperar ideas almacenadas en encuentros previos y en recuperar el contenido y la información correspondiente al encuentro actual. De esta manera cada acto de recuperación refuerza la unión entre forma y significado, y facilita los subsiguientes actos de recuperación.

Por tanto, las actividades didácticas que dan soporte a este proceso estarán destinadas a provocar actos de repetición.

4.3. Uso y generación creativos

El tercer proceso que lleva a la retención de una unidad léxica es el de uso y generación creativos. La generación ocurre cuando el aprendiz encuentra unidades léxicas que ya han aparecido previamente y las usa de manera diferente. El uso generativo implica usar la unidad léxica en sentidos figurados, en colocaciones o en contextos diferentes con diferentes estructuras gramaticales. En el caso más extremo el nuevo encuentro fuerza al aprendiz a reconceptualizar su conocimiento sobre la unidad léxica.

Los procesos de generación pueden ser receptivos o productivos. En los receptivos el aprendiz lee u oye una unidad léxica usada de manera diferente a como la había encontrado en ocasiones previas. En los productivos el aprendiz usa la unidad léxica en contextos nuevos. Una unidad léxica se usa de manera generativa si se usa de manera diferente a como se usa en el *input* textual.

Existen grados de generación creativa. La generación es baja si el contexto lingüístico de la unidad léxica es sólo un poco diferente del contexto del *input* textual. La generación es alta si la unidad léxica se usa de manera substancialmente diferente. Los casos más extremos son aquellos en los que encontrar una unidad léxica en un contexto nuevo fuerza al aprendiz a reconceptualizar su significado.

Por tanto, las actividades didácticas para la generación y el uso creativos deberían proporcionar al aprendiz situaciones y contextos en los que entender o usar la unidad léxica de una manera diferente a las anteriores.

4.4. Selección de actividades

En este trabajo nos centramos en las actividades de focalización de la atención. Para diseñar un *syllabus* completo sería necesario proporcionar los tres tipos de actividades y adaptarlas a niveles de aprendizaje. Algunas de las actividades que se propondrán pueden ser útiles también para la enseñanza del español a hablantes nativos.

Las actividades de focalización que se proponen son de diversos tipos. Se trata de actividades semicontextualizadas y contextualizadas. En las semicontextualizadas las unidades léxicas no aparecen en ocurrencias de corpus, pero la información que se relaciona

con ellas actúa como contexto. Fundamentalmente consisten en relacionar unidades léxicas con diferentes tipos de información en cada actividad. Los objetivos de estas actividades son:

- Dirigir la atención del aprendiz hacia las unidades léxicas multipalabra, tanto por lo que respecta al significado como a la forma.
- Motivar el establecimiento de asociaciones. Conocer las asociaciones de una unidad léxica ayuda a comprender su significado completo y a recuperar la unidad por su forma o significado en los contextos apropiados. Las asociaciones de una palabra son el resultado de los diferentes sistemas de significado en los que encaja.
- Relacionar las unidades multipalabra con expresiones de la lengua oral.
- Presentar las unidades multipalabra en ejemplos de uso real.

El objetivo general de las actividades es que el aprendiz se familiarice con las unidades léxicas de manera que después pueda pasar a la fase de actividades de recuperación y de uso y generación creativos.

5. Ejemplos de actividades didácticas

En las actividades que proponemos al aprendiz se le presentan dos grupos de datos. Un grupo contiene las unidades léxicas y el otro contiene la información relacionada. La tarea consiste en establecer correspondencias entre el contenido de los dos grupos.

Puesto que el objetivo de la actividad es que el aprendiz focalice su atención en las unidades léxicas que se presentan, tanto en el significado como en la forma, al lado de cada uno de los miembros de la lista con información aparecerá una casilla donde el aprendiz tiene que escribir las unidades léxicas correspondientes. De esta manera, no sólo se incide en la comprensión de vocabulario, sino también en la producción escrita, pues el aprendiz tiene que fijarse en la forma de la unidad léxica para escribirla.

Estas actividades están pensadas para poder ser incorporadas en una aplicación de aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador (Morante y Martí, 2004). En la aplicación informática idealmente tienen que poder generarse todos los ejemplos contenidos en la base de datos. En este artículo proporcionaremos algunos ejemplos para cada actividad.

5.1. Relacionar unidades léxicas con su definición

En esta actividad la información que se proporciona al aprendiz son las unidades léxicas y sus definiciones. La tarea consiste en establecer la correspondencia y permite al aprendiz familiarizarse con el significado de las colocaciones.

¿Con qué unidades léxicas se relacionan las siguientes definiciones?					
<ol style="list-style-type: none">1. Expresar gratitud a alguien2. Felicitar a alguien por algo positivo3. Contestar a una pregunta4. Transmitir una noticia	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
dar una respuesta, dar las gracias, dar una noticia, dar la enhorabuena					

5.2. Relacionar unidades léxicas con sus sinónimos lexicalizados

En esta actividad la información que se proporciona son los sinónimos lexicalizados. El aprendiz tiene que relacionar una lista de unidades léxicas con una lista de sinónimos. La tarea permite al aprendiz conocer diversas alternativas. Posteriores actividades de recuperación pueden consistir en proporcionar contextos donde el aprendiz tiene que introducir o la colocación o el sinónimo lexicalizado.

¿Con qué sinónimo se relacionan las siguientes unidades léxicas?					
1. dar indicaciones 2. dar una respuesta 3. dar un aviso 4. dar las gracias	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
Sinónimos: agradecer, responder, avisar, indicar					

5.3. Relacionar unidades léxicas con sinónimos del verbo

En esta actividad la información que se proporciona son sinónimos del verbo *dar*, que podrían substituir al verbo sin que la unidad cambie de significado. El aprendiz amplía la red de asociaciones y capta el significado del verbo en el contexto de la colocación.

¿Por qué verbo se puede sustituir el verbo <i>dar</i> en las unidades léxicas?					
1. dar un recado 2. dar los buenos días 3. dar el turno 4. dar información	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
Verbos: decir, transmitir, pasar, proporcionar.					

5.4. Relacionar unidades léxicas con una situación

En esta actividad la información que se proporciona es la situación en la que se realizan las acciones, de manera que la unidad léxica se relaciona con una situación comunicativa.

¿En qué situaciones se realizan las siguientes acciones?					
1. Dar el alto 2. Dar el pésame 3. Dar el turno 4. Dar la alarma	<table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>				
Situaciones: entierro, control de policía, incendio, de compras en el mercado					

5.5. Relacionar unidades léxicas con un agente

En esta actividad la información que se proporciona es el agente que realiza la acción.

¿Quién realiza las siguientes acciones?	
1. Dar el alto	
2. Dar el pésame	
3. Dar el turno	
4. Dar la alarma	

Un familiar, un transeúnte, la persona que espera para comprar, un policía

5.6. Relacionar unidades léxicas con emisiones lingüísticas

Algunas de las unidades léxicas de transferencia de mensajes se refieren a actos de habla. El desarrollo de la competencia pragmática requiere saber qué emisiones lingüísticas se usan para realizar actos de habla. En esta actividad se pide al aprendiz que relacione emisiones lingüísticas con actos de habla.

¿Qué frases relacionas con cada unidad léxica?	
1. "Te prometo que lo haré."	
2. "El último, ¿por favor? - Servidor."	
3. "Te agradezco mucho que hayas venido."	
4. "Te acompaño en el sentimiento."	
5. "Yo, en tu lugar, iría al médico."	
6. "Sí, quiero."	

Unidades léxicas: dar la palabra de hacer algo, dar el turno, dar las gracias, dar el pésame, dar un consejo, dar el sí

A partir de esta actividad se puede trabajar con las fórmulas o estructuras relacionadas con cada acto de habla.

5.7. Relacionar unidades léxicas con contextos de uso

La finalidad de esta actividad es que el aprendiz se familiarice con los contextos de uso de la unidad léxica.

¿Qué unidades podrían encajar en los huecos? (Puede ser más de una)

1. ¿Sabes? Me he encontrado con Jesús. Me ha dado _____ para ti.

2. "Señoras y señores pasajeros, el comandante les da _____ a bordo del vuelo 2467 de BA con destino Londres. La duración prevista del vuelo es de 2 horas y 15 minutos."

3. Lo primero que deseo es poder dar mi _____ a todos aquellos que perdieron a alguien el fatídico 11-M, y desearles una pronta recuperación a todos los heridos.

4. La Unión Europea da _____ a sus diez nuevos miembros Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, Hungría, República Checa, Estonia, Lituania, Letonia, Malta y Chipre, que forman ya parte del club europeo.

5. Un nuevo incendio se produjo la pasada semana aunque en este caso sólo se extendió por 15 hectáreas y fue detectado muy pronto por vecinos que dieron _____.

Unidades léxicas: la voz de alarma, recuerdos, la bienvenida, saludos, pésame, las gracias, la noticia, información, un recado

En esta actividad se presentan diversas frases relacionadas con una unidad léxica, en este caso *dar el pésame*. La actividad consiste en que el aprendiz reflexione sobre el campo semántico relacionado con la unidad léxica y la situación de uso. Además las frases que se proporcionan son muestras de uso que funcionan como *input* lingüístico para el aprendiz.

Las siguientes frases están relacionadas con *dar el pésame*. ¿Puedes encontrar palabras en las frases que den pistas sobre cuándo o en qué situación se da el pésame?

1. Lo primero que deseo es poder enviar **mi más sentido pésame** a todos aquéllos que perdieron a alguien el fatídico 11-M, y desearles una pronta recuperación a todos los heridos.

2. Hola, me llamo Álvaro, soy alumno de la escuela y, desde mi humilde posición, quiero enviar **mi pésame** y mi apoyo más enérgico a todas esas familias que han perdido un ser querido en ese terrible atentado.

3. Desde aquí lamentamos profundamente esta tragedia irreparable, y manifestamos **nuestro más sentido pésame** y solidaridad a los familiares de los heridos y fallecidos.

4. El jurado también desea mostrar **su sentimiento de pésame** por el fallecimiento a lo largo del año, de dos miembros del jurado del pasado año.

Palabras:

6. Conclusiones

En este trabajo hemos caracterizado las unidades multipalabra como unidades que presentan problemas en el aprendizaje de segundas lenguas y hemos propuesto algunas actividades didácticas destinadas a dar apoyo al desarrollo de la competencia léxica del aprendiz, en lo que concierne al uso de unidades multipalabra. Para ejemplificar las actividades didácticas hemos seleccionado un grupo reducido de unidades léxicas en las que participa el verbo *dar*, las de transferencia de mensaje, algunas de las cuales expresan actos de habla y son, por tanto, doblemente relevantes para el desarrollo de la expresión oral. Hemos tomado como referencia un modelo del proceso de retención del vocabulario, en función del cual hemos propuesto actividades didácticas relacionadas con una fase del proceso: la de focalización de la atención. Mediante estas actividades se espera que el aprendiz se familiarice con las unidades léxicas multipalabra, con sus redes de asociaciones y contextos de uso. El mismo tipo de actividades puede extenderse al resto de unidades léxicas en las que participa el verbo *dar* y a otros verbos de apoyo.

Bibliografía

- Alonso, M. (2003) Un vacío en la enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: las colocaciones léxicas, *Proceedings of the Tenth EURALEX International Conference*, 2, Copenhagen, 551-561.
- Alonso, M. (2004) *Las construcciones con verbos de apoyo*, Madrid, Visor.
- Anderman, G. (1996) Words and their meaning. The language learner and the translator, En *Words, Words, Words: The translator and the language learner*, G. Anderman y M.A. Rogers (Eds.), Clevedon, Multilingual Matters, 136-142.
- Baddeley, A. (1990) *Human Memory*. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bensoussan, M. y Laufer, B. (1984) Lexical guessing in context in EFL reading comprehension, *Journal of Research in Reading*, 7, 15-32.
- Chang, (1987) Chinese speakers, En *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*, Swan, M. y Smith, B. (Eds.) Cambridge, CUP, 224-237.
- Coe, J. (1987) Speakers of Spanish and Catalan, En *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*, Swan, M. y Smith, B. (Eds.) Cambridge, CUP, 90-112.
- Cowie, A. (1992) Multiword lexical units and communicative language teaching. En *Vocabulary and Applied Linguistics*, Arnaud, P. y Béjoint, H. (Eds.), Basingstoke, Macmillan, 1-12.
- Dagut, M.B. y Laufer, B. (1985) Avoidance of phrasal verbs by English learners, speakers of Hebrew - a case for contrastive analysis, *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 73-79.
- Ellis, N. (1997) Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. En *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) Cambridge, CUP, 122-139.
- Hill, J. (1999) Collocational competence. *English Teaching Professional*, 11, 3-6, 1999.
- J. Hulstijn y Marchena, M. Avoidance: grammatical or semantic causes? *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 241-255.
- Kellerman, E. (1978) Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism*, 15, 59-92.
- Kellerman, E. (1984) An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. En *Crosslinguistic Influences in Second Language Acquisition*, Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (Eds.) New York, Pergamon, 35-47.
- Kotsinas, U. (1985) *Invandrare Talar Svenska. Ord och stil*, Malm, Liber.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. En *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) Cambridge, CUP, 140-155.
- Lewis, M. (1993) *The lexical approach: The state of ELT and a way forward*, Hove, Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997) *Implementing the lexical approach*, Hove, Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000) (Ed.) *Teaching Collocations*, Hove, Language Teaching Publications.
- Marton, W. (1977) Foreign vocabulary learning as problem number one of foreign vocabulary teaching at the advanced level, *Interlanguage Studies Bulletin*, 1.
- Moon, R. (1997) Vocabulary connections: multi-word items in english. En *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, N. Schmitt y M. McCarthy (Eds.) Cambridge, CUP, 40-63.
- Morante, R. y Martí, M.A (2004) "Recursos computacionales para el aprendizaje de vocabulario asistido por ordenador". XXII Congreso de AESLA, Valencia.
- Nation, P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.
- Nattinger, J.R. y DeCarrico, J.S. (1992) *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Pawley, A. y F.H. Syder (1983) Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency, En *Language and Communication*, Richards, J.C. y Schmidt, R.W. (Eds.), London, Longman, 191-226.

- Sinclair, J. y Renouf, A. (1988) A lexical syllabus of language learning, En *Vocabulary and Language Teaching*, Carter, R. y McCarthy, M. (Eds.), London, Longman, 140- 160.
- Sinclair, J. (1991) *Corpus, concordance, collocation*, Oxford: Oxford University Press.
- Tops, G., Dekeyser, X., Devriendt, B. y Geukens S. (1987) Dutch speakers, En *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*, Swan, M. y Smith, B. (Eds.) Cambridge, CUP, 133-156.
- Viberg, Å. (1990) Svenskans lexikala profil, *Svenskans Beskrivning*, 17, 1990.
- Waring, R. (2001) *How should teachers incorporate vocabulary teaching into their classes?* En <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/eltnews.html> (consultado por última vez el 29.07.04).
- Wu, W. (1996) Lexical collocations: one way to make passive vocabulary active, *Papers from the Eleventh Conference on English Teaching and Learning*, Taipei, Crane Publishing, 461-480.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

LA CONVERSACIÓN EN CLASE: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DEL DISCURSO CONVERSACIONAL PARA EL AULA DE E/LE

Marta García

Instituto Cervantes de Bremen

Introducción

La didáctica de la expresión oral tiene uno de sus mayores retos en preparar a los alumnos para la comunicación espontánea, aquella que se produce cuando los participantes no han planificado previamente ni el contenido ni el desarrollo de la interacción y tiene lugar con el fin de establecer o mantener relaciones sociales, es decir, para el tipo de discurso que denominamos conversación.

La importancia del dominio de la habilidad conversacional para el estudiante de una segunda lengua resulta evidente si consideramos que los seres humanos nos pasamos una gran parte de nuestra vida conversando y que la conversación es el medio por excelencia que usamos para relacionarnos con los demás. Un extranjero que no sepa participar en una conversación no podrá tampoco establecer una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta y perderá toda posibilidad de participar e integrarse plenamente en la vida cultural de esa comunidad.

Como respuesta a este reto, las clases de conversación o de expresión oral se han convertido en clásicos dentro de la oferta de cursos de casi todas las instituciones de enseñanza, aunque con materiales y metodologías muy diversos, que pasamos a revisar a continuación.

2. Enfoques en la enseñanza de la conversación

2. El enfoque indirecto

Como señala Richards (1990), se pueden distinguir dos enfoques dentro de la enseñanza de la conversación en lengua extranjera. El primero sería el *enfoque indirecto*, cuyo énfasis recae en hacer hablar a los alumnos para, a partir de la práctica misma, desarrollar la habilidad de conversar.

La justificación teórica de esta opción metodológica viene de la mano de los estudios realizados en el campo de la adquisición de la lengua materna. Ya en 1974, Scollon afirmaba que el niño puede producir una estructura por encima de su nivel de lengua, si en el proceso de construcción participan hablantes adultos; es lo que él llamó *construcción vertical*. Pronto se transfiere esta noción a la investigación en segundas lenguas, así, Hatch (1978) sugiere que el mismo proceso puede tener lugar cuando un estudiante interactúa con hablantes

nativos y que quizá el modelo de adquisición pueda reflejar más fielmente la realidad si, en lugar de predecir un movimiento de abajo a arriba (aprender estructuras para ponerlas en práctica después), se propone un proceso de arriba abajo: “*one learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed*” (Hatch, 1978:404).

Para realizar un rápido repaso a los tipos de actividades que, según este enfoque, se han desarrollado para la práctica de la comunicación oral, podemos clasificarlas en tres grupos, siguiendo a Prabhu (1987):

a) actividades basadas en la **diferencia de información**, que implican la transferencia de información de una persona a otra, como sucede en los *juegos de descubrimiento* (‘Encuentra las diferencias’, ‘Completa la historia’) o en los de *transmisión de instrucciones*.

b) actividades basadas en la **diferencia de razonamiento**, que implican llegar a una información nueva a partir de una información dada y a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico o percepción de relaciones o esquemas. En este caso, se requiere comprender y transmitir información, pero la información que se ha de transmitir no es idéntica a la que se ha comprendido inicialmente, un razonamiento conecta las dos. Las actividades de *resolución de problemas*, *orden de preferencia* o *planificaciones* son ejemplos típicos dentro de esta categoría.

c) actividades basadas en la **diferencia de opinión**, que implican identificar y expresar preferencias personales, sentimientos o actitudes en respuesta a una situación dada. Pueden implicar el uso de información factual y la reformulación de argumentos para justificar la opinión personal, pero no existe un procedimiento objetivo para calificar los productos (*outcomes*) como correctos o incorrectos, y no hay razón para esperar el mismo producto de personas diferentes o en momentos diferentes, como ocurre con las *discusiones y debates*, los *juegos de rol* o las *simulaciones*.

Cuando se lleva este tipo de actividades al aula de idiomas, se asume que la habilidad de conversar es perfectamente transferible de la lengua materna a la lengua meta, y que por tanto no es necesario, ni posible, enseñar conversación, sino simplemente practicarla. Por otra parte, estas actividades fomentan un único tipo de microdestrezas orales²¹, las de producción, y se centran en la comunicación que tiene lugar con una función transaccional, y olvidan que la conversación requiere también cooperar con el interlocutor (a través de las microdestrezas de interacción), y tiene ante todo una función socializadora.

2.2 El enfoque directo

A diferencia de la propuesta anterior, el *enfoque directo* considera que la práctica de tareas para hacer hablar a los alumnos resulta insuficiente para que éstos lleguen a adquirir todos los mecanismos (procesos, microdestrezas, estrategias) que conforman la conversación como tipo de discurso interactivo, y que, por tanto, resulta necesaria una enseñanza *explícita* o *directa* de estos fenómenos (como pueden ser las aperturas y cierres conversacionales, la alternancia de turno, el manejo del tema, las estrategias de facilitación y reparación...).

Este enfoque pretende, en definitiva, aplicar al campo de la didáctica los avances provenientes del estudio teórico de la conversación, haciendo del alumno un verdadero *analista del discurso*. Como señala Candlin, ya en 1976:

²¹ Bygate (1987) clasifica las microdestrezas orales en: destrezas *perceptivo-motoras*, destrezas de *producción* y destrezas de *interacción*. Nolasco y Arthur (1987), por su parte, las denominan destrezas *orales* y destrezas *conversacionales*.

Just as learners are encouraged to find grammatical rules, they should be encouraged to look for the pragmatic clues on which to establish procedures for interpreting discourse. In a real sense learners have to become analysts of discourse themselves, and we have to use what means we can in terms of existing **discoursal awareness** from their mother tongue and the provision of a workable model of analysis to make this possible. [...] and they will derive their own rules of behaviour from the approximations to the authentic that you have been able to present them, and from their experience (1976:251-53, el subrayado es nuestro).

Las ideas de Candlin han tardado en ser adaptadas al aula de idiomas, y los materiales basados en este enfoque aún hoy continúan siendo escasos. Una propuesta muy interesante acerca de cómo se puede desarrollar en el alumno esta *conciencia discursiva*, es la que realizan Carter y McCarthy (1995), al sustituir la secuencia didáctica tradicional de las tres P (presentación-práctica-producción), por las tres I: la primera fase sería la de *ilustración* (o sensibilización), que se puede realizar a través de ejemplos reales de conversaciones, en los que los estudiantes han de localizar cómo los nativos realizan determinados fenómenos, o a través de la comparación entre muestras de lengua producidas por nativos y por aprendientes. En un segundo momento, de puesta en común o *interacción*, se pasaría a la discusión de los fenómenos observados y la comparación de los mismos con la lengua materna. Finalmente, en la fase de *inducción*, se trata de encontrar una regla para ese fenómeno o aspecto concreto, y que se iría refinando y modelando a medida que el alumno se vea confrontado con más datos.

Evidentemente, resulta difícil demostrar hasta qué punto el conocimiento declarativo de determinados fenómenos conversacionales se puede transferir más o menos espontáneamente a la producción oral. House (1996) proporciona importantes claves en este sentido. En el artículo resume su propio estudio empírico en el que se compararon los avances en la destreza conversacional o *fluidez pragmática* hechos por dos grupos de estudiantes de un curso de conversación; el primero recibió una enseñanza explícita, y fue expuesto tanto a input como información metalingüística explícita acerca de fenómenos como los marcadores discursivos, estrategias conversacionales y diversos actos de habla, mientras que el segundo grupo recibió una enseñanza indirecta o implícita y fue expuesto únicamente a input. La autora llega a la conclusión de que la información explícita

... is essential in counteracting negative pragmatic transfer and promoting the use of a more varied and more interpersonally potent repertoire of different discourse lubricants, discourse strategies and speech acts realizations, thus increasing learners' pragmatic fluency [...] [but] does not directly translate into developing pragmatic fluency in instructional situations, when it comes to improving learners' responding behavior. [...] However, there is some indication that with respect to developing pragmatic fluency, *it is better to know what one is doing than simply to be doing what one is doing* (1996:249-50, énfasis en el original).

Después de la revisión de enfoques que hemos efectuado, y en concreto a raíz de este estudio empírico, la conclusión inmediata que se puede extraer para la didáctica de la conversación es que la combinación equilibrada de un enfoque indirecto, donde el foco reside en proporcionar al estudiante oportunidades para hablar, y un enfoque directo, centrado en la enseñanza explícita de lo que constituye el comportamiento conversacional del hablante nativo, puede ser sin duda el mejor método de favorecer el aprendizaje la destreza conversacional en la clase de idiomas²². A continuación, presentamos una actividad que creemos que combina adecuadamente ambos presupuestos.

²² Alcón y Tricker (2000) sostienen el mismo argumento, apoyado en la bibliografía reciente en adquisición de segundas lenguas.

3. Propuesta práctica para la clase de conversación

Nuestra propuesta está en principio dirigida a un grupo de estudiantes extranjeros de Filología Hispánica, pero podría ser igualmente aplicada a cualquier grupo de nivel avanzado, pues ninguno de los objetivos que planteamos es de interés estrictamente “filológico”, sino más bien al contrario, ya que se trata de capacitar al alumno para la observación y producción de fenómenos típicos de la conversación coloquial.

Para el diseño de esta actividad hemos tomado no sólo las tres etapas que proponen Carter y McCarthy (1995), y que nosotros reunimos en una sola (de *sensibilización*); sino que, como sugieren Nolasco y Arthur (1987), hemos añadido una fase de *práctica*, para poner en uso los fenómenos vistos explícitamente, y otra de *revisión*, para permitir a los estudiantes reflexionar sobre su propia actuación.

3.1 Objetivos

- a) Familiarizar (sensibilizar) a los alumnos con dos fenómenos típicos de la conversación coloquial:
 - los elementos de mantenimiento del canal (back channel) o escucha activa;
 - la reformulación / producción de enunciados incompletos.
- b) Fomentar su incorporación a la producción oral de los alumnos (es decir, su paso del conocimiento declarativo al procedimental).

3.2 Secuencia didáctica

a) *Sensibilización*

En condiciones óptimas, lo ideal sería disponer de la grabación de una conversación coloquial, realizada con buena calidad de sonido. Esto no nos ha sido posible, y nos hace lamentar la inexistencia de este tipo de material en la oferta editorial de E/LE. En su lugar, hemos tomado un fragmento de una conversación (grabada de forma secreta) transcrita en el libro de Esgueva y Cantarero (1981). A pesar de su antigüedad, la expresión no ha perdido nada de su frescura.

Plantearémos la actividad tal y como lo haríamos con la grabación. En caso de que el profesor desee llevar esta propuesta, tal y como está, a su clase, sería necesario sustituir las audiciones (pasos 3 y 5) por lecturas.

1- Los estudiantes reciben un resumen del argumento de la conversación que van a escuchar, para que se puedan centrar en aspectos formales durante la audición y no estén tan pendientes del contenido. Sería el siguiente:

A y B son dos estudiantes de filología hispánica que están charlando sobre las asignaturas optativas que han elegido -en el caso de A es Italiano y la de B es Historia Social- y cuáles han sido sus motivos. B se queja de que el contenido de la materia no es el que se esperaba, y que mientras están dando algo muy aburrido, se quedan sin tiempo de dar lo más interesante; se van a quedar a mitad de temario.

2- A continuación, si resulta necesario, se explican los términos *asignatura optativa* y *temario*. En otros sistemas universitarios, como el alemán, bajo los mismos conceptos se encuentran significados muy diferentes.

3- Audición

- A- Yo cogí Arte... Yo no..., no cogí Arte, cogí Italiano porque me gusta, vamos. No... cogí... Italiano porque... Yo no sabía cómo era nadie, ¿no?
- B- Claro.
- A- Ni sabía cómo era el de Historia, ni sabía cómo era el de arte. Bueno, el Arte, yo en principio ya dije que Arte no cogía, o sea, porque si hubiera querido hacer Arte, me iba a Arte; no me estaba en Literatura, ¿comprendes? Entonces cogí, no sé, algo relacionado con la Lengua, ¿no?
- B- Yo estuve a punto de coger Italiano, pero entonces vi Historia social dada por (...) que me había dado a mí clase en primero. Era un señor que me gustaba mucho y eso... Entonces, cogí Historia Social por el profesor, más que por la asignatura. Y ahora me arrepiento un poco, porque resulta que es un poco agria. Está dando toda la parte de la Reconquista, que a mí no me gusta nada.
- A- Claro.
- B- Y toda la cuestión de las repoblaciones...
- A- Es que es la Edad Media, ¿no?
- B- Bueno, sí, pero es que la asignatura es Historia Social. Entonces, te están metiendo más bien en política y más bien en las repoblaciones; un poco rollo.
- A- Claro, es que Historia Social es eso, ¿no?, por lo menos, desde mi punto de vista.
- B- Pero podría haber dado una clase más bonita, porque resulta que nos vamos a quedar..., pues no vamos a pasar de..., del siglo XIII.
- A- Claro, pero es que eso... yo me acuerdo que en..., en primero teníamos un señor que..., nada más dimos Historia Social de la Edad Media.
- B- ¿ah, sí?
- A- Porque... ¡sí, sí! Porque decía que era su especialidad.
- B- Sí. ¿Y quién era?
- A- Bueno, decía supongo que sería, claro. Era un..., era un señor..., me parece que era no numerario... ¡Vamos! No era el catedrático.
- B- Sí.
- A- Y entonces, pues resulta que..., que nada, el señor se pasó toda, vamos, unos, unos programas amplísimos. ¡bamos a dar -¡yo qué sé!- hasta la guerra...
- B- Y luego llegasteis ni a la mitad, ¡je, je! Como siempre pasa.
- A- ¡Cómo a la mitad! ¿A la mitad? Con que nos quedamos en..., espérate, ¿en qué nos quedamos?, te lo voy a decir. ¡Ah!, ya, en... ¡je, je! ¡Si no me acuerdo yo ahora! No, no es que no me acuerde, sino que no me sale la palabra. Los señoríos y lo... el feudalismo, todo esto. ¡Fíjate tú dónde nos quedamos! ¿eh?, o sea, prácticamente...
- B- Muy poco.
- A- ... no sé, al terminar la Edad Media, ¿no?
- B- Y nosotros este año, no vamos a llegar ni a eso porque yo lo que pensaba que pasara un poco la cuestión esa de repoblaciones de la Reconquista y fuera un poco más adelante, a la cuestión del feudalismo, que, que, para desde mi punto de vista, es más interesante. Pero nada (...), todos son nombres propios, todos nombres de provincias que es que no me gusta nada.
- A- Pues yo no cogí Historia Social porque..., por la misma razón que no cogí Arte, ¿comprendes?
- B- Sí porque...
- A- Porque dije: "Bueno, si voy a hacer ..., si voy a hacer Historia, para eso me marcho a Historia".
- B- Claro.
- A- Sé mucha más historia y no tengo por qué quedarme aquí, ¡je, je!
- B- Claro.
- A- ¿Comprendes? Entonces, no sé, cogí una..., una asignatura que...
- B- Sí, relacionada con la literatura.

A- ...relacionada con la literatura, o la Lengua, que es lo que verdaderamente me gusta.

4- Se realiza un comentario general de lo que se ha escuchado, apoyado de forma opcional por estas preguntas:

- ¿Es fácil/ difícil de entender?
- ¿Tenéis la sensación de que se interrumpen mucho/ poco?
- ¿Os resulta natural? (¿Qué entendéis por *natural*?)
- ¿Os parece que hablan bien? ¿Os gustaría hablar así?

5- A continuación se realiza la primera actividad de sensibilización propiamente dicha. El énfasis va a estar en procedimientos que ponen de manifiesto la colaboración entre los interlocutores. Se reparte la siguiente hoja de observación y se vuelve a escuchar la cinta. Los alumnos tienen que marcar las veces que observan un fenómeno y también, si pueden, la expresión utilizada.

Hoja de observación

Durante la conversación, muchas veces la persona que escucha interviene, dice algo, pero para colaborar con la persona que habla, no para tomar el turno. Escucha otra vez la conversación y apunta qué fenómenos observas.

Recurso	nº de veces	Expresión
dar la razón		
mostrar sorpresa		
mostrar asentimiento		
proporcionar una palabra		

6- Ahora se trata de que, con la transcripción delante, los alumnos presten atención a la fluidez.

Lee el texto de la conversación. Toma nota de los enunciados que aparezcan inacabados o reformulados, por ejemplo:

- *Bueno, el Arte, yo en principio ya dije que Arte no cogía...*
- *porque resulta que nos vamos a quedar..., pues no vamos a pasar de..., del siglo XIII.*

¿Se da con frecuencia este tipo de enunciados? ¿Pensáis que entorpece la comunicación o por el contrario, aporta una sensación de naturalidad?

Al finalizar los pasos 5 y 6 tiene que haber una puesta en común, en primer lugar para que les quede lo suficientemente claro a los alumnos de qué recursos se trata y cómo los ponen en práctica los hablantes nativos; y en segundo lugar para el profesor, para que pueda obtener una idea de hasta qué punto ha funcionado la fase de sensibilización.

b) Práctica

Comenzamos la siguiente fase con esta propuesta de actividad:

Las chicas de la conversación se acaban de conocer. Están esperando a alguien, un profesor, que las ha citado para hacer una grabación, pero no saben que la grabación ha empezado mientras esperan. Se esfuerzan por hablar de algo en ese rato, ya que en España se siente como sumamente incómodo estar con alguien en la misma habitación y sin hablarse, es como horror al silencio.

Acuérdate de alguna conversación de este tipo (conversación casual, se llama) que hayas mantenido hace poco con algún compañero de estudios. ¿Sobre qué habéis hablado? Apunta los temas que se te ocurran.

A continuación, se ponen en común esos temas y se escogen tres, cuanto más cotidianos, mejor (los exámenes, los libros de lectura, las asignaturas...). Se forman grupos de cuatro alumnos) y se colocan (si el espacio de la clase lo permite) lo suficientemente separados para que no se molesten. Se trata ahora de que hablen de esos temas en varias rondas, entre cinco y siete minutos cada una. En cada una habrá un tema, y uno de los participantes se quedará de observador para tomar nota de si sus compañeros ponen en práctica los fenómenos de la tarea anterior. El hecho de cada alumno intervenga al menos una vez como observador le permitirá darse cuenta de hasta qué punto los fenómenos objeto de observación forman parte o están ausentes de la producción de sus compañeros. En esta fase el profesor simplemente tiene que supervisar el trabajo de los grupos.

La hoja que tendrá cada alumno para cuando llegue su turno de observador puede ser como la siguiente:

Nombre:	Nombre:	Nombre:
(R)	(R)	(R)
(A)	(A)	(A)
(S)	(S)	(S)
(P)	(P)	(P)

Dar la razón (R) - Mostrar asentimiento (A) - Mostrar sorpresa (S) - Proporcionar una palabra (P)

c) Revisión

Con la tarea anterior, se han recogido datos de todos los participantes en tres conversaciones distintas, lo que permite un reflejo mucho más fiel de lo que ha sido su producción. El paso siguiente es poner en común esos datos, lo que también se ha de hacer dentro del grupo, primero porque ahorra tiempo al realizarse simultáneamente el feedback con tres o cuatro personas (según cuántos grupos haya), y segundo porque así sólo participan en cada ocasión los alumnos implicados en la actividad y se reduce la ansiedad.

¿Queréis saber cómo lo habéis hecho? Poned en común los apuntes que habéis tomado de cada compañero. ¿Coinciden estos datos en las tres conversaciones o varían mucho de una a otra? ¿Estáis de acuerdo con lo que han observado de vosotros? ¿Qué os hace falta mejorar?

A medida que los alumnos vayan recogiendo estos datos es bueno que el profesor se vaya pasando por los grupos, porque es en esta fase en la que los estudiantes necesitan más orientación. Por otra parte, y para finalizar esta actividad, sería conveniente que el profesor

también recibiera información (*feedback*) acerca de cómo se han sentido sus estudiantes mientras realizaban la tarea, si tienen la sensación de que les ha resultado muy útil o si por el contrario creen que ha sido una pérdida de tiempo. Nuestra propuesta es que los alumnos vuelvan a reunirse en los grupos y, entre todos los miembros, elaboren una lista con las ventajas e inconvenientes que, a su parecer, tiene este modo de proceder, y que luego se pongan en común los resultados ante toda la clase.

La duración de las tres fases no tiene por qué ser idéntica, generalmente será necesario invertir más tiempo en la revisión, ya que esta etapa no se puede realizar simultáneamente con todos los estudiantes; pero también se puede ganar tiempo sustituyendo la revisión detallada por una puesta en común, y dedicando los minutos ahorrados a la fase de práctica o a las actividades de sensibilización.

Creemos que esta actividad, que bien puede tomarse como modelo o plantilla para la planificación de diferentes sesiones de trabajo, consigue fomentar la conciencia discursiva de los alumnos, al tiempo que ofrece también oportunidades para poner en práctica los fenómenos aprendidos. La secuencia didáctica tiene la desventaja de que reduce de forma significativa el tiempo de la clase que se dedica a *hablar de forma extensa* y esto puede causar cierta inquietud entre los estudiantes. Nosotros consideramos que, si bien se reduce la extensión, aumenta la intensidad y la calidad del output. El alumno *habla* menos, pero trabaja más sobre lo que dice, se prepara para escuchar mejor, colabora más y, en definitiva, *aprende* a conversar.

Bibliografía

- Alcón, E. y Tricker, D. (2000) "The use of 'well' in Spoken Interaction: an example of what language teachers and learners can get from analysing spoken discourse", *Australian Review of Applied Linguistics*, 22, 2, 119-133.
- Bygate, M. (1987) *Speaking*, Oxford, Oxford University Press.
- Candlin, C.N. (1976) "Communicative Language Teaching and the debit to pragmatics". En Rameh (Ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington DC, Georgetown University Press, 237-256.
- Carter, R. y McCarthy, M. (1995) "Grammar and the Spoken Language", *Applied Linguistics*, 16, 2, 141-158.
- Esgueva, M. y Cantarero, M. (Eds.) (1981) *El habla de la ciudad de Madrid. Materiales para su estudio*, Madrid, CSIC.
- Hatch, E. (1978) "Discourse Analysis and Second Language Acquisition". En Hatch, E. (Ed.) *Second Language Acquisition: A book of Readings*, Rowley, MA., Newbury House, 401-435.
- House, J. (1996) "Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language", *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Nolasco, R. y Arthur, L. (1987) *Conversation*, Oxford, Oxford University Press.
- Prabhu, N.S. (1987) *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.
- Richards, J.C. (1990) *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Scollon, R. (1976) *Conversations with a one-year-old: A case study of the developmental foundation of syntax*, Honolulu, University Press of Hawaii.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

ACTIVIDAD ORAL E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LAS AULAS

Montserrat Vilà i Santasusana
Universitat Autònoma de Barcelona
Montserrat.Vila@uab.es

Los enfoques y las estrategias didácticas en la enseñanza de las lenguas en las aulas de educación primaria y secundaria ha evolucionado considerablemente estos últimos años. Desde la didáctica de primeras y de segundas lenguas han surgido reflexiones y experiencias innovadoras que han aportado criterios didácticos en el campo de la enseñanza de la oralidad. Sin embargo, la actividad oral que se propone en las aulas y las formas de intervención didáctica sigue siendo muy diversa ya que depende de múltiples factores (epistemológicos, didácticos, contextuales, etc.) que inciden en mayor o menor medida en la labor del profesorado.

Durante décadas, se consideró que en el transcurso de la educación infantil los alumnos consolidaban la adquisición del lenguaje oral, de modo que, progresivamente, conforme avanzaba la educación primaria y secundaria, el desarrollo de las habilidades orales dejaba de formar parte relevante del ámbito académico y quedaba relegada al ámbito familiar y social. Lo cierto es que en el día a día escolar y en las programaciones oficiales no se especificaban unos objetivos ni una evaluación sistemática de la lengua oral. A pesar de que siempre ha habido un sector del profesorado que ha valorado el desarrollo de las destrezas orales de los niños y niñas, en la mayoría de los centros se priorizaban otros objetivos lingüísticos y así lo percibían los propios alumnos.

Los estudios realizados sobre la enseñanza de la lengua oral en las escuelas e institutos de Cataluña, antes de la generalización de la Reforma del sistema educativo (Vilà, M.; Vila, I., 1992), muestran que la percepción subjetiva de los estudiantes es que han realizado muy pocas actividades de lengua oral: lecturas en voz alta, alguna exposición o bien la interacción oral en el aula como un primer paso para construir un texto escrito.

Una década más tarde, los estudios realizados (Palou, J. y Ballesteros, C. 2002) sobre las creencias de los profesores y la enseñanza de la lengua oral muestran que la situación ha mejorado notablemente. Sin embargo, aún se considera como un problema la didáctica de las destrezas orales. Según este estudio, los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la lengua oral en el ámbito de las primeras lenguas derivan de la falta de un modelo explicativo y de la ausencia de una tradición docente en la enseñanza sistemática de esta habilidad y aún podríamos añadir otro factor ligado al tipo de relación social que se establece hoy en día en las aulas.

Pero cuando hablamos de enseñar lengua oral lo primero que nos preguntamos es qué ocurre realmente en las aulas, cómo se conciben las actividades orales y qué papel

desarrolla el profesorado para intervenir pedagógicamente. En este artículo presentamos una breve descripción de lo que podríamos considerar distintos formatos en la actividad oral y distintas maneras de intervenir didácticamente. Proponemos un enfoque del tratamiento de la lengua oral en la educación obligatoria que vaya más allá de la actuación espontánea de los alumnos e implique reflexión y aprendizaje. Dicho en otras palabras, lo que nos interesa como docentes, especialmente si nos ubicamos en el área de lengua, no es únicamente que los alumnos hablen en clase sino que mejoren considerablemente su manera hablar, su manera de escuchar y que diversifiquen sus usos lingüísticos.

Relación entre la actividad oral y las formas de intervención didáctica

La oralidad tiene una presencia constante en las aulas que se traduce en actuaciones distintas. Con el propósito de describir y reflexionar sobre el tipo de actividades orales que suelen cohabitar en las aulas y el tipo de intervención pedagógica que las acompaña, proponemos un análisis de dichas situaciones como base para reflexionar sobre la práctica docente. Cabe advertir que el análisis que presentamos es teórico y que la realidad de las aulas es mucho más compleja y dinámica. En la figura siguiente abordamos las formas generales de tratar la actividad oral y las relacionamos con la intervención didáctica del profesorado.

Formatos de la actividad oral y de intervención didáctica en las aulas

Actividad oral en el aula	Intervención didáctica
<p><i>1. Gestionar la interacción social en el aula</i></p> <p>Géneros orales espontáneos propios del día a día: la gestión del aula como contexto reglado</p> <p><i>2. Dialogar para construir conocimientos académicos</i></p> <p>Comentario y discusión oral previa a la producción de los géneros escritos, propios del ámbito académico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comentario sobre aspectos pragmáticos y lingüísticos generales • Fomento de la participación del alumnado en la actividad oral • Valoración de la capacidad reflexiva
<p>3. Exponer y argumentar conocimientos, opiniones o relatos de forma monologada</p> <p>Producción de géneros orales formales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento durante el proceso de planificación del discurso • Objetivos y evaluación específica sobre el uso de estrategias discursivas y sobre la adecuación de los discursos al contexto

1. Gestionar la interacción social en el aula

La lengua oral aparece habitualmente en la relación social y rutinaria que se establece en las aulas entre el alumnado y con el profesor o la profesora. Se habla continuamente para

gestionar el día a día en clase: para aclarar instrucciones, para comentar ejercicios, para corregir, para establecer normas de funcionamiento, para resolver conflictos, para aprender a respetar los turnos de palabra, para aprender a escuchar, para expresar y controlar emociones, etc. y se intenta que los alumnos se expresen en un registro lingüístico acorde con el contexto escolar. La vida social en la escuela es por sí misma muy rica y da lugar a múltiples situaciones que implican una interacción oral espontánea, directa y natural de los alumnos con el profesor y entre los propios compañeros.

En relación a la intervención didáctica, el profesor o la profesora comenta la manera de hablar y de escuchar de los alumnos para que mejoren sus formas de comunicación oral y hace hincapié en aspectos pragmáticos y lingüísticos (los turnos de palabra, la actitud de escucha, las convenciones de cortesía lingüística, corrección articuladora, corrección de muletillas, uso de registros lingüísticos, etc.).

Así, pues, en muchas situaciones surgen en el aula los géneros orales espontáneos, básicamente conversacionales, inherentes al ámbito escolar y entendido éste como un contexto reglado.

2. Dialogar para construir conocimientos académicos

Desde este punto de vista se entiende que la interacción oral en el aula tiene una doble intención: constituye una primera base esencial para el aprendizaje de conocimientos académicos y constituye también un paso para llegar a escribir textos coherentes. Es decir, se propone hablar en clase, en pequeños grupos y colectivamente para planificar lo que se va a escribir y para verbalizar conocimientos académicos. En relación al primer aspecto, a la escritura, los alumnos dialogan para gestionar el proceso de escritura: generar ideas, seleccionarlas, organizarlas, enlazarlas, para encontrar las palabras que transmiten con mayor precisión sus ideas, para comentar dudas ortográficas, etc. de modo que los conocimientos aportados a través de lo oral se transfieran al texto escrito.

Del mismo modo, en relación al aprendizaje de conocimientos académicos de las demás materias escolares, se crean en el aula situaciones conversacionales que constituyen un paso para movilizar y detectar los conocimientos previos de los alumnos y sus expectativas: se pregunta lo que saben de los temas, sus dudas, sus creencias y percepciones, sus intereses, y se crean expectativas sobre el conocimiento. Y ello sirve de base para la discusión oral y para ayudar a construir conjuntamente nuevos conocimientos (Edwards, D. Mercer, N. 1987; Alvermann, D., Dillon, D., Brien, 1990; Cadzen, 1991; Pozo, I.; Gómez, M.A. 1997). En ambos casos, los alumnos intervienen de un modo más o menos reflexivo. El profesor o la profesora fomenta la participación y la reflexión: formula preguntas e incita a la formulación de preguntas y procura que la participación de los alumnos sea democrática y equilibrada, intenta evitar las repeticiones innecesarias para conseguir que el avance temático, etc. A menudo se recopilan sus aportaciones en el encerado, a modo de síntesis y, si es necesario, se reformulan, se matizan y se complementan sus ideas.

En relación a la intervención didáctica, lo que se valora es la actitud reflexiva y participativa de los alumnos, con un doble objetivo: incidir en el proceso de composición de textos y mejorar en la calidad de las producciones escritas; O bien, lo que se pretende es iniciar o profundizar en los temas curriculares partiendo de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos para guiar su reflexión y ayudar a interrelacionar e integrar de forma significativa la nueva información.

3. Exponer y argumentar conocimientos, opiniones de forma monologada

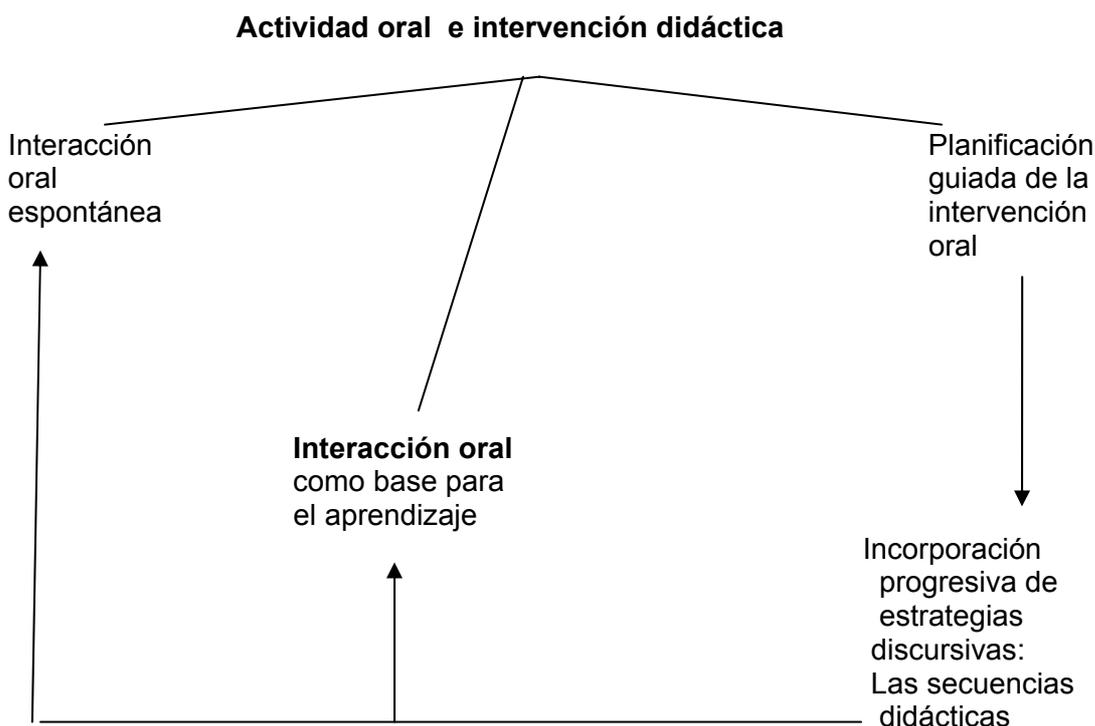
En este formato se sitúan las actividades y el tipo de intervención didáctica que tienen como objeto conseguir que el alumno aprenda poco a poco a controlar las variables que

intervienen los géneros discursivos orales complejos (explicar conocimientos a los compañeros, exponer un trabajo, dar una conferencia, narrar experiencias reales o historias ficticias, defender un punto de vista, contraargumentar una tesis en un debate, etc.) Estos usos de la lengua requieren elaboración ya que deben ser preparados de antemano y su adecuación al contexto no es nada fácil. Y sin embargo, los conocimientos y las habilidades relacionados con estos usos lingüísticos elaborados o formales constituyen uno de los ejes de la enseñanza de la lengua, puesto que se alejan de las prácticas cotidianas y espontáneas de los alumnos y su aprendizaje se vincula al ámbito académico. Los estudiantes tienen que saber analizar la situación comunicativa (intención, relación entre los participantes, lugar y tiempo que se dispone para hablar...) para poder planificar unos discursos adecuados al contexto. El análisis de los parámetros de la situación les ayudará a seleccionar las ideas y los razonamientos que pueden ser útiles y organizar estas ideas controlando los elementos que les dan cobertura lógica: las estructuras textuales y los mecanismos que permiten enlazar las ideas. Dominar todo el conjunto de elementos discursivos y retóricos, sobretodo en los discursos monologados, no es una tarea fácil; Al contrario, es una tarea compleja y lenta, que requiere reflexión e intervención didáctica durante el proceso de aprendizaje (Cros y Vilà, 1999).

Consideramos que desde el área de lengua es especialmente relevante enseñar a planificar los discursos orales. Imaginemos, por ejemplo, que el profesor o la profesora propone unos temas de exposición, de debate o la presentación oral de un trabajo realizado. Se da a los alumnos unas orientaciones generales y ellos, individualmente o en pequeño grupo, disponen de unos días para preparar su intervención oral. A menudo los chicos y chicas concurren a clase con la exposición oral escrita, elaborada con unos parámetros muy próximos a los que sirven de base para construir sus textos escritos. En general, no aparecen referencias al contexto, la densidad informativa es desequilibrada, la entonación poco enfática, se incorporan pocas estrategias retóricas para captar la atención de los compañeros, etc. Dicho de otro modo, lo oral viene a ser una reproducción literal de lo escrito y la falta de estrategias inherentes a la oralidad crea en el aula una atmósfera poco propensa a la escucha atenta.

Así, pues, defendemos que la actividad de lengua oral en las aulas implica enseñar a planificar el discurso e intervenir didácticamente durante su planificación y ello se traduce en un trabajo focalizado de los distintos elementos y estrategias que configuran la competencia oral. Es decir, la actividad oral se entiende como un espacio de enseñanza y de aprendizaje, susceptible de programación y de evaluación específica. La intención última de este formato es doble. Por una parte, enseñar a los chicos y chicas procesos de planificación del discurso y estrategias discursivas y retóricas que puedan incorporar progresivamente en los géneros discursivos que producen. Por otra parte, que este aprendizaje se incorpore en el uso habitual de la lengua oral en beneficio de las otras formas de organización que hemos descrito anteriormente.

Es especialmente remarcable cómo la planificación guiada puede tener como meta incidir en la planificación autónoma de los estudiantes, en la medida que éstos han incorporado los procedimientos de composición del discurso oral y han desarrollado mayor nivel de reflexión sobre el uso de la lengua. Ejercer ese control sobre el propio comportamiento lingüístico permite escoger las mejores opciones que el código ofrece en las diversas situaciones comunicativas. Ilustramos este proceso a través del siguiente esquema



Cabe decir que, según la edad de los alumnos, nos situaremos más cerca de un formato que de otro. Así pues, si trabajamos con los niños y niñas de los primeros ciclos de educación primaria propondremos actividades orales más centradas en la consolidación de las estructuras lingüísticas básicas y de reconocimiento de aspectos pragmáticos, en situaciones básicamente de tipo conversacional. Sin embargo, progresivamente, propondremos actividades orales más elaboradas que impliquen que las situaciones de uso de la lengua vayan acompañadas de situaciones de reflexión sobre lo que se va a decir y sobre lo que se ha dicho, guiadas a través de una intervención didáctica específica.

Centrándonos, pues, en la actividad en el aula que requiere mayor intervención didáctica, proponemos un enfoque de la lengua basado en las secuencias didácticas porque es una orientación que permite integrar procedimientos lingüísticos y considera la intervención didáctica como eje del aprendizaje durante el proceso de planificación del discurso oral.

La secuencia didáctica como eje para la organización de la actividad en el aula

Las secuencias didácticas para la enseñanza de la lengua oral (Camps, A.1994, Vilà, 1995; Dolz, J. y Schneuwly, B. 1998; Cros, A. y Vilà, M. 1997, 2002) han constituido un paso significativo en la experimentación de actividades y en la reflexión teórica sobre el tratamiento de la oralidad en las aulas. Entendemos por secuencias didácticas pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal y orientados a la producción de un género discursivo. Pretenden unos objetivos limitados, concretos y compartidos por los alumnos y en el proceso de planificación del discurso adquiere una especial relevancia la evaluación formativa.

Caracterizamos las SD del modo siguiente:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado
3. Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Integran los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa .
6. Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.
7. Permiten introducir modificaciones al observar su incidencia tanto en el proceso como en los resultados de las producciones lingüísticas.
8. Tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase

(A partir de Camps, A. 1994, Dolz, J.1994, Vilà, M. 1995, 2002.)

Las secuencias didácticas se sitúan en el último formato que hemos comentado anteriormente. Se centran en el asesoramiento durante planificación del discurso en el aula y por ello la evaluación formativa es parte crucial del ciclo de aprendizaje. A continuación, analizamos sus características en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje (Cros, A.y Vilà, M.1997, 1998; Vilà, M. 2003).

a) Actividad oral: integración de procedimientos y estrategias discursivas

La planificación del discurso oral permite practicar los procedimientos lingüísticos relacionados con cada género discursivo que se enseña. En cambio, el planteamiento de actividades orales centradas básicamente en el producto final, es decir, las actividades orientadas a proponer a los estudiantes que preparen por su cuenta las intervenciones orales y con la ayuda de pautas muy generales, muestran, en realidad, las habilidades orales que los alumnos ya poseían antes de iniciar la actividad. De hecho, pueden ejercer un control muy superficial de los elementos que conforman las pautas de valoración de modo que los errores que cometen suelen ser muy recurrentes.

b) Revisión del discurso oral durante el proceso de planificación

Las características inherentes a la oralidad justifican el enfoque didáctico que proponemos para los últimos ciclos de educación primaria y en la educación secundaria,. Recordemos que, a diferencia de lo escrito, la producción oral no es recursiva ni reversible. Cuando se habla no se puede ir hacia atrás o cambiar algo que se ha dicho sin explicitarlo. En cambio, el hecho de realizar un trabajo

secuenciado con objetivos específicos, ofrece la oportunidad de revisar parcialmente el discurso oral. Es decir, este planteamiento permite reproducir en las clases de lengua oral el proceso de composición de un escrito, que se revisa y se replanifica conforme se hacen borradores. Es, por esa razón la planificación en el aula otorga a lo oral recursividad y reversibilidad, aspectos que consideramos absolutamente imprescindibles para llevar a cabo una reflexión metadiscursiva que revierta en una mejora de la competencia oral.

c) Intervención didáctica durante el proceso

La realización de actividades breves y delimitadas que se proponen en la SD durante el proceso de planificación facilita a los profesores comprobar el nivel real de los alumnos en cada actividad. Ello permite flexibilizar y diversificar las ayudas según las necesidades generales y según las características personales de los alumnos, especialmente los relacionados con factores psicosociales, como el grado de inhibición o de extroversión. Por su parte, los alumnos pueden exteriorizar el proceso de incorporación de procedimientos lingüísticos y comprobar hasta qué punto consiguen los objetivos de aprendizaje. El proceso de planificación permite, también, realizar actividades orales simultáneamente, en diversas agrupaciones y estos ensayos aportan seguridad y permiten llevar a cabo una reflexión metadiscursiva que repercuta en la calidad de los discursos.

d) Focalización de estrategias discursivas concretas y limitadas

Por último, la producción de un discurso oral formal suele provocar una situación de *sobrecarga cognitiva* en los estudiantes ya que, en el momento de la producción, tienen que controlar múltiples variables a la vez. En cambio, la planificación y la intervención pedagógica puede atenuar este factor en la medida que aísla variables y las trabaja lentamente, y ello incide en un control superior del discurso oral durante su producción definitiva.

Hemos visto los beneficios que supone la estructura de la secuencia didáctica que se propone para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral. A raíz de nuestra experiencia, tenemos que advertir de algunos elementos a tener en cuenta. Apuntamos los siguientes:

- a) Evitar secuencias didácticas excesivamente largas. Esta dilatación en el tiempo (de más de 10 horas, por ejemplo), puede conllevar agotamiento y redundancia sobre los temas, tanto para los alumnos como para el profesor o profesora. Según nuestro punto de vista, son más aconsejables dos secuencias de 6 horas cada una que una de 12 horas lectivas.
- b) Al proponer unos objetivos compartidos con los alumnos, se pueden dar procesos de negociación relativamente democráticos (en el sentido de polarizar la negociación y atender a las opiniones de un reducido grupo de alumnos). Sus sugerencias requieren, por parte del docente, una visión de la globalidad y de la dinámica de la secuencia, lo que supone analizar la oportunidad de llevarlas a cabo teniendo en cuenta su pertinencia y si son realmente compartidas por el colectivo de alumnos.
- c) Advertir que, a pesar de trabajar en una secuencia didáctica determinados aspectos de la lengua de un modo focalizado, ello no se traduce con la resolución inmediata de las dificultades de los alumnos. Determinados contenidos lingüísticos y retóricos son realmente complejos. Por ejemplo, el uso de conectores, la incorporación de figuras retóricas o aspectos relacionados con el procesamiento y la organización de la información. Estos procedimientos lingüísticos abstractos requieren ser abordados en múltiples secuencias didácticas e implican un proceso de aprendizaje vacilante, lento y complejo.

En resumen, en este artículo hemos analizado distintos formatos de actividad oral y hemos defendido que todos ellos tienen su espacio en las aulas. Sin embargo, si lo que se pretende

es un trabajo sistemático de la lengua oral como un aprendizaje específico, las secuencias didácticas suponen en la actualidad un avance metodológico incuestionable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta habilidad. Si nuestra intención es que los chicos y chicas aprendan a usar la lengua de forma adecuada en los distintos contextos, debemos tener en cuenta que los usos formales de la lengua son los que requieren mayor dedicación. Nuestro propósito es que, gracias a la intervención pedagógica, los alumnos pasen de usar la lengua oral de un modo básicamente intuitivo e impulsivo a ser capaces de hablar de un modo más reflexivo y controlado sin perder la naturalidad inherente a la buena comunicación.

Bibliografía

- ALVERMANN, D.; DILLON, D.; O'BRIEN, D. (1990): *Discutir para comprender*. Madrid: Visor.
- BAJTIN, M. (1979): "Los problemas de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI., 1982]
- BALLESTEROS, C. PALOU, J. (2002): "Les creences del professors i l'ensenyament de la llengua oral". En VILÀ, M. (coord.): *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona: Graó
- CAZDEN, C. B. (1991). El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. (G. Hernández, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CROS, A.; VILÀ, M. (2002): "La discusión oral: argumentos y falacias". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 29.
- CROS, A.; VILÀ, M. (1997): "La llengua oral: propostes per a l'avaluació". En RIBAS, T. (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. BCN: Graó.
- CROS, A.; VILÀ, M. (1998): "L'ensenyament de la llengua oral". En CAMPS, A. ; COLOMER, T. (coord.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a l'Educació Secundària*. Barcelona: ICE/Horsori
- CROS, A. VILÀ, M. (1999): "Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 22.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF
- GRAU, M. (2002): "La modalització: l'adequació del text als paràmetres de la situació comunicativa". En VILÀ, M. (coord.): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* BCN: Graó
- POZO, I.; GÓMEZ, M.A. (1997): "¿Qué es lo que hace difícil la comprensión de la ciencia? Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza." En Del Carmen, L. (Coord): *La Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria*, ICE/Horsori, Universitat de Barcelona: Barcelona.
- VILÀ, M.; VILA, I.. (1992): *La llengua oral a l'ensenyament secundari. Estudi empíric de les opinions del professorat de secundària i dels estudiants de Magisteri*. Informe no publicado. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- VILÀ, M.. (2000): *L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal*. Tesis doctoral. [no publicada]. Barcelona: UAB
- VILÀ, M. (Coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona. Graó.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

LOS TEXTOS ORALES EN CLASE DE ELE

Isabel Torremocha Cagigal
Universidad de Salamanca
isabeltc@usuarios.retecal.es

Introducción

No supone nada nuevo decir que en el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas estamos viviendo un proceso revolucionario de reconversión. El enfoque comunicativo por tareas y, en general, todos los cauces de orientación propuestos por el *Marco de referencia europeo*, crisol unificador de criterios, están teniendo, gracias a los esfuerzos tanto institucionales como por parte de los propios profesionales y medios de difusión, una promoción y acogida no equiparable a ningún fenómeno pedagógico de los últimos tiempos.

Muchos dirían que las razones que han impulsado este proceso vienen generadas por el vertiginoso aumento de la demanda en dicho campo, pero otros, acertadamente, añaden que el reajuste en la metodología de enseñanza también responde al cambio de perspectiva en la consideración de la lengua como un instrumento de comunicación que los usuarios, siendo seres inmersos en un mundo pluricultural y plurilingüe, necesitan utilizar adecuadamente para satisfacer sus tareas sociales.

Estos dos hechos son indiscutibles, pero en nuestra opinión, se podría añadir un elemento importante más, que agiliza, facilita y retroalimenta el mencionado fenómeno, y que se encuentra en la imbricación, implicación y coherencia entre los principios teóricos, metodológicos y sus consecuencias prácticas de aplicación en el aula. Todos los agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se sienten responsables de su funcionamiento, y fomentan un diálogo abierto entre ellos. Por un lado, existe una preocupación, incluso el contacto directo con la realidad del aula por parte de las personas que dan cuerpo a los fundamentos teóricos y metodológicos, y por otro lado, hay un gran interés real de los propios profesores por conocerlos, comprenderlos, llevarlos a la práctica y expresar sus opiniones o desacuerdos al aplicarlos en su que hacer diario, creándose así un circuito de retroalimentación indudablemente enriquecedor.

Esta intercomprensión e interacción da sentido y posibilita el presente artículo. En él pretendemos presentar una reflexión teórica sobre la aplicación práctica de nuestra experiencia en la enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales, centrándonos en los textos orales dialógicos y conversacionales, con el único fin de compartir nuestra opinión sobre determinados aspectos que creemos podrían suponer una dificultad en este campo.

Para hacernos una idea del estado actual deberíamos retrotraernos a la enseñanza tradicional de idiomas, en la cual las destrezas orales suponían un segundo plano considerado a modo de práctica tras el aprendizaje previo de la gramática (ortografía, morfología, sintaxis y léxico). El estudio de la fonética y la fonología suponía el pilar principal para el aprendizaje de la oralidad. Esta perspectiva se considera ya demostradamente parcial e insuficiente, aunque sin duda útil y necesaria, y ha pasado a formar parte de una pequeña subparcela denominada en el *Marco de referencia europeo* **competencia ortoépica**, o **destrezas capacitadoras** (E. Martín Peris, 1996)

En los comienzos del enfoque comunicativo, la dimensión oral de la lengua adquirió una relevancia prioritaria desconocida hasta entonces y, aunque en algunos casos supuso un giro excesivamente radical, consiguió situarla en un plano de importancia equiparable a la de la dimensión escrita.

Hoy en día nadie duda en considerar la oralidad como dimensión primigenia o estado natural de las lenguas, siendo estudiados sus mecanismos textuales de manera independiente a los de la lengua escrita, si bien hay que tener en cuenta que la interrelación de ambas es patente. Como consecuencia directa de todo ello, el tratamiento de los textos orales en las actividades de lengua para realizar tareas propuestas en el aula es fundamental y necesario.

En el actual enfoque comunicativo por tareas se intenta llevar la realidad cotidiana al aula, para que el alumno entre en contacto con textos orales pertenecientes a diferentes ámbitos que reflejan el uso auténtico y natural de este tipo de textos.

Pero, ¿de qué manera se plantean habitualmente en clase la *comprensión*, *expresión*, *interacción* y *mediación* de los textos orales?; ¿qué estrategias se intentan desarrollar en el alumno?; ¿qué muestras de lengua, o «discurso aportado» (M. Llobera, 1996) solemos poner al alcance de los alumnos?; ¿qué «discurso generado» (M. Llobera, 1996) exigimos luego al respecto? Antes de reflexionar sobre estas preguntas, expondremos qué entendemos por textos orales y su tipología.

Clases de textos orales según el Marco de referencia europeo.

Partiendo del *Marco de referencia europeo*, entendemos por *texto* cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico, que constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

Incluimos también la definición de *texto* del glosario dirigido por E. Martín Peris (2003) de términos clave de ELE (<http://cvc.cervantes.es>) por su claridad informativa:

«El texto es la unidad de análisis de la lengua, propia de la lingüística textual. Producto verbal, oral o escrito, es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto. Su coherencia nace de un conjunto de relaciones semánticas entre sus diversas proposiciones y pragmáticas entre el texto y su contexto. Algunas de estas relaciones quedan señaladas por las que se dan entre las unidades lingüísticas de la superficie textual (palabras, frases y párrafos) que crean la cohesión textual. El texto posee una dimensión supraoracional que se basa en un conjunto de reglas y estructuras que lo organizan»

Después de clasificar de manera amplia los textos en *textos orales* y *textos escritos*, en el *Marco*, se consideran como **textos orales**:

- *declaraciones e instrucciones públicas;*
- *discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;*
- *rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);*
- *entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);*
- *comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);*
- *retransmisión de noticias;*
- *debates y discusiones públicas;*
- *diálogos y conversaciones;*
- *conversaciones telefónicas;*
- *entrevistas de trabajo.*

Vamos a centrar nuestra reflexión en los planteamientos habituales en el aula de la enseñanza de los textos orales de diálogos y conversaciones.

Presentación de los textos orales de diálogo y conversación en la clase de ELE

Hemos partido de algunos libros habitualmente utilizados en clase para reflexionar sobre las muestras de lengua o *discurso aportado* que presentan, y los tipos de actividades que se plantean. Entre ellos, citaremos *Gente*, *Sueña*, *Ven*, *Así me gusta*, *Eco* y *Planeta E/LE*.

Prácticamente en todos, sorprende gratamente la naturalidad y el realismo con el que están conseguidos los textos, lo cual nos parece un logro plausible. Ahora bien, hemos detectado determinados posibles inconvenientes que intentaremos ir planteando a continuación.

¿Se trata de textos orales o textos escritos?

En la mayoría de ellos, menos en *Gente* y en *Planeta*, encontramos lo que nosotros consideramos un problema de *tipología textual*. Como muestras de lengua, se presentan los textos transcritos para que el alumno vaya leyendo mientras escucha la grabación. He aquí el primer inconveniente:

-si el alumno lee un texto, estamos claramente ante una muestra de lengua escrita, aunque ésta reproduzca la lengua oral.

segundo inconveniente:

-si le pedimos al alumno que lea un texto escrito y escuche un texto oral al mismo tiempo, estará realizando **simultáneamente una actividad de **comprensión auditiva** y **comprensión de lectura**.** Aunque el contenido lingüístico informativo sea el mismo, creemos que es imposible que el alumno lleve a cabo esta doble actividad sin perder la concentración en una de ellas, que suele normalmente ser la discriminación e identificación de secuencias fónicas en la comprensión auditiva, en beneficio de la comprensión de lectura a la que el alumno suele estar más acostumbrado.

Queremos dejar patente que no es que creamos que leer una secuencia lingüística y luego escucharla, o viceversa, sea una actividad errónea, puede ser beneficioso para aprender a identificar la escritura con su realización fonética, pero tanto el profesor o profesora como sus alumnos, tienen que ser conscientes de lo que están haciendo para no llevarse a engaño en las destrezas y estrategias que se están poniendo en práctica.

En *Gente* y en *Planeta* no se le presentan al alumno las transcripciones de los textos, lo cual facilita que éste concentre todo su esfuerzo en la discriminación de sonidos, es decir, en la **comprensión auditiva**. Aunque, bien es verdad, que en muchos casos se requiere del alumno un **esfuerzo de memorización de la información escuchada** más que de la comprensión de la intención del hablante y del sentido del mensaje. Estas estrategias

selectivas de información pueden ser relevantes en determinados contextos, como por ejemplo, en un aeropuerto para captar la información sobre los vuelos. Pero en otras situaciones, un oyente puede perfectamente entender el contenido de un texto y no recordar información léxica concreta.

Con todo esto, nos planteamos que las actividades de lengua o destrezas que hemos puesto en práctica hasta ahora, relacionadas con los textos orales conversacionales, únicamente se reducen a la **comprensión auditiva**. Lo cual nos conduce a otro planteamiento reflexivo:

¿Qué actividades de lengua o destrezas y, por lo tanto, también estrategias, se pueden relacionar con los textos orales conversacionales?

En principio hay que poner de manifiesto que, cuando un usuario participa en un acto comunicativo conversacional, se dan de manera simultánea la **comprensión auditiva, la expresión oral, la interacción oral y la comprensión audiovisual**. La mediación oral puede darse pero no necesariamente. En los textos no hemos encontrado muestras de lengua de esta actividad.

En el tipo de actividades que hasta ahora hemos analizado, **la interacción** no implica al alumno, puesto que no toma parte en ellas como protagonista activo, sino sólo como testigo presencial. Más adelante abordaremos otro tipo de actividades, de aparición escasa, dada su relevancia, en la mayoría de los libros analizados, que intentan poner en práctica la conversación y sus estrategias de interacción.

Por otro lado, desde esta perspectiva del **alumno observador**, habría que considerar que la conversación en su dimensión de comprensión, es fundamentalmente a nuestro parecer, una actividad de **comprensión audiovisual**. Por eso creemos que, cuando se reduce una conversación a una **comprensión auditiva**, se están eliminando factores contextuales extralingüísticos relevantes, incluyendo las actitudes gestuales de los interlocutores que el alumno debe aprender porque existen en el uso real de la lengua. Como consecuencia, el alumno tiene que reconstruir ese contexto con su conocimiento esquemático del mundo, en la medida de sus posibilidades. Podría ser esto un buen ejercicio en muchos casos, pero insistiendo, como decíamos anteriormente, en que tanto el profesor como los alumnos tienen que ser plenamente conscientes de ello, para que exista una coherencia plena en el proceso y los fines de la actividad. De otro modo, las presentaciones de este tipo deberían tener un formato de vídeo para que el alumno recibiera toda la información completa, pudiendo realizar así actividades encaminadas a detectar, presentar, analizar, etc., los mecanismos que regulan toda conversación:

- Apertura, mantenimiento y cierres conversacionales;
- estrategias para la toma de turnos;
- para ceder el turno o mantenerlo;
- apoyos lingüísticos para mantener ocupado el canal mientras se piensa;
- las intervenciones;
- los solapamientos;
- introducción de temas nuevos, retomar el tema;
- ritmo y cadencia del discurso y mantenimiento de la atención del interlocutor;
- colaboración del oyente;
- usos deícticos;
- disentir, asentir; reaccionar; ampliar, omitir, reformular; justificar, evaluar;
- reconducción del tema contando con la negociación del interlocutor;
- estrategias extralingüísticas;
- estrategias para enriquecer la competencia sociocultural;
- etc.

Actividades de interacción oral

¿Cómo intentamos conseguir que el alumno se sienta implicado en una actividad oral generando su propio texto?

Dentro de los libros analizados este tipo de actividades no tienen el protagonismo que, en nuestra opinión, deberían tener. Abundan los **diálogos dirigidos** que suelen resultar muy poco motivadores para los alumnos, puesto que rompen con el principio de significatividad, es decir, no suelen tener mucho sentido para ellos y resultan rutinarios y aburridos. Además, no suelen perseguir ningún objetivo extralingüístico, esa tarea social que cree en los alumnos la necesidad e inquietud de comunicarse.

Por otro lado, encontramos **juegos de rol**, que por ser también demasiado marcados tienen el mismo efecto desmotivador que los diálogos dirigidos. Este tipo de actividades suele funcionar mejor cuando el alumno conoce la trama que ha de desarrollar su personaje, pero no se le va marcando paso a paso, aunque ya le hayan sido presentadas en muestras de lengua de actividades anteriores recursos que pueda utilizar. Si entre los personajes que intervienen hay vacíos de información, es decir, unos no saben cómo van a reaccionar los otros, suele ser para ellos bastante más atractivo.

Este tipo de actividades puede variar en complejidad dependiendo del nivel, pero siempre se debe tener muy en cuenta, que hay que dar mucha más importancia al contenido informativo que a la corrección formal: **para aprender a conversar, los alumnos tienen que mantener intercambios en los que reafirmen su autoestima; es decir, deben sentirse capaces de comunicarse con éxito en un intercambio completo, aunque cometan muchos errores formales.**

Suelen dar muy buen resultado las actividades de interacción conversacional en grupos (ideal tres alumnos) en las que cada interlocutor pone en práctica fundamentalmente (aunque no exclusivamente) una estrategia conversacional concreta con recursos lingüísticos aprendidos en actividades de presentación anteriores. Por ejemplo: interrumpir para tomar el turno e introducir un relato personal sobre lo que cuenta el compañero o compañera; el otro puede intentar retomar el turno y el tema que estaba planteando; el tercer interlocutor puede poner en práctica estrategias de colaboración de oyente, etc.

Este tipo de actividades pueden darle al profesor una falsa sensación de descontrol, puesto que en cada grupo habrá un centro de actividad conversacional. Su labor es la de intentar seguir en general el desarrollo de las conversaciones sirviendo de apoyo, incluso implicándose en la conversación a modo de ejemplo, pero sin interrumpir ningún proceso.

Algunos libros plantean intercambios conversacionales guiados por la indagación para solucionar alguna incógnita planteada. En estos casos hay que tener cuidado de que la historia no sea demasiado complicada, y abrir la actividad al desarrollo espontáneo de la creatividad que pudiera surgir. Los alumnos deben llegar a un acuerdo argumentando su postura.

A veces, entre las actividades analizadas, el problema puede plantearse porque no queda suficientemente claro qué tiene que hacer el alumno, cómo y para qué. En estos casos el profesor deberá preparar unas instrucciones muy claras, o variar la actividad.

Es importante también que, tanto los temas tratados, como los ámbitos de uso a los que pertenecen los planteamientos de las conversaciones sean variados y de interés relevante para el perfil de nuestros alumnos.

Conclusiones

Hemos intentado presentar, como comentábamos al principio, reflexiones surgidas en la aplicación de actividades relacionadas con los textos orales y, en concreto con los textos orales conversacionales a la realidad del aula. Como conclusiones a esas reflexiones, podríamos apuntar fundamentalmente:

- No siempre presentamos a nuestros alumnos muestras de textos realmente orales.
- Los textos orales conversacionales son de naturaleza interaccional, pero también presuponen una comprensión audiovisual.
- Tanto el profesor como los alumnos deben ser conscientes de qué tipo de destrezas están poniendo en funcionamiento y cuáles son sus objetivos para planificar y efectuar un proceso coherente.
- En las actividades de interacción oral, sobre todo en las conversacionales, el primer paso fundamental es reforzar la autoestima del alumno dando prioridad a la comunicación sobre la corrección formal.
- Las actividades en las que el alumno no puede contribuir con su creatividad de algún modo son desmotivadoras.
- Los profesores deben adoptar una actitud activa y poner en marcha estrategias compensatorias cuando los materiales presenten carencias de cualquier tipo.
- Como conclusión final, diremos que el simple hecho de poder exponer nuestras reflexiones, acertadas o equívocas, compartidas o no, sobre nuestra experiencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera, nos satisface plenamente y nos permite sentirnos partícipes de un proceso de construcción que requiere la colaboración y la aportación, por pequeña que sea, de todos los agentes educativos. Por ello agradecemos profundamente a todos aquellos que lo hacen posible.

Bibliografía

- Acín Villa, E. (1994), «Cuando la clase “no habla”», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, pp. 213-218.*
- Alonso, E. (1994), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Castro, F., Marín, F., Morales, R., Rosa, S. (2003), *Ven 1*, Madrid, Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. (2000), *Planet@ E/LE 4*, Madrid, Edelsa.
- Consejo de Europa (2001), *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Estrasburgo, Consejo de Europa. Traducción al español, Instituto Cervantes (2002), Alcalá de Henares, Madrid.
- González, A. y Romero, C. (2003), *Eco*, Madrid, Edelsa.
- González, V., Montmany, B., López, E., Arbonés, C. y Llobera, M. (2003) *Así me gusta*, Cambridge, UK, CUP.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996), *Profesor en acción*, Madrid, Edelsa.
- Llobera, M. (1995), «Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras», en A.M. Siguán (Ed) *Trabajo por tareas*, Barcelona, ICE.
- Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N. y Sans, N. (2001) *Gente 3*, Barcelona, Difusión.
- Martín Peris, E. (2003), *Diccionario de términos clave de E/LE*, Alcalá de Henares, Madrid, Instituto Cervantes.
- Torrens, M.J. (Coord.) (2001) *Sueña 4* Anaya, Salamanca.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

LA REPRESENTACIÓN PERIODÍSTICA DE LOS INMIGRANTES Y LA ENSEÑANZA DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Antonio M. Bañón Hernández
Universidad de Almería

Introducción teórica

El análisis crítico del discurso es una perspectiva que permite abordar de manera interdisciplinaria las manifestaciones textuales generadas a partir del tratamiento de temas socialmente relevantes²³. Uno de esos temas es la inmigración y los contactos que a lo largo de los últimos años se vienen produciendo entre, por ejemplo, los lingüistas y filólogos, por un lado, y los teóricos de la comunicación periodística y audiovisual, por otro. De nuestras aulas pueden salir magníficos *escribientes* y, en el mejor de los casos, muy buenos *describientes*. Mucho más difícil es encontrar *interpretantes* de la realidad social a través del discurso. En efecto, durante su periplo formativo, los alumnos se sorprenden cuando se les pide algo que vaya más allá de la descripción de textos; es decir, cuando se solicita la interpretación de esos textos. No nos referimos, obviamente, sólo a los textos literarios. Ningún ciclo educativo se salva, en mi modesta opinión, de este tipo de reacción. Ciertamente, hay muchos profesores de lengua que, por su parte, acostumbrados a navegar por las tranquilas aguas de la terminología y las definiciones, también se incomodan cuando deciden dar este salto en el contexto de seminarios o de asignaturas que no sólo permitirían, sino que incluso reclamarían la interpretación crítica de la comunicación. Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, no ha ayudado mucho la asociación del ACD con determinadas orientaciones ideológicas. La errónea conclusión derivada de esta situación ha sido, por desgracia, la siguiente: puesto que la enseñanza no debe ser (supuestamente) política, es mejor no hacer este tipo de aproximación al análisis discursivo.

Aún a riesgo de ser identificado como un ingenuo, tengo que decir que, en mi opinión, el placer de crear un texto puede llegar a ser similar al placer de analizarlo. Tenemos que ser capaces de transmitir esta idea a nuestros alumnos. Además, en una etapa en la que tan importante resulta la especialización, habría que mantenerse firmes a la hora de persuadir amablemente a los alumnos sobre la no menor importancia de la formación interdisciplinaria. Es una tarea complicada, pero no imposible, y el análisis crítico del discurso promueve, justamente, este tipo de propuestas. ¿En qué programaciones de las universidades españolas podemos encontrar como asignatura el Análisis crítico del discurso, así denominado o no? En los Departamentos de Lengua, apenas. Ya fue difícil, de hecho, incorporar, en su momento, la Lingüística textual o el Análisis del discurso. En Departamentos de Facultades de Comunicación, tal vez haya sido más frecuente, por la relación inmediata entre los temas

²³ Para una presentación de esta orientación, puede verse el trabajo de T. A. van Dijk (1993).

socialmente relevantes y su representación en la prensa, la radio, la televisión, etc. En todo caso, hay cosas que nunca cambiarán por mucho que varíen los planes de estudio o las normativas relacionadas con el mundo de la educación. Una de esas cosas es la obligación de pensar y de hacer pensar. La lengua es, en este contexto, básica.

Es obligación del profesor potenciar la competencia metacomunicativa de nuestros alumnos, y, en este sentido, hay que intensificar la competencia metacomunicativa crítica, especialmente destinada a la detección de comportamientos semióticos discriminatorios o prejuiciosos, empezando por los que se puedan apreciar en el contexto más próximos para ellos: el educativo. La crítica de la comunicación implica una reflexión no sólo sobre el producto, sino también sobre el propio proceso comunicativo.

El estudio de los discursos relacionados con la inmigración requiere un marco de análisis comunicativo que no oculte la complejidad axiológica y actitudinal de un fenómeno tan frecuente en la sociedad de nuestros días. Tras dos primeras aproximaciones tipológicas (1996:29-31 y 1997:105-106), establecimos un modelo más completo en nuestro trabajo de 2002. En él, abordamos este tema a partir de los tipos textuales derivados de la representación que se hacía de la imagen de los inmigrantes en tanto que individuos o colectivos discriminados. En primer lugar, había que determinar los responsables de la enunciación y su adscripción o no a alguno de las dos instancias o de los dos colectivos genéricamente implicados: emisor no inmigrante (-i) o emisor inmigrante (+i). Por otra parte, era fundamental detectar las tendencias actitudinales de quienes intervienen de una u otra forma en la marginación social; hablábamos, inicialmente, de dos: tendencia hacia la implicación o tendencia hacia la inhibición. Puesto que los discursos relacionados con este tema se elaboran inevitablemente sobre la base de la axiología, nos pareció lógico decir que los mensajes de esas personas propenderían, según los casos, a la valoración positiva, negativa, no negativa o no positiva hacia sí mismas (si hablaba un inmigrante) o hacia "los otros" (si el locutor pertenece al endogrupo mayoritario). Cada intersección entre estas variables queda determinada, desde nuestro punto de vista, por un concepto, que da lugar a un tipo de discurso. En este artículo, proponemos completar aún más el modelo con la incorporación de los tipos discursivos derivados de la representación de la imagen de los individuos o colectivos del endogrupo con

actitudes directa o indirectamente discriminatorias. El cuadro resultante de las distintas combinaciones propuestas es el siguiente²⁴:

representación del grupo inmigrante que es marginado

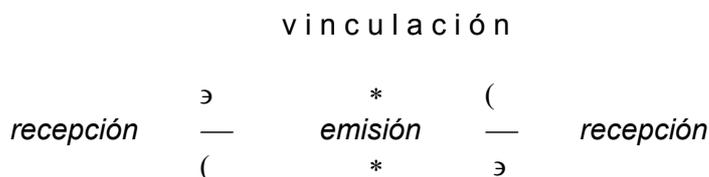
<i>implicación</i>	<i>valoración positiva</i>		<i>valoración negativa</i>	
	-i	compromiso	-i	discriminación
	+i	reivindicación	+i	autodiscriminación
<i>inhibición</i>	<i>valoración no negativa</i>		<i>valoración no positiva</i>	
	-i	condescendencia	-i	prevención
	+i	resignación	+i	segregación

representación del grupo no inmigrante que margina

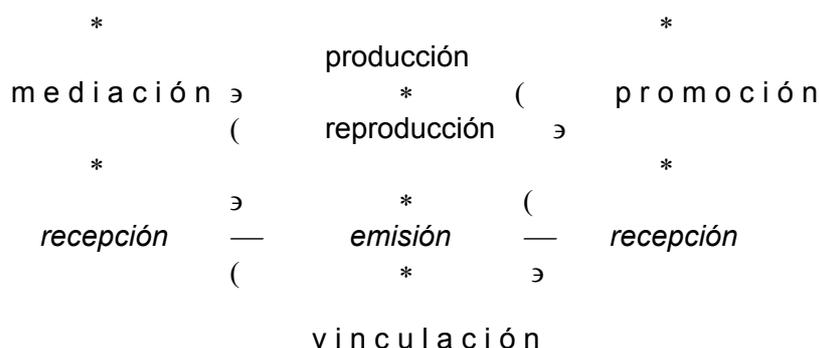
<i>implicación</i>	<i>valoración positiva</i>		<i>valoración negativa</i>	
	-i	complacencia	-i	desvinculación
	+i	exculpación	+i	inculpación
<i>inhibición</i>	<i>valoración no negativa</i>		<i>valoración no positiva</i>	
	-i	justificación	-i	distanciamiento
	+i	comprensión	+i	precaución

Igual que, desde el punto de vista de la representación del colectivo inmigrante marginado, defendíamos la existencia, en el debate social, de un prototipo discursivo dominante basado en la condescendencia y la prevención, ahora, desde esta nueva perspectiva, diríamos que, dada su precariedad social, laboral, económica, etc, en el inmigrante el tipo discursivo fundamental suele ser la precaución, en tanto que, entre los no inmigrantes dominan los discursos complacientes o de distanciamiento, según los casos.

Tal vez, la mejor manera de orientar el análisis de los discursos sobre la inmigración y de los mencionados prototipos sería desde la idea de *redes textuales* establecidas según las siguientes dimensiones y sus correspondientes procesos sociosemióticos: *pretextualidad* = *producción* y *reproducción*, *textualidad* = *emisión* y *recepción*, *intertextualidad* = *mediación*, *transtextualidad* = *promoción* y, finalmente, *hipertextualidad* = *vinculación*. Todas estas dimensiones y procesos participan de un entramado social y semiótico común como queda reflejado en el siguiente cuadro:



²⁴ Desde la sociología y la psicología social, nos llegan teorías específicas sobre prejuicios y marginación social que se adecuan perfectamente a alguno de estos conceptos y que profundizan en ellos o se extienden a otros próximos. Pensamos, por ejemplo, en la *teoría de la atribución* (discriminación) o en la *teoría del desarraigo* (segregación) o en la *teoría de la adecuación* (autodiscriminación). Estudiar estas teorías supone, en parte, estudiar el discurso de discriminados y discriminadores en cada una de esas vertientes.



Con frecuencia, recibimos los distintos discursos sobre la inmigración de forma indirecta, a través de las versiones de los hechos o de los textos o a través de los fragmentos que aparecen en los medios de comunicación. Hablar de recepción en este contexto es hablar igualmente de *reproducción textual*, concepto directamente relacionado, a su vez, con el de *trascendencia social* de los discursos. Hay textos que se elaboran sabedores de que tienen asegurada su reproducción masiva. Otros, sin embargo, deben luchar, primero, por conseguir esa reproducción y, segundo, por conseguir que dicha reproducción sea fiel y lo más completa posible.

Lo cierto es que ni siquiera la producción textual es tan sencilla de efectuar para todos los colectivos sociales. Hace falta una cierta capacidad de agrupamiento, una coincidencia de intereses y un respaldo económico. Con frecuencia, personas ajenas a estos colectivos proporcionan locales para el agrupamiento y el debate, así como medios económicos. A partir de ahí, es lícito interrogarse sobre las repercusiones que estas contribuciones ajenas al grupo pueden tener sobre el discurso que posteriormente se producirá, por ejemplo atenuando las inculpaciones hacia el endogrupo o exculpándolo directamente.

La mediación es el proceso que adscribimos a la intertextualidad y que se refiere justamente al establecimiento de relaciones entre textos o discursos relacionados con los inmigrantes. La transtextualidad recoge la capacidad de un determinado discurso (de su contenido y del contexto en el que se produce, así como de su emisor o emisores) para incidir en la generación de otros discursos; es decir, para promoverlos. Por ejemplo, el discurso pesimista de los marginadores (no inmigrantes) ideado para promover el conformismo de los marginados (inmigrantes). La hipertextualidad, tal y como la entendemos ahora, está relacionada con la mención dentro de un discurso de otros con los que establece algún tipo de vínculo (generalmente axiológico).

En realidad, todos los discursos sobre este tema también forman parte de esa misma estructura reticular sobre la que se asienta el hipergénero *debate social*, el cual alude a la aparición pública de opiniones dispares a propósito de algún tema que, por su importancia, suscita el interés de amplios sectores de la sociedad.

Pongamos algunos ejemplos en los que la representación periodística del endogrupo mayoritario es básicamente complaciente, ocultando, por procedimientos discursivos diversos, amenazas hacia el colectivo inmigrante o actitudes claramente discriminatorias.

En primer lugar, nos vamos a detener en la educación y la inmigración; en segundo lugar,

ofreceremos algunos apuntes sobre salud, enfermedad e inmigración y, finalmente, aludiremos, brevemente, a la representación de las cifras y de la regularización.

La educación y la representación periodística los inmigrantes

La educación ha constituido siempre un tema de debate social en el que los medios de comunicación han desempeñado un papel sumamente relevante, tanto en la organización de los discursos implicados como en la ponderación de su trascendencia social. El cruce con otro debate social tan importante, como es el que afecta a la inmigración, acaba conformando un marco comunicativo complejo que, en ocasiones, se desarrolla alrededor de la idea de *educación intercultural*. La prensa española suele participar, en general, de la transmisión de discursos basados en la prevención cuando se trata de representar la imagen de los inmigrantes, tal y como advertíamos en otro trabajo (Bañón, 2002). Ahora bien, esa prevención se combina con mensajes estructurados para dar la sensación de que nosotros somos magníficos anfitriones y realizamos el mayor esfuerzo posible para integrar a los inmigrantes, actitud, según este mismo prototipo discursivo, no siempre correspondida; se trataría, en este caso, de un discurso que justifica, oculta o alivia, mediante procedimientos lingüístico-textuales diversos, los errores, los malos hábitos y los malos comportamientos de cuantos pertenezcan, de una u otra forma, al endogrupo. En realidad, también nuestras estructuras sociales, políticas, económicas o culturales son concebidas como si de nosotros mismos se tratase. En este sentido, pues, el sistema educativo, como el sanitario, sería uno de los centros de medición del progreso socio-económico y ético-cultural de un país. Por este motivo, al tiempo que nos gusta criticarlo, nos enerva que los que consideramos “otros” se atrevan a hacerlo. Este marco comunicativo supone un evidente grado de esquizofrenia actitudinal, puesto que un mismo tema de discusión puede llegar a ser analizado como bueno y como malo por parte de un mismo actor dependiendo no tanto de la naturaleza de ese asunto, o de la perspectiva adoptada para abordarlo, sino más bien de quiénes sean, según los casos, los interlocutores hacia los que va dirigida la valoración o a los que se escucha. Recientemente, hemos estudiado la representación periodística que se hizo del caso de la niña que quiso acceder al colegio con un pañuelo (Bañón, en prensa).

Curiosamente, la sociedad española no parece sorprenderse ante planteamientos discursivos tan contradictorios; contradicción, por lo demás, insistimos, promocionada por los propios medios. Las distintas modalidades semióticas ofrecen una gama de matices semántico-discursivos de gran calado y, además, permiten a quienes se sirven de ellas, en documentos concretos, desenfocar las responsabilidades (Greimas y Courtés, 1982:263 y 434). Dos tipos de estrategias resultan, en este sentido, determinantes: por un lado, las que se desarrollan a partir de la manipulación de *ser* y *parecer*; y por otro, las establecidas en la confusión más o menos intencionada de *querer*, *poder*, *saber* y *deber*. Además, hemos de decir que, en todos los casos, podemos estar ante manifestaciones tendentes hacia la acción o bien ante otras que propenden mucho más hacia la inhibición; también es este punto, el proceso de intervención textual permitirá orientar, según los gustos, la lectura hacia una u otra interpretación. En el ámbito educativo es un asunto de gran importancia, puesto que, ante la discriminación, la ausencia de implicación o el mirar hacia otro lado son comportamientos especialmente peligrosos (Muñoz, 1999:236; García, Barragán, Granados y García-Cano, 2002:219-220).

Pongamos algún ejemplo. El 16 de febrero de 2003, el diario *La Razón* publicaba un artículo titulado «Los centros quieren inmigrantes pero no pueden atenderles». En esta afirmación, así expuesta, subyacen dos expresiones con gran frecuencia de uso en nuestro idioma: “querer, pero no poder” y también “querer es poder”. La primera constituye el núcleo de la argumentación, en tanto que se trata por todos los medios de obviar la segunda. El periodista interpreta (y probablemente quiere que interpretemos) una *voluntad* explícita y una acción concreta a favor de la recepción de inmigrantes por parte de los centros escolares españoles; en la entradilla, de hecho, se inicia con estos términos: “La comunidad educativa declara una firme voluntad de integrar a niños inmigrantes”. Esa voluntad, sin embargo, puede ser, en realidad, más bien de aceptación, de asunción o de no rechazo al hecho de que

lleguen inmigrantes a la escuela para iniciar su proceso de adaptación socio-cultural. Sin lugar a dudas, media una enorme distancia entre un tipo u otro de voluntad. En el desarrollo de la noticia, queda clara la diferencia cuando leemos: “Los centros escolares aceptan la presencia de hijos de inmigrantes y asumen un reto de integración”. Obsérvese, pues, que la firme voluntad citada en la entrada de la noticia y más que insinuada en el titular ha pasado a ser en el interior del texto, como decíamos, una mera asunción y una cómoda aceptación, actitudes ambas más próximas a la inhibición que a la acción. En otras ocasiones, sin embargo, la tendencia es, justamente, la contraria: presentar como categoría tendente a la inhibición lo que, sin duda, es una manifestación explícita: “en una llamada incluida en el centro de las dos columnas que conforman esta noticia, leemos que los padres son más recelosos a que sus hijos compartan aulas con gitanos y magrebíes”. La palabra *receloso* supone una valoración que propende hacia la prevención; es por tanto, un ejemplo de discurso no positivo, lo que contrasta con la realidad axiológica que descubrimos más adelante: es una auténtica valoración negativa la que se hace de los inmigrantes. Este marco comunicativo se consolida, además, con expresiones que favorecen la elusión de responsabilidad discriminatoria de los miembros del endogrupo; así, se prefiere hablar de *punto más bajo de tolerancia* en lugar de hablar de *punto más alto de intolerancia*, cuando se indica: “El punto más bajo de tolerancia se lo llevan los gitanos, seguidos de los magrebíes, centroeuropeos, subsaharianos e iberoamericanos”.

Por otra parte, junto a la voluntad, habría que observar la representación de la *capacidad* (poder hacer o saber hacer), puesto que también en este punto la mención a un tipo u otro permitirá establecer un mayor o menor grado de responsabilidad (menor si no se puede y mayor si no se sabe). El periodista intensifica la idea de que simplemente no se puede atender a los inmigrantes porque no se cuenta con el apoyo y con los medios necesarios; así, en el postitular se advierte: “Reclaman medios para una atención más personalizada que facilite su integración”, dejando para más tarde la referencia a “la escasa preparación de los docentes” como una de las dificultades para que tal integración se haga efectiva. Todo el planteamiento está diseñado para dar la sensación de que no hay responsabilidad individual que pueda suplir los problemas o que, al menos, puedan ayudar a la mejora de alguno de ellos. Y a ello contribuye el uso en el titular de un actor colectivo: “los centros”, con el que se encubre la realidad actitudinal de otros actores específicos que forman parte de él: los padres, por poner un ejemplo. Si un porcentaje bastante representativo de los padres —como se apunta— tiende a “asociar” la presencia de los inmigrantes con conflictividad en las aulas y con un descenso del nivel educativo, no podemos pensar que “quieren inmigrantes” como rezaba el titular.

Curiosamente, la *obligación* (deber hacer) queda relegada más bien a los inmigrantes, de quienes se dicen que los entrevistados opinan que “deben integrarse en los mismos centros que los demás niños, aunque un tercio considera que las clases bajan de nivel”. ¿Por qué “deben integrarse” no es, más bien, “deben ser integrados”? Tampoco se nos dice, por cierto, si, entre los padres entrevistados para realizar este trabajo, han sido incluidos los padres de los inmigrantes, quienes también forman parte del centro.

También en febrero de 2003, apareció publicada en el periódico *La Verdad* una extensa información sobre inmigración y escuela, con este titular: «Casi 5.000 inmigrantes más han llegado a las aulas en apenas cuatro meses de curso»²⁵. El uso de cuantificadores que transmiten la sensación de aumento descontrolado de la inmigración es una técnica habitual del discurso preventivo frente a la inmigración y este titular resulta especialmente claro en este sentido: *casi, 5.000, más, en apenas, cuatro*. Durante el desarrollo de la noticia, son utilizadas sintagmas del tipo: *goteo constante, elevado número de alumnos inmigrantes, salto en las cifras o llegada incesante*, entre otros. En todo caso, lo importante aquí es, una vez más, el proceso de confusión que se desarrolla, puesto que se favorece la idea de que

²⁵ 9 de febrero, pág.2.

son 5.000 nuevos niños inmigrantes los que han llegado a España por primera vez y han accedido a la educación. La breve entrada de la noticia dice así: “Educación, obligada a conseguir la integración de estos niños, achaca el fenómeno a la reagrupación familiar”. El uso del verbo *achacar* esta asociado a circunstancias negativas, fortaleciendo así el tono del titular; además, se atribuye a la reagrupación familiar el aumento de niños en las aulas, por lo que se da por supuesto que se trata de nuevas llegadas de inmigrantes. Ahora bien, a lo largo de toda la noticia es clara la confusión entre inmigrantes y extranjeros, ya que, en todo momento, las cifras oficiales remiten más bien a niños extranjeros, grupo al que pueden no estar adscritos los inmigrantes, si tenemos en cuenta el sesgo que esta palabra tiene en la actualidad en nuestro país. Además, se manejaban cifras en las que se incluía, igualmente, los niños de padres inmigrantes nacidos en la Región de Murcia, circunstancia que no encaja con la imagen exclusiva que se quiere dar de recién llegados; en el tercer párrafo, en efecto, se advierte: “Si a los recién llegados se suman además los hijos de padres inmigrantes nacidos en la Región, la cifra se eleva hasta los 13.000 contabilizados en la Comunidad”.

La combinación que, como decíamos anteriormente, se ofrece de esfuerzo del endogrupo por favorecer la integración escolar de “los otros”, frente al escaso esfuerzo que éstos últimos realizan se ve favorecida con técnicas tan sutiles como la repetición de estructuras sintácticas en noticias contiguas que permiten asociar los actores de ambas estructuras, aunque nada tengan en realidad que ver. Lo mejor es, como siempre, acudir a un ejemplo. En el comienzo del último párrafo de la noticia anteriormente mencionada, leemos: “Los inmigrantes recién llegados reparten su jornada escolar entre las aulas de acogida y la del curso que les corresponde por edad”. En la página siguiente (pág.3), se sigue hablando de educación de los inmigrantes con este titular: «Los extranjeros tendrán cursos de ‘inmersión’ de lengua y cultura española», y junto a esta noticia aparece otra, titulada: «Los alumnos que abusaron de una compañera no irán al aula ordinaria». Por si no fuera poco el proceso de asociación entre violencia e inmigración en el propio diseño gráfico-textual, en el primer párrafo, se dice: “Este grupo conflictivo estudia en el aula taller del centro, y hasta ahora, repartía su jornada escolar entre el aula taller y las clases ordinarias”. Es la misma descripción que, momentos antes, el lector había podido observar hablando justamente de los jóvenes inmigrantes. Demasiada casualidad, sin duda.

En la manipulación de modalidades semióticas a la que nos referíamos anteriormente, hemos de incluir el que se suela representar como opcionalidad (poder hacer, libremente) algo que para los alumnos inmigrantes es o puede llegar a ser, más bien, obligatoriedad. La noticia sobre los cursos de inmersión incluyen unas frases resaltadas en las que se dice, por ejemplo: “Los inmigrantes en edad escolar podrán cambiar los libros por talleres profesionales”.

El esfuerzo realizado por las distintas administraciones a favor de la mejora escolar de todos los matriculados con algún tipo de problema que ha de ser compensado puede representarse, en ocasiones, como debida exclusivamente a los inmigrantes, los mismos que, por este motivo, serían los únicos favorecidos por tales mejoras. En el diario *El Mundo* correspondiente al día 7 de febrero de 2002, leíamos una noticia enviada por la agencia EFE, y cuyo titular era: «De la Merced asegura que las nuevas aulas para inmigrantes no serán discriminatorias». Un pequeño antetítulo recordaba, sin embargo, que esas aulas especiales también iban dirigidas, en realidad, a los niños españoles. Tal y como sucede con la idea de aulas especiales, pasa con el concepto de *niños con necesidades especiales* (un grupo en realidad bastante heterogéneo, si bien en las noticias y reportajes sobre inmigración son

mencionados casi como propio de los niños inmigrantes²⁶) e incluso con la propia expresión *atención a la diversidad*, tal y como, tan atinadamente, comentó Manuel Delgado²⁷.

En ocasiones se utiliza igualmente procedimientos textuales más o menos directos o más o menos indirectos para recordar los inconvenientes que, de hecho, generan para la infraestructura y la vida cotidiana de los centros la presencia de niños procedentes de otros países, como son los referidos al espacio. Así, nos encontramos, por un lado, con la evidente manipulación que supone indicar en un titular que «Decenas de colegios e institutos acogen a más alumnos por aula de los permitidos», y dejar para el desarrollo de la noticia la conversión de esas decenas de colegios e institutos en “decenas de aulas de colegios e institutos” (similar, por cierto, a la que se utiliza cuando se habla de *oleada de pateras*) e indicar que la ratio “se ha desbordado en la mayoría de los pueblos afectados «por el aumento de la inmigración»”²⁸. Por otro, nos podemos encontrar sutiles referencias incorporadas en la narración: “Ecuatorianos, noruegos, marroquíes y alumnos de otras procedencias compartirán los pupitres del instituto, que este año ha tenido que ampliar sus instalaciones con dos aulas nuevas y *robar espacio a otras dependencias comunes, como la biblioteca*, para acoger al creciente alumnado”²⁹.

Naturalmente, hablar de debate social sobre la educación es también hablar de debate social sobre la juventud; así, por ejemplo, es habitual analizar la tolerancia o intolerancia de nuestros jóvenes y adolescentes mediante encuestas realizadas en distintos centros escolares. Ya sabemos que la lectura de los resultados de este tipo de documentos puede ser de lo más diversa, por lo que no es extraño, por poner un caso, la dispar valoración periodística que se hizo del estudio elaborado por Tomás Calvo Buezas y publicado en los inicios del mes de febrero de 1998. En el *Norte de Castilla*, el día 3 de febrero, leíamos en titular: «Decrece el racismo entre los escolares pero persiste un 10% de ‘irreductibles’» y en el interior se habla de que, con respecto a 1993, había subido el rechazo a judíos y se mantenía el rechazo a los árabes³⁰. En *El Mundo* del 22 de enero de 2003 se aludía a un informe del Defensor del Pueblo en el que, según reza el titular, «El 36,5% de los estudiantes tiene una visión negativa de la inmigración», suavizando en realidad que ese porcentaje había manifestado una actitud contraria a la inmigración, y no sólo una “visión negativa”, expresión sumamente ambigua³¹. Este mismo periódico recordaba el 20 de diciembre de 1999 que «La mitad de los universitarios madrileños confiesan ser “algo racistas”», aceptando sin problemas la validez de este tipo de autovaloraciones, indeterminadas y, además, contradictorias con la descripción posterior, en donde se advertía, entre otras cosas, que el 47,1% de los universitarios opinaron que los inmigrantes “traen delincuencia y paro”. ¿Es ésta una manifestación propia de alguien que es “algo racista”?³². Finalmente, cuando en un subtítulo reproducido por este mismo periódico el 4 de enero de 2003 se dice que «El 70% de los jóvenes de la región no es contrario a la inmigración», ¿no se está jugando con la falsa idea según la cual no ser contrario es, supuestamente, estar a favor?

Finalmente, expresiones como “la creciente concentración en algunos colegios de *los hijos de la población inmigrante*” resulta claramente distanciadora con respecto a los actores mencionados; distanciamiento que, sin duda, repercutirá en el lector que pertenezca al

²⁶ Véase el reportaje «Escuela de colores», aparecido en el suplemento Panorama de *La Verdad*, 27 de septiembre de 1998, págs.8-9.

²⁷ «Diferencia y desigualdad en la escuela», *El País*, 9 de abril de 2001. Como contrapunto, puede leerse igualmente el artículo de Antoni Giner, «Escuela pública, inmigración y multiculturalidad en las aulas» (*El País*, 3 de marzo de 2002).

²⁸ F.C., *La Verdad*.

²⁹ Alexia Salas, *La Verdad*. Cursiva añadida por nosotros.

³⁰ Manuel Mediavilla.

³¹ EFE

³² EFE igualmente.

endogrupo³³. Y otras, como “nuevas cohortes de alumnos procedentes de la inmigración” remiten inevitablemente hacia ámbitos relacionados con la violencia; no en vano la primera acepción de cohorte en la última edición del DRAE es “Unidad táctica del antiguo ejército romano que tuvo diversas composiciones”.

SOBRE SALUD, ENFERMEDAD Y REPRESENTACIÓN DISCRIMINATORIA DE LA INMIGRACIÓN

Óscar Valtueña ha recordado no hace demasiado tiempo el miedo de la sociedad española a las enfermedades importadas por personas inmigrantes y la necesidad de despojar “del negro halo que las rodea, ya que prácticamente no es fácil su transmisión a la población española, pues frecuentemente son enfermedades parasitarias, endémicas en sus países de origen, que precisan de un vector o de un huésped intermediario para que la transmisión se produzca, como sucede, por ejemplo, con el paludismo o malaria” (2000:233). Este proceso de representación objetiva, que evitaría numerosos casos de discriminación y de estigmatización (Goffman, 1993), requiere, naturalmente, de la intervención de los medios de comunicación. Sin embargo, con presentaciones periodísticas como la siguiente es normal encontrarse con asociaciones discriminatorias por parte de la población receptora de personas que migran: “Mientras que el mundo rico mira hacia otro lado, virus y bacterias, tanto viejos como nuevos, amenazan con coger el avión y presentarse a hurtadillas en el centros de nuestras urbes. La internacionalización de los viajes y el comercio, el turismo y la migración hacen de pértiga para que los agentes infecciosos salten de uno a otro continente con una facilidad aterradora”³⁴. Hace algún tiempo no fue extraño escuchar discursos en los que los inmigrantes, en general, y los procedentes de países subsaharianos, en particular, eran vistos como portadores del virus del SIDA. La prensa, especialmente en los primeros años, ayudaba a la promoción de este estereotipo, incluso intensificado con valoraciones especialmente aterradoras, como por ejemplo la colocación en un titular a cuatro columnas en el que se advertía de la hipótesis según la cual era posible la propagación por vía respiratoria del virus del SIDA en un futuro no muy lejano. A comienzos de 1986, la noticia titulada «El SIDA podría propagarse por vía respiratoria» incluía la siguiente entrada: “El carácter mutante del retrovirus que provoca el SIDA y la constatación de que haya rebasado los famosos cuatro grupos de alto riesgo o «haches» (homosexuales, heroinómanos, haitianos y hemofílicos), podría hacer de esta epidemia una especie de «gripe mortal», según expuso el doctor Diego Dámaso López”. Y más adelante insiste: “Al hacer una historia de la enfermedad, los doctores señalaron su origen africano e insistieron en el carácter mutante del virus, que se ha detectado en sueros de etíopes y ugandeses”³⁵. El 15 de mayo de 1998, el diario YA publicó la noticia «Parados y enfermos de SIDA, los más rechazados en Gran Bretaña». La periodista Caridad Reixa, incluye un último epígrafe, al que titula “Enfermos de SIDA” y cuyo contenido completo es el siguiente: “La información y la educación son los medios oficialmente utilizados para detener la marginación a que se somete al millar de enfermos de SIDA que existen en Inglaterra, al disipar entre la población cualquier tipo de miedo a un contagio no factible. Por si estas medidas no son suficientemente efectivas, en los últimos meses se ha añadido a la legislación laboral nuevas leyes que prohíben a un empresario expulsar de su empresa a las personas afectadas por el virus VIH, siempre y cuando la labor que desempeñe el enfermo no conlleve riesgo de contagio”. Y a continuación llega un sorprendente párrafo final: “Gran Bretaña es un país que cuenta, debido a su larga historia colonialista, con la existencia de numerosos grupos étnicos minoritarios y pese a que legalmente está prohibido cualquier tipo de discriminación racial en la práctica se lleva a cabo en todos los sectores de la sociedad”³⁶. ¿A cuento de qué viene esta referencia a la inmigración?

³³ Aparecida en «Escuela de colores», art.cit., pag.9.

³⁴ «Las nuevas vacunas hacen milagros», *Muy interesante*, 251, pág.95.

³⁵ Antonio M. Yague, 13 de febrero de 1986.

³⁶ Caridad Reixa, 15 de mayo de 1988, pág.16.

La xenofobia, en general, encontró un terreno muy bien abonado en todos los países: “China ha puesto en guardia a la población contra las «relaciones sexuales ilegales» con extranjeros en el marco de la campaña de prevención contra el SIDA, según indicaba ayer el semanario «Pekín Información»³⁷.

Lo cierto es que esa asociación prejuiciosa no es cosa de discursos erradicados, ni mucho menos, y que incluso los medios españoles se encargan de promocionarla adecuadamente. Un ejemplo: el 3 de agosto de 2002, el diario *La Razón* concedió prioridad gráfica, mediante el uso del recuadro, a una de las cartas al director publicadas; se trataba de una carta de Emilio Vera titulada «Negar lo innegable»; era una misiva referida a la inmigración en Almería que acababa de la siguiente manera: “Por cierto, dado que el SIDA es una epidemia mundial, muy importante en América e importantísima en África, a todos los emigrantes (legales o ilegales) debería hacerseles un reconocimiento médico con dicha prueba para obtener los famosos papeles, eso no es racismo, ni xenofobia, eso es cordura”³⁸. Es importante observar cómo el lector utiliza de forma implícita la idea de prevención como justificación de cualesquiera medidas y cómo identifica la prevención con respecto a la enfermedad y la prevención con respecto a las personas, asunto al que nos referíamos en otro momento. En la página siguiente, el diario aludía al conflicto entre España y Marruecos, y a las declaraciones del rey Mohamed VI sobre Ceuta y Melilla. Es fácil, pues, establecer una relación prejuiciosa facilitada por la contigüidad de las noticias. Curiosamente, el 4 de agosto de 2002, *La Voz de Almería* dedicaba la mayor parte de la página 51 a esta misma disputa a propósito de Ceuta y Melilla con el titular: «El Gobierno minimiza el riesgo de ofensiva marroquí contra España». A la derecha aparece un suelto titulado: «Los inmigrantes son el mayor grupo de riesgo ante la tuberculosis». De nuevo se establece esta relación: Marruecos como país potencialmente peligroso y los inmigrantes como no menos peligrosos desde el punto de vista sanitario. El texto completo dice así: “España es el segundo país europeo con mayor número de tuberculosos y la tasa de afectados es entre cuatro y ocho veces superior a la de otros países desarrollados. Según la Sociedad Madrileña de Neumología y Cirugía Torácica, los inmigrantes están desplazando a los toxicómanos enfermos de SIDA como principal grupo de riesgo. En el año 2000 se registraron 15.000 nuevos afectados, el 35% de los cuales se considera altamente contagioso. En Madrid se detectaron 1.244 nuevos casos en 2000”. En realidad, el titular habla de los inmigrantes como grupo de riesgo, pero el planteamiento es: los inmigrantes como generadores de riesgo para los que no somos inmigrantes. Un último ejemplo sobre diseño gráfico de la página y promoción de asociaciones prejuiciosas lo encontramos el 10 de agosto de 2002 en, de nuevo, el diario LA RAZÓN. La página 25 está compuesta por dos noticias; la principal se refiere al desalojo de los inmigrantes encerrados en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, y el titular dice así: «La rectora de Sevilla pide investigar a las ONG que apoyaron el encierro»³⁹. A su altura, a la derecha aparece este otro titular: «Alerta médica en dos condados de Florida por la propagación del virus del Nilo»⁴⁰.

Como decíamos en otro lugar, en la actualidad, el discurso de las élites sociales (incluyo aquí los medios de comunicación) en relación a la inmigración es un discurso que promueve fundamentalmente la prevención (Bañón, 2002:38-49). Ahora bien, esa valoración no positiva encubre normalmente una auténtica valoración negativa. De hecho, la discriminación indirecta o simbólica, de la que tanto se habla en la actualidad, desde mi punto de vista, encuentra un gran apoyo justamente en la textualización de las actitudes preventivas. Hay que recordar de nuevo que “prevenir” es un término marcado positivamente por nuestra sociedad, sobre todo por su uso, precisamente, en el discurso de la salud. Con este amparo, se puede llegar a, por ejemplo, asociar semánticamente la inmigración misma

³⁷ O. López Fonseca, 30 de septiembre de 1987.

³⁸ Página 8.

³⁹ Redacción.

⁴⁰ Redacción.

(incluso a los inmigrantes) con la enfermedad. El 19 de agosto de 2000, LA VERDAD publicó una noticia titulada «Extreman la limpieza en las zonas de descanso de las autovías frecuentadas por magrebíes». El postítulo fue: «El objetivo es prevenir que la fiebre aftosa, una enfermedad de origen animal, se extienda en la Región». La primera frase del artículo es: “Más vale prevenir que curar”. La prevención aparece mencionada, pues, en el postítulo y en la primera frase del desarrollo, dos de las posiciones textuales más relevantes. Según los patrones anteriormente comentados, parece asegurado el consenso social: todos estaremos de acuerdo en que, en efecto, más vale prevenir que curar. El problema es que se aprovecha ese marco semántico-pragmático para establecer una asociación entre los magrebíes y la suciedad, los magrebíes y la enfermedad contagiosa e incluso los magrebíes y las enfermedades de origen animal, lo que, se quiera o no, estará alertando indebidamente a los lectores de la noticia.

En el fondo del debate social sobre la inmigración podemos encontrar casi siempre la reflexión interesada sobre el futuro del estado del bienestar en nuestro país (y en Europa) y sobre la imagen que se desea transmitir de que las personas extranjeras que llegan a nuestro país para trabajar se aprovechan indebidamente de nuestro marco socio-sanitario. Los centros sanitarios no sólo son utilizados por motivos de enfermedad, sino también para el cuidado de, por ejemplo, las mujeres embarazadas o para la asistencia de los partos. Pues bien, el 2 de enero de 2000, en la redacción de Cartagena del diario LA VERDAD se elaboró una noticia que ocupaba toda una página titulada «Los inmigrantes copan los paritorios». Es curioso, porque, al leer el reportaje, comprobamos que el redactor se refiere a sólo dos nacimientos de dos niños de padres inmigrantes durante la nochevieja anterior. ¿La selección del titular fue la más adecuada? Pero, sobre todo, ¿lo fue la selección del verbo *copar*? Sin duda, la hipérbole ha hecho su aparición, como en tantos otros asuntos relativos a la inmigración.

Igualmente equívoco puede ser el tratamiento de los abortos entre mujeres inmigrantes. Soledad Alcaide publicó el 15 de diciembre de 2002 la noticia titulada «Los inmigrantes que no nacen» y subtitulada «La interrupción del embarazo ha aumentado especialmente entre las extranjeras residentes en España, según algunas clínicas privadas»⁴¹. Así comienza el desarrollo textual: “El Instituto Nacional de Estadística señalaba esta semana que las madres inmigrantes han triplicado en los últimos seis años su aportación al número de nacimientos en España, de tal forma que ocho de cada cien bebés tienen madre extranjera. Sin embargo, también han aumentado los casos de interrupción de embarazo entre las inmigrantes, según apuntan desde las clínicas privadas que han comenzado a estudiar estos casos. Aunque el Ministerio de Sanidad no recoge la nacionalidad de quienes se someten a un aborto, desde algunas clínicas están comenzando a hacerlo, preocupadas por el aumento de clientes de procedencia extranjera”. La colocación estratégica del conector “sin embargo” o de la idea de *preocupación* de algunas clínicas dirigen indirectamente la lectura hacia el presupuesto según el cual las inmigrantes no pueden abortar, o no deben, puesto que se rompería una de las causas por las que supuestamente la inmigración es buena: mantener el índice de natalidad.

El 17 de julio de 2002, M. Puertas publicaba en *Diario Médico* una noticia titulada «Semergen prepara una guía de atención sanitaria al inmigrante». Tras recordar los problemas con los que se encuentran los profesionales sanitarios a la hora de atender a la población inmigrante, leemos: “Para paliar estas carencias, Semergen distribuirá en septiembre por todos los centros de salud un póster en nueve idiomas en el que se recogen los 75 síntomas más frecuentes por los que los inmigrantes acuden al médico, así como las 40 preguntas más comunes que realiza el especialista. En la misma línea, la sociedad científica distribuirá entre sus 6.000 asociados, en octubre, el Manual de atención al inmigrante. Enfermedades foráneas. La obra tiene cuatro partes: la primera es de carácter

⁴¹ *El País*, pág.32.

descriptivo, la segunda trata de medicina transcultural, la tercera es sobre enfermedades del viajero y la cuarta, sobre patología foránea. En ella, según López Abuín, están recogidas cerca de 200 enfermedades foráneas que es muy difícil que se den en nuestro país” (pág.5)⁴². Lo que (si hacemos caso al titular) era una noticia centrada en solucionar los problemas sanitarios de los inmigrantes acaba convirtiéndose en una asociación de ideas, de nuevo, entre las personas que migran y las enfermedades que les acompañan: el subtítulo del futuro manual y la referencia a esas *200 enfermedades foráneas que es muy difícil que se den en nuestro país* acabarán determinando la lectura que el lector de la noticia hará.

El diario ABC incluía el 16 de abril de 1994⁴³ una noticia a dos páginas escrita por María Jesús Cañizares titulada «Las depresiones y las paranoias, principales problemas psicológicos del inmigrante». Es un titular basado en el miedo porque transmite la idea de que son potencialmente violentos. En la entradilla de la noticia se indica: “La pérdida de la lengua materna, la familia, el nivel social y de la propia cultura, unido a otros factores como la frustración de las expectativas, la xenofobia, provoca que exista una gran incidencia de afecciones psicopatológicas, principalmente depresiones, hipocondrías y paranoias”. ¿Por qué en el titular se eliminó hipocondría y se otorgó prioridad a paranoia? ¿Porque, en principio, hipocondría es menos lesivo hacia los otros que paranoia? Exactamente un año antes, *La Vanguardia* publicaba el siguiente titular: «La tuberculosis es la enfermedad más común en los extranjeros de Cataluña»⁴⁴.

Hasta ahora hemos tratado sobre las enfermedades que sufren los inmigrantes y el miedo que tales enfermedades generan entre la población mayoritaria. Pero hay otra manera de representación de las personas inmigrantes que suele aparecer en los discursos elaborados por los medios de comunicación y que completan ese sentimiento de temor hacia el colectivo: la asociación que se establece entre los inmigrantes y lo que se conoce como delitos contra la salud pública, entre lo que destaca, naturalmente, el tráfico de drogas. El 20 de julio de 2002, la Redacción del diario *La Razón* elaboraba una crónica sobre el encierro de inmigrantes, en su mayoría indocumentados, en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. El titular elegido fue: «Huelga de hambre a la desesperada de los 250 inmigrantes encerrados en Sevilla». A su altura, a la derecha, otro titular decía: «El 80 por ciento de los jóvenes españoles cree que las drogas deben ser ilegales»⁴⁵. La aparición del adjetivo “ilegal”, además, puede no ser inocente.

LA REGULARIZACIÓN, LAS CIFRAS Y LA AMENAZA IMPLÍCITA

El 8 de febrero de 2002, algunos periódicos daban la noticia de que el Gobierno español iba a notificar a varios cientos de miles de inmigrantes que no habían conseguido la documentación necesaria iban a ser expulsados de España. Los periódicos del día cubrían la noticia de manera bien diversa: unos obviaban el asunto (EL PAÍS, por ejemplo) y otros lo trataban con mayor o menor intensidad (LA VERDAD o EL CORREO, por ejemplo). En estos casos, lo normal fue la reproducción acrítica del discurso de la Administración, a pesar de que era evidente que había numerosos aspectos al menos cuestionables. El Ministerio del Interior, a través especialmente del delegado del Gobierno para la Extranjería, Enrique Fernández-Miranda, trata por todos los medios de transmitir la idea de que se trata de una medida necesaria, sincera y que, sobre todo, se llevará a la práctica de forma amable. La representación periodística no sólo mantiene este deseo, sino que, en buena medida, lo acrecienta mediante diferentes procedimientos discursivos.

⁴² Semergen: Sociedad Española de Medicina Rural y Generalista.

⁴³ En su edición de Cataluña.

⁴⁴ Carme Quintana, 17 de abril de 1993.

⁴⁵ A.D., pág.25.

Detengámonos en LA VERDAD de Murcia. El asunto se recogía en portada con el titular que hemos reproducido arriba: «Extranjería ordena a 300.000 ilegales que abandonen España»⁴⁶. He aquí algunos de los fragmentos que podemos leer en la noticia:

NO VA A HABER CAZA Y CAPTURA, PERO...
“Fernández-Miranda dice que no va a ordenar la «caza y captura» de los inmigrantes excedentes de las regularizaciones extraordinarias, aunque el Ministerio del Interior tiene en sus archivos los datos, direcciones y filiaciones de todos los <i>sin papeles</i> que trataron de legalizar su situación y que no lograron su propósito”
EL PROCESO ES GALANTE, EN PRINCIPIO...
“El proceso, en principio galante y pacífico , para echar del país a todos los inmigrantes que no hayan conseguido papeles en las regularizaciones extraordinarias, cuenta con amparo legislativo, así como las consecuencias de negarse a acatar la orden”.
<i>No es vinculante, es un aviso y puede pedirse la suspensión cautelar, pero...</i>
“Según coinciden en señalar diferentes expertos, la denominada formalmente salida obligatoria no tiene un poder vinculante para los inmigrantes clandestinos, y se trata únicamente de una especie de aviso para que los extranjeros sepan que en dos semanas se abrirá contra ellos un expediente de expulsión si son detenidos. Este procedimiento administrativo y judicial, de prosperar, conllevaría la prohibición de volver a España en, al menos, tres años después de la repatriación forzosa (artículo 58 de la ley de Extranjería) e impediría la participación en futuros cupos de contingentes de trabajo. Ante la orden de abandonar el país, los inmigrantes tienen la oportunidad de pedir la suspensión cautelar de la medida ante un juez, pero si éste la deniega, sobre los irregulares penderá una causa de repatriación que, al hacerse firme, permitirá al Ministerio del Interior retenerles en centros de internamientos para extranjeros antes de su expulsión ”.

Es evidente que estamos ante un discurso contradictorio especialmente en lo referido al tono amable: se trata de una amenaza, un género discursivo que casa muy mal con el tono de amabilidad con el que se desea presentar. Por desgracia, nada se dice (o se insinúa) al respecto por parte del periodista. ¿Cómo una salida obligatoria puede no tener, en realidad, un poder vinculante? ¿Quién puede pedir una suspensión cautelar cuando sabe que va a ser gravemente penalizado por hacerlo? ¿Cómo puede ser un proceso de expulsión “galante”⁴⁷, como dice el periodista? ¿Qué significa “en principio”? ¿Si no va a haber caza y captura, por qué se recuerda que los datos referidos a filiación, dirección, etc. obran en poder del Ministerio del Interior? ¿Qué se puede opinar ahora del recelo con el que acogieron los sin papeles la iniciativa del Ministerio de Sanidad para hacerles una cartilla, puesto que no tenían claro si los datos que proporcionarían no acabarían siendo utilizados en su contra?

Por otra parte, en el texto se dice que la Administración actuará “sin tapujos”⁴⁸, se habla de “invitación” a marcharse, se denomina “amnistía” el proceso de regularización⁴⁹, se utiliza de nuevo la expresión “ilegales”. Y, en otro orden de asuntos, ¿cómo quieren que salgan? ¿quién les paga el viaje? Demasiadas preguntas sin respuesta y el periódico tiene una responsabilidad social y crítica.

⁴⁶ Melchor Sáiz-Pardo, 8 de febrero de 2002, pág.35.

⁴⁷ DRAE: *Galante*. Adj. Atento, cortés, obsequioso, en especial con las damas. || 2. Aplícase a la mujer que gusta de galanteos y a la de costumbres licenciosas.

⁴⁸ DRAE: *Tapujo*. m. Embozo o disfraz con que una persona se tapa para no ser conocida. || 2. fig. y fam. Reserva o disimulo con que se disfraza u oscurece la verdad.

⁴⁹ DRAE: *Amnistía*. f. Olvido de los delitos políticos, otorgados por la ley ordinariamente a cuantos reos tengan responsabilidades análogas entre sí.

En la portada del periódico aparecía, como dijimos, la noticia a cuatro columnas. En el interior del texto, aparece la siguiente llamada: “Detienen a un dirigente ecuatoriano por estafar a compatriotas en Lorca”. ¿Qué asociación encubre esta llamada?

El periódico EL CORREO ESPAÑOL también incluía esta información en la página 16 de la edición del día, pero nada se decía en la portada. El contenido está muy resumido e incluso se aprovecha, como suele ser habitual, para incorporar gráficamente otras informaciones; en este caso, dos informaciones: la detención en Lorca del inmigrante ecuatoriano y la detención en Ceuta de un inmigrante marroquí que trataba de introducir a un compatriota en España. Estos hábitos en la composición de los periódicos no favorece, en absoluto, una visión objetiva de la inmigración.

BIBLIOGRAFÍA

- BAÑÓN, A.M. (1996): *Racismo, discurso periodístico y didáctica de la lengua*, Almería, Universidad.
- BAÑÓN, A.M. (1997): «La representación discriminatoria de los inmigrantes africanos en el discurso oral», *Discurso. Teoría y análisis*, 21/22, Médico, Universidad Nacional Autónoma, págs.103-132.
- BAÑÓN, A.M. (2002): *Discurso e inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*, Murcia, Universidad.
- BAÑÓN, A.M. (en prensa): «El modelo de integración difundido por la prensa española. A propósito del pañuelo de Fátima», *Actas del VI Congreso sobre Inmigración Africana*, Almería, Universidad.
- GARCÍA, F.J., BARRAGÁN, C., GRANADOS, A. Y M. A. GARCÍA-CANO: «Lo intercultural en las teorías y acciones interculturales. Una década de interculturalidad en los discursos pedagógicos y prácticas educativas en el estado español», *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales*, Barcelona, Icaria, págs.209-256.
- GOFFMAN, E. (1993): *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GREIMAS, A.J. Y COURTÉS, J. (1982): *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- MUÑOZ, A. (1999): «La educación multicultural: enfoques y modelos», en F. Checa y E. Soriano (eds.), *Inmigrantes entre nosotros. Trabajo, cultura y educación intercultural*, Barcelona, Icaria, págs.205-243.
- VALTUEÑA, Ó. (2000): «Medidas para proteger y promover la salud de los inmigrantes en España», *Migraciones*, 8, págs.231-149.
- VAN DIJK, T.A. (1993): «Principles of critical discourse analysis», *Discourse & Society*, 4,2, págs.249-283.

REFERENCIAS PERIODÍSTICAS

- A.D. (2002): «El 80 por ciento de los jóvenes españoles cree que las drogas deben ser ilegales», *La Razón*, 20 de julio, pág.25.
- AGENCIAS (2002): «El Gobierno minimiza el riesgo de ofensiva marroquí contra España», *La Voz de Almería*, 4 de agosto, pág.51.
- ALCAIDE, S. (2002): «Los inmigrantes que no nacen», *El País*, 15 de diciembre d 2002, pág.32.
- CAÑIZARES, M.J. (1994): «Las depresiones y las paranoias, principales problemas psicológicos del inmigrante», *ABC-Cataluña*, 16 de abril.
- CARRERES, F. (2003): «Casi 5.000 inmigrantes más han llegado a las aulas en apenas cuatro meses de curso», *La Verdad*, 9 de febrero, pág.2.
- CARRERES, F. (2003): «Los extranjeros tendrán cursos de ‘inmersión’ de lengua y cultura española », *La Verdad*, 9 de febrero, pág.3.
- CARRERES, F. (2003): «Los alumnos que abusaron de una compañera no irán al aula ordinaria», *La Verdad*, 9 de febrero, pág.3.
- DELGADO, M. (2001): «Diferencia y desigualdad en la escuela», *El País*, 9 de abril.
- EFE (1999): «La mitad de los universitarios madrileños confiesan ser “algo racistas”», *El Mundo*, 20 de diciembre.
- EFE (2002): «De la Merced asegura que las nuevas aulas para inmigrantes no serán discriminatorias», *El Mundo*, 7 de agosto.
- EFE (2002): «Más de 200.000 inmigrantes adultos matriculados», *El Mundo*, 26 de noviembre.
- EFE (2003): «La juventud madrileña abandona los ‘números rojos’ por la llegada de inmigrantes extranjeros», *El Mundo*, 4 de enero.
- EFE (2003): «El 36,5% de los estudiantes tiene una visión negativa de la inmigración», *El Mundo*, 22 de enero.
- GINER, A. (2002): «Escuela pública, inmigración y multiculturalidad en las aulas», *El País*, 3 de marzo.
- MEDIAVILLA, M. (1998): «Decrece el racismo entre los escolares pero persiste un 10% de ‘irreductibles’», *El Norte de Castilla*, 3 de febrero.
- MÉNDEZ, J. (1998): «Escuela de colores», *La Verdad*, 27 de septiembre, págs.8-9 del suplemento *Panorama*.
- PUERTAS, M. (2002): «Semergen prepara una guía de atención sanitaria al inmigrante», *Diario Médico*, 17 de julio, pág.5.
- QUINTANA, C. (1993): «La tuberculosis es la enfermedad más común en los extranjeros de Cataluña», *La Vanguardia*, 17 de abril.
- REDACCIÓN (2000): «Los inmigrantes copan los paritorios», *La Verdad*, 2 de enero.
- REDACCIÓN (2000): «Extreman la limpieza en las zonas de descanso de las autovías frecuentadas por magrebíes», *La Verdad*, 19 de agosto.
- REDACCIÓN (2002): «Las nuevas vacunas hacen milagros», *Muy interesante*, 251, págs.94-98.
- REDACCIÓN (2002): «Huelga de hambre a la desesperada de los 250 inmigrantes encerrados en Sevilla», *La Razón*, 20 de julio, pág.25.
- REDACCIÓN (2002): «Los inmigrantes son el mayor grupo de riesgo ante la tuberculosis», *La Voz de Almería*, 4 de agosto, pág.51.
- REDACCIÓN (2002): «La rectora de Sevilla pide investigar a las ONG que apoyaron el encierro», *La Razón*, 10 de agosto, pág.25.
- REDACCIÓN (2002): «Alerta médica en dos condados de Florida por la propagación del virus del Nilo», *La Razón*, 10 de agosto, pág.25.
- REIXA, C. (1988): «Parados y enfermos de SIDA, los más rechazados en Gran Bretaña», *Ya*, 15 de mayo, pág.16.
- SÁIZ-PARDO, M. (2002): «Extranjería ordena a 300.000 ilegales que abandonen España», *La Verdad*, 8 de febrero, pág.35.

VILLASANTE, M. (2003): «Los centros quieren inmigrantes pero no pueden atenderles», *La Razón*, 16 de febrero, pág.28.

VERA, E. (2002): «Negar lo innegable», *La Razón*, 3 de agosto, pág.8.

YAGÜE, A.M. (1986): «El SIDA podría prepararse por vía respiratoria», *La Verdad*, 13 de febrero.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

LOS TEXTOS ORALES AL ALCANCE DE LOS NIÑOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Carlos Aller García
Universidad de Sevilla
caller@us.es

Cada día se valora más el contacto o acercamiento del niño a la literatura. Al tratarse de niños de Educación Infantil, en fase de preparación para la lectura, al hablar de «literatura al alcance de los niños», hay que aceptar la visión integradora que actualmente está en boga. Esta visión no se refiere solamente al libro, sino que intenta agrupar todas las creaciones que tengan como medio conductor a la palabra, sea cual sea su modo de transmisión, y que tenga como fin o destinatario al niño. Así el estudio de la literatura al alcance de los niños ve ensancharse su campo de actuación tanto cuantitativa como cualitativamente. A los aspectos literarios y lingüísticos habrá que añadir o sumar los pedagógicos y psicológicos, imprescindibles para el educador infantil.

La literatura en Educación Infantil puede significar comunicación con el niño y respuesta a sus necesidades e intereses peculiares o particulares. Ello implica conocer a fondo la psicología y la especificidad cambiante del receptor infantil y del horizonte o metas de sus expectativas. *“A medida que los textos se van alejando de una función prioritariamente didáctica o moralizante hacia una función puramente estética, se postula un destinatario mucho más activo y con mayores iniciativas interpretativas, al ser el lenguaje artístico el límite de la previsión de espacios indeterminados.”* (Sánchez Corral, 1995:138). Este singular receptor que es el niño juega un importante papel en la elaboración del sentido de los textos literarios. P. Cerrillo y J. García Padrino (1990), L. Sánchez Corral (1995), A. Mendoza Fillola y A. López Valero (1997), T. Colomer (1999), G. Núñez Ruiz (2001) reivindican una literatura infantil autónoma, partícipe de las cualidades estéticas de la literatura canónica y adaptada, a ser posible, a los intereses y al desarrollo evolutivo de estos receptores infantiles.

Así, en el concepto de literatura «al alcance de los niños» o «infantil» estarán incluidas no solamente las obras escritas o creadas expresamente para los niños sino también las producciones literarias que, elaboradas sin pensar en ellos, con el paso del tiempo fueron apropiadas por éstos, por irrumpir estas obras en el mundo infantil gracias al interés de la temática, la ingenuidad o la belleza que encierran, como sucede con muchos de los cuentos tradicionales, tal es el caso de los *Cuentos* de Perrault o los *Cuentos* de los hermanos Grimm.

Hoy en día, los libros infantiles reflejan la actitud de la sociedad hacia los niños. Éstos no son considerados ya pequeños adultos, sino seres humanos en crecimiento, con necesidades emocionales, intelectuales y sociales individualizadas que cambian tan regularmente como las físicas. En consecuencia, los libros para niños han cambiado de formato, diseño de tipos de

impresión, ilustración y texto para acomodarse plenamente tanto a las predilecciones como a la capacidad cultural de la psicología infantil.

Esta concepción actual de la infancia, valorando al niño como un ser con entidad propia, es un engendro y fruto de la Ilustración. Esta novedosa concepción del infante evoluciona a lo largo de los siglos XIX y XX hasta el límite “*de hacer descansar la educación del mismo no tanto en el dominio y la conformación de su voluntad, cuanto en un largo proceso de sociabilidad, al que prestan ayuda inestimable la psicología y la pedagogía modernas*” (Núñez Ruiz, 2001: 50).

Como bien conocemos por Piaget (1989), la educación actúa sobre el niño con el fin de que éste se amolde y adapte a las reglas que priman en el sistema social. A la par que esta adaptación del niño, tiene espacio la consolidación de un lugar educativo autónomo, la escuela, en el que los niños coexisten e inician este largo proceso de socialización y de educación, a través de diversos medios o fuentes, entre los que cabe destacar el uso o utilización de diversos y variados textos literarios. En el Sistema Educativo Español actual, siguiendo esta concepción del niño, se trata de acercar a éste a la literatura desde su más tierna infancia. Por ello, entre los objetivos generales que la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece para la Educación Infantil señalamos el siguiente:

- *Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.*

Textos a los que se hace referencia también en esta *Ley Orgánica* en el apartado de los contenidos, tanto generales como procedimentales, en su faceta de audición, comprensión y reproducción de cuentos, rimas, pareados y poesías, juegos dramáticos, etc. En cuanto a las actividades que señala la LOGSE a desarrollar en los niños destacamos las siguientes:

- Narraciones de cuentos para despertar el gusto y placer por la lectura.
- Recitaciones de poesías sencillas y breves para comprender y admirar la belleza del lenguaje.
- Ejercicios, actividades y juegos de tipo dramático para desarrollar la expresión corporal, creatividad, imaginación y fantasía.

Podemos comentar que la LOGSE defiende una iniciación del niño a la literatura en Educación Infantil, propiciando un acercamiento y encuentro con ella dentro del ámbito escolar lo suficientemente lúdico y gozoso como para que vaya despertando en él su interés, su curiosidad y su concepción de los libros como portadores y transmisores de algo interesante, maravilloso y atractivo, y a los que hay que respetar, cuidar y querer.

Los profesores actuales de Educación Infantil tienden a plantearse la siguiente cuestión: ¿para qué utilizar la literatura en la escuela?

La literatura constituye un amplísimo instrumento o medio de formación en manos del maestro o docente, no solamente en el terreno o ámbito del área del lenguaje, sino también para el desarrollo integral de los niños de estas edades.

Las funciones, razones o motivos básicos para su utilización o empleo en Educación Infantil son:

- La literatura utilizada como piedra angular en la educación y formación personal del infante. (*Identidad y autonomía personal*).
- La literatura ayuda a comprender y a ampliar el conocimiento sobre el mundo circundante. (*Conocimiento del medio físico y social*).

- La literatura es útil y necesaria para el aprendizaje o mejora de determinadas destrezas o habilidades lingüísticas y comunicativas tales como la expresión y comprensión, tanto oral como escrita. (*Comunicación y representación*).

Los docentes intentan aproximar la literatura a sus alumnos para que éstos conozcan algo bello, para ilustrarlos sobre una de las facetas más importantes de la cultura. Partiendo del concepto de cultura de Antonio Machado (en boca de Juan de Mairena), según el cual es cultura *“todo aquello que sirve para despertar el alma dormida”*, la literatura puede ser *“un instrumento valioso en la formación porque se proyecta sobre la problemática vital de los seres humanos, sirve para transformar la realidad y, a su vez, puede ser medio de goce y placer”* (Romera Castillo, 1997:100).

En definitiva: la literatura sirve para mostrarnos la realidad y ayudarnos a vivir, para conocernos a nosotros y al mundo, educa la sensibilidad, nos distrae y entretiene y da libre vuelo y rienda suelta a nuestra imaginación y fantasía.

Así en el nivel de Educación Infantil se utiliza o enseña sobre todo la literatura para que proporcione a los niños pequeños conocimientos e informaciones y, a la vez, le ayude en su formación personal, utilizando cada vez mejor el lenguaje, siendo los textos literarios espejos en donde mirarse.

Por lo tanto, debemos en primer lugar informarnos sobre las características que deben tener los textos para poder incluirse dentro del concepto de «literatura al alcance de los niños».

Para Carmen Bravo-Villasante (1985: 9) esta literatura *“supone unas determinadas características: indispensables la claridad de conceptos, la sencillez, el interés, la ausencia de ciertos temas y la presencia de otros que no toleraría el adulto”*.

Otros autores y escritores han reclamado para la literatura al alcance del niño varias características: entusiasmo y creatividad (Gorki); sencillez, verdad y transparencia (Sánchez Silva); belleza, bondad y ternura (Luisa Gefaell); linealidad, brevedad y claridad expresiva (Delibes).

Todas las cualidades o características de un texto literario de carácter infantil pueden resumirse en tres rasgos: sencillez creadora, audacia poética y comunicación simbólica. (J. M. Trigo y C. Aller, 1997: 57-58).

- Sencillez creadora.

Esta cualidad se refiere directamente a la concepción y expresión temática. La sencillez debe abarcar la obra completa. Sencillez, no simplicidad. Sin menospreciar la sencillez, la literatura al alcance del niño, *“tiene que favorecer un progresivo enriquecimiento temático y lingüístico, tiene que convertirse en un cauce estructural y expresivo adecuado a la capacidad de asimilación infantil. Los autores de literatura infantil reorganizan la realidad desde la sencillez creadora”* (M. R. Cabo, 1986: 13).

- Audacia poética.

En esta cualidad o característica se sintetiza la fuerza expresiva del lenguaje. Esto no puede desvirtuarse ni mutilarse, no puede empobrecerse. El lenguaje poético, como la sencillez creadora, debe estar sometido a una progresión racionalizada.

- Simbolismo y comunicación.

Simbolismo y comunicación aparecen en relación de reciprocidad cuando el niño se acerca a «su literatura» ejercitando la capacidad y el derecho de elección. Los cuentos o poemas que eligen los niños tienen generalmente una dimensión lúdica y las misteriosas fuerzas que actúan en el niño se ponen en juego provocadas por los aspectos comunicativos y simbólicos de toda literatura que esté al alcance de los niños.

¿Qué textos literarios y medios audiovisuales podemos utilizar en Educación Infantil?

Los diversos textos o medios literarios al alcance de los niños merecen nuestra atención no tan solo por su valor literario o lingüístico sino también por sus posibles utilidades en el terreno de la pedagogía y, sobre todo, de la didáctica de la lengua y la literatura en el ámbito escolar de Educación Infantil.

Podemos hacer una división de la literatura al alcance de los niños en géneros, englobándolos en dos grandes grupos: tradicionales o clásicos y modernos.

El primero, comprende los géneros narrativo, lírico o poético y dramático.

El segundo, abarca a los medios audiovisuales, como el periodismo, los cómics o tebeos, el cine, la radio, la televisión y los ordenadores.

Seguimos las indicaciones de L. Sánchez Corral (1995), que incluye el criterio de los géneros clásicos y también el paradigma audiovisual, en conformidad con la propuesta de todos los especialistas sobre literatura infantil. Su razonamiento se basa en una mejor tipología textual y en una mayor coherencia, en la óptima comprensibilidad de la materia y en su relación con el aprendizaje significativo.

Por supuesto, no es ésta una división estricta. En literatura, como en todo arte, un género va a menudo entrelazado con otro. La poesía no está ausente del teatro ni de la prosa, y todas las formas que constituyen los géneros tradicionales se manifiestan en los denominados géneros modernos.

El acercamiento a la literatura por medio del empleo o cultivo de los géneros se suele realizar en función o previsión de diversos y variados factores, pero, especialmente, en relación o conveniencia con la sistematicidad o importancia con que dichos planteamientos se presenten en la programación de las actividades escolares en el ámbito educativo infantil:

Así, dentro del género narrativo podremos utilizar:

- Cuentos. El cuento a utilizar en el aula de Educación Infantil, lo entendemos como una creación literaria, de extensión variable, en la que se relatan, con un esquema más o menos común o arquetipo, vivencias, fantasías, experiencias, sueños, hechos reales, etc., es decir, lo fantástico y lo real, de forma intencionadamente artística, con dos objetivos fundamentales: divertir y enseñar.
- Leyendas. Son narraciones o relatos de sucesos fabulosos o legendarios que se transmiten por vía oral o escrita. La utilidad de estas narraciones legendarias en las aulas escolares, debemos buscarla en que sirven como medio o instrumento para el estímulo de la fantasía, pero también ofrecen un cauce para recordar hechos históricos y además gracias a la narración de ellas por parte del profesor, el alumno puede ir desarrollando sus valores personales, sociales y culturales, y ampliando todas sus habilidades lingüísticas y literarias.
- Mitos. Son relatos que, bajo forma de alegoría, traducen una generalidad histórica, sociocultural, filosófica o física. El mito supone para el niño un modo propio, imaginativo y poético, de captar y expresar ciertos aspectos y matices de la realidad histórica.

Dentro del género poético -preferimos el término «poesía» en vez de «lírica», siguiendo a R.L. Tames (1985:18) que denomina a los géneros tradicionales como narrativa, poesía y teatro-, en el aula escolar infantil utilizaremos:

- Poesías. La poesía, en forma de recitación, contiene la posibilidad de educar la sensibilidad estética y literaria del niño. Pertenecen al campo de la poesía infantil *“la creada intencionalmente para los niños y la que, sin haber tenido ese propósito, puede ser gustada por aquéllos por la belleza, la finalidad o simplemente la ingenuidad que trasunta”*. (Cufre, 1993: 92). La poesía, como forma artística, es una de las manifestaciones vitales que incidirán en una adecuada formación integral del niño.
- Canciones. Son composiciones en verso para ser cantadas, tanto de origen popular como culto. Las canciones populares infantiles son la síntesis entre el juego y la educación. Las canciones infantiles son importantes sobre todo para el desarrollo de las habilidades motrices del niño, ya que éstas le ayudan, según J.L. Conde Caveda (1998), a descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, provocando que el niño actúe paulatinamente de una forma más autónoma. También las canciones pueden ayudar a utilizar y usar el lenguaje verbal de una forma más ajustada y a enriquecer y diversificar las posibilidades expresivas del niño, así como a desarrollar su capacidad de socialización.
- Fábulas. Son composiciones literarias, generalmente en verso, en que por medio de una ficción alegórica y de la representación de personas humanas y de la personificación de animales, seres irracionales, o bien inanimados o abstractos, se da una enseñanza útil o moral. Las fábulas hay que adecuarlas a los intereses y, sobre todo, a la mentalidad actual y así, en la escuela de hoy este género puede encontrar acomodo a la hora de trabajar determinados valores: actitudes de respeto, amor, compañerismo, amistad... Una buena colección de fábulas puede convertirse en un óptimo medio o instrumento de trabajo y también de diversión en Educación Infantil.
- Adivinanzas. Son enigmas de sencilla resolución que se descifran mediante la asociación de ideas o la simple deducción y tienen como objetivo el desarrollo de la imaginación y la exactitud lingüística. El juego que se establece y realiza con la adivinanza emociona y distrae al niño, de aquí que guste tanto a los alumnos de este nivel educativo, ya que desarrollan su ingenio cuando las crean y disparan su imaginación y su gracia cuando tratan de resolverlas.
- Trabalenguas. Son ejercicios de locución con dificultades programadas por el maestro, de diversos autores o recogidos de la tradición popular, para que el niño capte y ejercite fonemas difíciles para su correcta pronunciación. Con ellos los niños juegan para *“perfeccionar o para poner a prueba sus propias facultades de expresión y las habilidades para la dicción propia y de sus compañeros”*. (Gómez Villalba, 1998: 472).
- Retahílas. Son composiciones en verso, con una acumulación de diversos y variados juegos de palabras. Ana Pelegrín (1996:38) engloba bajo la denominación de retahíla a *“los textos que, sin ser adivinanzas, canciones ni romances, enriquecen la múltiple y multiforme poesía oral infantil”*. Afirma, también que *“la retahíla (palabra/gesto), de escasos o múltiples elementos a menudo irracionales, de difícil interpretación lógica se considera como el decir poético de los niños, en cuanto la palabra acompaña al juego convirtiéndose ella misma en juego, y es tratada como un juguete rítmico oral, dando paso a libres asociaciones fónicas”*.

Dentro del género dramático o teatral emplearemos:

- Juegos dramáticos organizados informalmente. Son representaciones de cuentos juegos, sin ensayos previos ni decorados; son los que se realizan habitualmente y

diariamente en clase; la función del maestro será animar y coordinar la representación o los juegos, utilizando el lenguaje como motivo principal lúdico.

- Teatro guiñol: tanto de títeres como de marionetas. Se denomina “teatro guiñol” a un espectáculo teatral realizado normalmente con muñecos o títeres movidos por las manos de una persona oculta tras un pequeño escenario. Mediante los muñecos, el niño se identifica con los personajes y da vida a todas las situaciones reales o fantásticas; el muñeco o títere actúa, básica y fundamentalmente, como motivador y catalizador del interés del niño. El teatro guiñol es un extraordinario medio e instrumento de expresión, cultivo y corrección del lenguaje, ya que sirve para el enriquecimiento de éste desde muchos planos: semántico, fonético, fonológico, sintáctico, etc.

- Dramatizaciones formales: obras adecuadas a los intereses infantiles. Estas dramatizaciones formales se utilizan en contadas ocasiones durante el curso escolar; son las típicas representaciones de cuentos, poesías dramatizadas, etc., en los festivales escolares. Este tipo de dramatización se podrá realizar sobre todo el último año de la Educación Infantil, cuando los niños hayan adquirido ya ciertos hábitos y técnicas para la dramatización. Con este tipo de dramatización formal pretendemos conseguir los siguientes objetivos: ejercitar la expresión lúdica del niño, desarrollar su facultad de imitación, descubrir y experimentar los recursos básicos de expresión de su propio cuerpo, expresar los propios sentimientos y los de los demás a través del gesto y del movimiento, facilitar su expresión lingüística, cultivar su originalidad, imaginación, fantasía y libertad, ejercitar su memoria u cultivar el sentido estético.

Escogemos fundamentalmente éstos, dentro de los denominados géneros tradicionales, por ser los más utilizados por los profesores de Educación Infantil en la actualidad en los centros escolares y por señalarlos la LOGSE como prioritarios y básicos para el dominio educativo de Infantil, ya que esta clase de textos son los que aportan una mayor seguridad y fijeza al incipiente lenguaje infantil.

En cuanto a la utilización de los denominados géneros modernos, el soporte audiovisual ofrece en la actualidad unas grandes posibilidades educativas, que el maestro o docente habrá de intentar utilizar adecuadamente en las aulas escolares infantiles.

Los medios o técnicas audiovisuales que podremos utilizar en la escuela son:

- Cómics y tebeos. Los cómics son unas pequeñas historietas ilustradas cuya acción se desarrolla en diversas viñetas, en donde el texto de lo que cada personaje dice se encuentra encerrado en un “globo” o “bocadillo” que sale de su boca. Tebeo es el nombre con el que comúnmente se conocen en España los cómics infantiles. El cómic y el tebeo, a emplear la palabra (el lenguaje literario) y la imagen (el lenguaje plástico) unidas en una síntesis dialéctica, abarca dos áreas expresivas fundamentales: la del lenguaje y la de la expresión plástica. Constituye así uno de los más complejos medios de expresión al alcance del niño. El cómic o tebeo podrá funcionar bien en el aula infantil si se dan tres condiciones positivas que lo hagan eficaz (Escudero: 1992): que sea un buen medio, que se use adecuadamente y que se adapte bien a las situaciones didácticas del contexto escolar. Lo más importante del uso de este género en la escuela infantil es el empleo reflexivo y crítico que el maestro haga de él mediante una buena planificación, desarrollo y seguimiento de sus alumnos y sus trabajos, y por tanto, de los resultados obtenidos por medio de su utilización: posibilitar al niño la comunicación gráfica; enriquecer el vocabulario utilizando expresiones del lenguaje hablado; desarrollar las capacidades de observación, atención, identificación y discriminación; favorecer la percepción visual, desarrollando la aptitud para entender e interpretar lo que ve (dibujos-símbolos), preparando así al niño para el lenguaje escrito.

- Prensa. La prensa es quizás el instrumento de los medios de comunicación modernos (cada uno de los medios de las nuevas tecnologías tiene unas características peculiares, lo que hacen que sean aptos para propósitos o fines concretos) que ofrece más posibilidades para una aproximación o acercamiento del niño a la literatura y a la lengua

en la escuela, posiblemente por sus propias características que lo hacen fácilmente adaptable a la enseñanza -un soporte informativo manejable, un medio diversificado y un uso fácil-, o también por ser el recurso más explotado y conocido hasta nuestros días. En relación con los medios de comunicación, la prensa constituye un medio muy eficaz para la transmisión de informaciones, por su capacidad de desarrollar y analizar noticias, conocimientos e ideas. Los maestros deberían conocer las ventajas y utilidades de trabajar con este medio, así como sus características estructurales, comunicativas y lingüísticas, para después acercarse al conocimiento de su uso polifacético en la enseñanza. La inclusión de la prensa, sobre todo los periódicos diarios, como método pedagógico en la escuela supone un reto dentro del mundo de la enseñanza en España. La prensa, de ser considerada un medio de información puede pasar a convertirse en un instrumento o vehículo de expresión y aprendizaje. La escuela habrá de intentar hacer del niño una persona abierta y tolerante. El constataste de opiniones reduce los prejuicios, crea una personalidad con un talante abierto que fomenta la autoestima y la capacidad de valoración y amplía las perspectivas personales del niño. De aquí la importancia de que el docente cuente con los medios necesarios para la utilización de la prensa como medio pedagógico de utilidad en el aula. La prensa puede ser el instrumento que permita acercar la escuela a la realidad cotidiana que le rodea. El trabajo con la prensa en las aulas es una propuesta renovadora que introduce a nuestros alumnos en la realidad de la vida. La función educativa que puede desempeñar en la escuela se resume en los siguientes objetivos: iniciar al niño en el conocimiento y uso de los signos gráficos, si van a iniciar el proceso previo a la adquisición de la lectura y la escritura; conocer, comprender y valorar una forma más de lenguaje; acercar al niño a la sociedad y a la realidad del momento; ofrecer una oportunidad de ejercicio, de expresión, de imaginación y de creatividad; el periódico o diversas revistas pueden ser el eje de una actividad interdisciplinaria, cualquier contenido lo podemos utilizar para globalizar enseñanzas o áreas diferentes como el lenguaje, las matemáticas, la expresión plástica, la vida en sociedad, etc.

- Radio. El maestro puede programar una serie de juegos y actividades para ir fijando la percepción auditiva, ampliando el campo de audición, creando hábitos de escucha y llegando inclusive hasta formar un «oído fino» capaz de captar las diferencias de vibraciones y cualidades de los sonidos. Para ello podrá utilizar o emplear la radio. El maestro debe estar informado de la programación de diversas emisoras, a fin de escoger los programas de motivación, de información, que puedan ser aprovechados en relación con el tema o centro de interés que imparta. La radio es un medio o instrumento mágico para transmitir historias. *“Permite crear un ámbito de juego, un espacio ideal para imaginar fantasías con la ayuda de la palabra, la música y los sonidos. La inmediatez del medio facilita la comunicación directa con el oyente. Es como contarle un cuento al oído, de manera íntima y darle opción a que participe de forma activa y personal en este juego de las ondas”*. (Cruz Delgado y Rioboo, 1995: 290). La palabra, a través o por medio de la radio invita al niño, cuando es ya lectoescritor, a leer. Un programa sobre libros, canciones o cuentos puede abrir muchas puertas y posibilidades de animación a la lectura. Muchas emisoras en España han mostrado interés por los espacios infantiles que hablan de literatura infantil. Y son muchos los maestros, escritores, animadores, narradores de cuentos y periodistas, quienes han intentado hacer radio con libros para los niños. Son bastantes, también, los niños que se han acercado a la lectura y han jugado con la radio. La escuela ha sido y es coprotagonista con ellos en la aventura de leer, escribir y escuchar cuentos y libros por la radio. Si un programa radiofónico incluye fragmentos de un libro, despierta la curiosidad del niño por el relato, *“será un programa más satisfactorio y motivará al niño a querer tener ese libro (...) incluso cuando un libro se lee de principio a fin, si se crea la suficiente emoción a su alrededor (por ejemplo, niños que lo comentan o que se lo recomiendan a otros niños), el programa puede resultar motivador. Es necesario que el acto de leer un libro se le transmita al niño con palabras llamativas. La satisfacción psicológica ha de*

estar en el ambiente creado por ese determinado programa” (Ural, 1996:304). Así, la radio es un magnífico medio para acercar la literatura a los más jóvenes. “Es un vehículo para rescatar la palabra como vínculo. Que es un puente que le permite al niño cruzar hasta la otra orilla donde puede seguir jugando al «como si». De eso simplemente se trata, tan sencillo y a la vez tan complejo. Eso de dejar que alguien ande ofreciendo palabras en forma de cuentos”. (M. Berenguer, 1995: 298).

- Televisión. Es un factor o medio audiovisual que la educación moderna no puede ignorar ni rechazar, debe incluirla como un instrumento más de comunicación, dirigiendo el grado cultural o práctico que pueda aportar a los alumnos y completarla con la cultura que recibe el niño en la escuela. Hay que tener en cuenta que los niños de hoy día han de ser personas capacitadas para adaptarse en la sociedad en que les ha tocado vivir y, que en esta sociedad actual, está incluida la televisión, siendo de todos los «mass media» actuales el más poderoso. Los docentes podemos enseñar a ver la televisión y a utilizarla adecuadamente, educando para convertir al televisor en un instrumento de información o de entretenimiento que puede ser encendido o apagado con arreglo a unos criterios críticos y selectivos. Con el empleo de la televisión se pretende conseguir que la educación sea más atrevida, innovadora y acorde con las necesidades del niño de la sociedad moderna actual. Es el recurso audiovisual más completo del que se dispone, ya que asocia la imagen al sonido, pudiendo así presentar la actualidad que se desarrolla fuera de la escuela en ese mismo instante. La televisión ayuda a aumentar extraordinariamente la capacidad comunicativa entre el docente y sus alumnos. Su papel básico consiste en ser un impulsor del aprendizaje de éstos. De un modo general, la televisión *“puede ser aplicada como fuente de ampliación y motivación del aprendizaje, formación e instrucción”*. (Nerici, 1993:386).

La televisión se presta como un medio para ampliar el aprendizaje cuando sus programas versan sobre temas o contenidos ya tratados en clase, proporcionando detalles y aspectos peculiares a la vez que promoviendo demostraciones acerca de los mismos. Las posibilidades que ofrece la televisión han sido frecuentemente utilizadas en la escuela con el fin de aumentar la eficacia de las explicaciones del maestro y conseguir así un mayor aprovechamiento por parte de los alumnos. La televisión no pretende, en ningún caso, sustituir al maestro, sino servir como elemento dinamizador, como complemento educativo o como un recurso didáctico más a utilizar en clase. Los objetivos a conseguir con el empleo de la televisión en la escuela son: establecer relaciones entre las imágenes televisivas y lo que representan; desarrollar las capacidades de atención, identificación, discriminación de imágenes (atendiendo a semejanzas o diferencias), observación visual y memoria visual; mejorar la expresión oral, el uso adecuado de la televisión puede servir para que el niño logre una pronunciación correcta, una entonación adecuada, una mejora y ampliación de su vocabulario y la mejora de la fluidez verbal (facilita una correcta articulación de la palabra y de la frase).

- Cine. Jaime García Padrino propone unos rasgos definidores del arte cinematográfico al alcance del niño: *“Primero, que -además de las cualidades exigibles a tal expresión artística- exista una determinada recreación del mundo infantil, desde los ojos propios de un niño, y no tanto desde una interpretación adulta (...) El segundo rasgo que propongo como caracterizador del cine infantil es la posibilidad de autoidentificación por parte del niño espectador, con los protagonistas, las situaciones o los asuntos planteados en una determinada película (...) Debemos añadir otro condicionante básico: la intención del propio creador, o creadores, a la hora de dirigirse al niño o al joven como público específico...”* (J. García Padrino, 1997: 9-12). El poder de sugestión del cine supone una gran capacidad de comunicación que permite ser utilizado con fines variados. Desde el punto de vista pedagógico el cine ofrece a los docentes grandes posibilidades. Puede ser contemplado como un recurso educativo en sí mismo, transmitiendo a los niños conocimientos e informaciones acerca de cómo se rueda una película, lenguaje cinematográfico, etc.; pero además, cada película, en función de su temática específica, puede servir como elemento motivador de numerosas y variadas actividades y como

instrumento para transmitir conceptos relacionados con los áreas curriculares de Educación Infantil. El cine nos adentra en un mundo complejo, formado por muchos mundos diferentes: imaginación y fantasía, ciencia y cultura, lo bueno y lo malo... Toda una amalgama de valores que están al alcance del profesorado y que nos permite trabajar con ellos en los diferentes ámbitos escolares. *“La escuela ha de educar en la percepción de las bandas que corresponden al mensaje cinematográfico a esos niños que han nacido en el mundo de la imagen y del sonido para que puedan interpretar adecuadamente sus códigos y ser más libres.”* (Romea, 1998:357) Los principales objetivos – aparte de los ya reseñados- a conseguir con el uso de este medio de comunicación son: la motivación para la lectura y el conocimiento de obras originales adaptadas al cine y el fomento de la expresividad verbal, a partir de dramatizaciones y diálogos relativos a la película visionada.

- Ordenadores. El ordenador en la escuela infantil es un elemento motivador de primer orden: proporciona básicamente estímulos visuales cuyas características específicas determinan la atención del niño. Para el alumno de este nivel la informática debería ser un medio de comunicación más que contribuya a su educación integral. Los niños de cuatro a seis años podrían utilizar un rincón específico que les sirviera para trabajar actividades y tareas propuestas para la asimilación de los conceptos englobados en los centros de interés de las áreas curriculares. En Educación Infantil el maestro debe preparar previamente los equipos informáticos para que puedan ser utilizados por alumnos que en su mayor parte aún no saben ni leer ni escribir cuando comienzan a utilizar el ordenador. Los objetivos de los programas que el profesor empleará con sus alumnos son: *“atención; discriminar imágenes; discriminar formas, tamaños, colores; identificar, contar y asociar los números; identificar letras; seriar; sumar; discriminar conceptos espaciales, iniciar al lenguaje; lectura global...”* (Bellido, 1994: 42). En definitiva, el objetivo más importante es el empleo y utilización del ordenador como un recurso pedagógico, entendiéndolo no como una herramienta sino como un medio para transmitir nuevas informaciones y conocimientos al niño de una forma amena y lúdica.

Los docentes se tienen que plantear qué hacer en el aula con los nuevos medios de comunicación: utilizarlos didácticamente, reproducir los mecanismos de creación o buscar una aplicación más lúdica. Los profesores deberían conocer las posibles ventajas de trabajar con estos medios, así como sus posibilidades estructurales, comunicativas y lingüísticas, para poder acercarse al empleo y conocimiento de su uso polifacético en la enseñanza.

La literatura «al alcance del niño», tal como la entendemos para el escolar del nivel infantil, tanto en su vertiente más tradicional como con las nuevas tendencias o medios, no es una materia de estudio y aprendizaje, no se trata de alcanzar con ella objetivos cognoscitivos, sino de que el niño disfrute y goce con ella, que desarrolle su vena imaginativa y fantástica, en definitiva que juegue con los textos literarios.

Bibliografía.

- Bellido, M. (1994), “Educación e Informática”, en *Actas I Congreso Mundial sobre Ed. Infantil y formación de educadores*, Málaga.
- Berenguer, M. (1995), “Literatura para imaginar”, en *Actas del 24º Congreso del IBBY*, Sevilla, 298-301.
- Bravo-Villasante, C. (1985): *Historia de la Literatura Infantil Española*, Madrid, Doncel.
- Cabo, M.R. (1986): *Literatura Infantil y su Didáctica*, Oviedo, Ed. Cabo.
- Cerrillo, P. y García, J. (1990) *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*, Cuenca, S. P. de la Univ. de Castilla- La Mancha.
- Colomer, T. (1999) *Introducción a la Literatura Infantil*, Madrid, Síntesis.

- Conde, J. (1998) *Las canciones motrices II*, Barcelona, Inde.
- Cruz, M. y Rioboo, J. (1995), "Libros en Onda", en *Actas del 24º Congreso del IBBY*, Sevilla, 290-295.
- Cufre, H. (1993): *Lengua y Literatura Preescolar*, Buenos Aires, Cincel.
- Echeverría, E. (1996) *Literatura infantil*, Santander, S. P. de la Univ. de Cantabria.
- Gómez, E. (1998), "Literatura infantil", en Gallego Ortega (coord.), *Educación Infantil*, Málaga, Aljibe, 459-474.
- García, J. (1997) "Las relaciones entre cine y literatura en el aula", en *Revista de Literatura infantil y juvenil*, Barcelona, Fin Ediciones, 8-13.
- Mendoza, A. y López, A. (1997) *La creación poética en la Escuela. Aspectos y orientaciones*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses.
- Núñez, G. (2001) *La educación literaria*, Madrid, Síntesis.
- Pelegrín, A. (1996) *La flor de la maravilla*, Madrid, Sánchez Ruipérez.
- Piaget, J. (1989) *Psicología de la inteligencia*, Barcelona, Crítica.
- Romea, C. (1998), "La narración audiovisual" en Mendoza, A. (coord.) *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori,
- Sánchez, L. (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona, Paidós.
- Tames, R.. (1985) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Santander, S. P. de la Univ. de Cantabria.
- Trigo, J. y Aller, C. (1997) *El niño de hoy ante el cuento*, Sevilla, Guadalmena.
- Ural, S. (1995), "La Literatura infantil en radio y televisión", en *Actas del 24º Congreso del IBBY*, Sevilla, 301-304.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LA INTERCULTURALIDAD: PROPUESTAS DE FORMACIÓN

Carmelo Moreno Muñoz y Rebeca Valverde Caravaca
Universidad de Murcia
camoreno@um.es

Introducción

La controversia generada a la hora de llegar a un acuerdo unánime desde la comunidad científica en la definición conceptual de los términos “interculturalidad” y “diversidad” no es algo novedoso. En estas letras, lejos de adentrarnos en un variado y sin duda complejo universo de definiciones, retomamos las ya prácticamente clásicas cuestiones de qué es interculturalidad y qué es diversidad sin el exclusivo ánimo de llegar a una definición puramente académica. Nuestro interés radica en la percepción que cada docente posee respecto a ambos términos que está muy relacionado con lo que acontece en las aulas.

En un aula de, por ejemplo, tercero de Educación Primaria de un Colegio Público no específico de la Región de Murcia el mosaico cultural es inimaginable. En un aula de veinte alumnos se hallan escolarizados dos marroquíes, un esloveno, un ruso, cuatro de raza gitana, una niña con síndrome de down, una niña bord-line y una población de alumnado “normal” procedente la gran mayoría de familias desestructuradas existiendo entre ellos una gran diferencia en cuanto a competencia académica. Seguro que si un docente se viese en la tesitura de impartir clase en dicha aula afirmarí rotundamente que se halla en un aula intercultural, donde está patente la diversidad y que además tendrá que afrontar posiblemente la propuesta que da título a nuestra comunicación, iniciarse en un proceso de formación que gire en torno a la enseñanza del español como segunda lengua para solventar la barrera lingüística de un alumnado inmigrante en pro de su integración social y cultural ya que partimos del pleno convencimiento de que una integración social y cultural real pasa indefectiblemente por el conocimiento de la lengua y cultura del lugar de la zona geográfica donde se encuentren. A continuación, reseñaremos algunas propuestas que desde el área de didáctica de las lenguas y sus culturas se están llevando a cabo a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

1. Hacia la mejora de la enseñanza y la formación del profesorado en ELE

Las actuaciones para la mejora de la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera no pueden acotarse de modo exclusivo a un tipo de actividades directa y exclusivamente centradas en los procesos que acontecen dentro del aula. El aprendizaje de una lengua además del desarrollo de las habilidades lingüísticas implicadas en ella requiere el

conocimiento compartido de los patrones y prácticas culturales de dicha lengua. Para que estas actuaciones puedan realizarse se debe contar con el apoyo decidido de los diferentes organismos e instituciones político-sociales que aporten los medios necesarios para el impulso y desarrollo del español como lengua extranjera. Desde nuestras modestas aportaciones y al hilo de los esfuerzos llevado a cabo en la Unión Europea para el desarrollo intercultural por medio del incremento de la cantidad y calidad de los contactos entre alumnado, profesorado e instituciones educativas, reseñamos a continuación algunas acciones y experiencias que se están llevando a cabo en diversos lugares y que quizá puedan desvelar las líneas directrices en las que se debe seguir haciendo especial hincapié.

1.1. Redoblar esfuerzos en la formación del profesorado y en la enseñanza del español como L2

Teniendo en cuenta que la situación actual de las aulas en las cuales la diversidad lingüística y cultural cada vez es mayor y que bajo las peculiaridades propias de cada contexto subyace como una necesidad imperante mejorar la formación de los docentes en una línea hasta ahora no sentida ni percibida como algo vital, desde la Universidad de Murcia y, en concreto, desde la Facultad de Educación, se están llevando a cabo desde hace cinco años diversas acciones de investigación y formación del profesorado en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera:

Curso de Postgrado “Especialista Universitario en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. Este curso, de 350 horas, está dirigido a diplomados y licenciados que de un modo u otro se relacionen en tornos educativos. Aprovechando las virtualidades de las nuevas tecnologías se oferta en dos modalidades: presencial y a distancia (a través del Campus Virtual Universidad de Murcia Abierta, SUMA). La finalidad del mencionado curso es la dotación al profesorado de las habilidades y estrategias didácticas necesarias para enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera.

El curso, impartido por diversos profesores de varias universidades españolas y extranjeras expertos en formación del profesorado de lenguas, consta de los siguientes módulos:

- I. La formación inicial del profesorado en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
- II La lengua como sistema de comunicación
- III. La lengua española y su enseñanza: del pasado al presente
- IV. Adquisición y enseñanza del español como LE
- V. La planificación del Currículo y la evaluación del aprendizaje de ELE
- VI. Técnicas y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de ELE
- VII. Lengua española, cultura y sociedades hispanas
- VIII. Prácticum

Más información: www.um.es/cursoele

Programa de Doctorado *Didáctica de las lenguas y sus culturas*. El programa, de dos años de duración demuestra cada año la esmerada dedicación de los profesores que intervienen en los distintos seminarios impartidos en el mencionado programa desde el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia. Todos ellos ponen a disposición de los estudiantes su experiencia docente e investigadora con el fin de contribuir a la formación de los titulados que deciden seguir los estudios de Tercer Ciclo que los conducirán, en muchos casos y tras un trabajo intenso, a la presentación de su Tesis Doctoral, alcanzando el grado de Doctor, máximo rango académico dentro de la Universidad. No obstante se han anunciado cambios en profundidad en los actuales estudios universitarios, que afectarán también a la configuración actual del Tercer Ciclo. La estructura de los estudios existentes en la Universidad española será modificada para ser adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior y facilitar así la movilidad de los estudiantes.

Más información: www.um.es/dilengua/docto2005

1.2. Apoyo desde la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia a la enseñanza del español como segunda lengua y la interculturalidad

La Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia ofrece al profesorado cursos de formación y coordina proyectos de investigación en innovación educativa.

Más información: www.carm.es/educacion/dgfpPH.php

Entre las actividades de formación que organiza dicha institución y colabora la Universidad de Murcia, debemos destacar las siguientes:

El *Plan de Formación Telemática del Profesorado en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua FORTELE*. Este plan de formación inicial está dirigido a profesores en ejercicio de Primaria y Secundaria de cualquier área (no sólo de lengua, como podría pensarse) de la CARM. A través de los Centros de Profesores y Recursos (CPRs) de la Región de Murcia, en concreto del CPR Murcia 1 y del CPR Murcia 2, se han impartido los dos primeros niveles durante los años 2003 y 2004 y en enero de 2005 comenzará el nivel tres o superior. La metodología es activa, participativa, individualizada y apoyada por un tutor personal, vía correo electrónico, y con el soporte de la plataforma telemática de la CARM.

Teniendo en cuenta la generalidad de las características de los docentes destinatarios, el Plan se establece en tres niveles de concreción que ofrecen una profundidad progresiva: nivel inicial (60 horas), nivel avanzado (80 horas) y nivel superior (110 horas). Esta estructura escalonada de formación permite la elección de cualquiera de los niveles en función de las necesidades y expectativas de los docentes en formación. La coherencia de esta acción de aproximación progresiva radica en la contemplación de un eje de ámbitos temáticos común a los tres niveles, en torno a los cuales se determina la progresión de los contenidos. Este eje se desarrolla en los siguientes nueve puntos:

- Herramientas básicas de telemática educativa.
- Realidad escolar y enseñanza de ELE.
- Lengua y comunicación.
- Métodos y enfoques en la enseñanza de español como segunda lengua en contextos escolares.

Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua en el contexto de la enseñanza Primaria y Secundaria.
Técnicas y recursos didácticos.
Diseño curricular y programación para la enseñanza de EL2 en Primaria y Secundaria.
Materiales para la enseñanza de EL2 a inmigrantes en edad escolar.
Prácticum.

Más información: www.fortele.net

Curso Telemático "La Educación Intercultural: Estrategias de intervención educativa". El curso, de 70 horas, tiene los siguientes objetivos: Dar a conocer el concepto de Interculturalidad y todo lo que conlleva; Proporcionar al profesorado herramientas para trabajar desde y hacia la Interculturalidad; Elaborar dichas herramientas y materiales didácticos. Los contenidos se articulan en los siguientes módulos: "Cultura e identidad cultural", "Hacia una sociedad intercultural", "Orientaciones para la escolarización del alumnado de minorías étnicas", "Propuestas organizativas y curriculares para una educación intercultural". La nueva convocatoria del curso se ha realizado en septiembre de 2004.

Más información: www.intercultura-net.com

1.3. Atender a la calidad de enseñanza

Determinar la "calidad" en los procesos de enseñanza y aprendizaje es cuando menos una cuestión controvertida. ¿Qué nos indica y cuándo podemos afirmar que estamos ante procesos de calidad en lo referido a educación? La actual Ley Orgánica para la Calidad en la Enseñanza (L.O.C.E.) aprobada en el B.O.E del día 24 de diciembre de 2002 determina algunos ítems o indicadores de calidad que sin duda pueden ser más o menos compartidos y aceptados. Lo que sí recaba el sentir general de quienes estamos implicados en las aulas es el pleno convencimiento que los referentes de calidad en la enseñanza de las lenguas pasan por la adecuada identificación de las competencias lingüísticas y contenidos de los diferentes niveles de enseñanza, por la elaboración de métodos y materiales motivadores adaptados a las necesidades y peculiaridades de nuestro alumnado. Todo ello, conocido, debatido y llevado a la práctica por los docentes, es lo que determina la dirección hacia donde debemos orientar nuestros esfuerzos. Para el conocimiento e intercambio de los materiales utilizados y experiencias llevadas a cabo se desarrollan las vías y fuentes de comunicación que a continuación reseñamos.

1.4. Estrategias de difusión y formación

Para que sea posible el consenso y debate sobre qué materiales son los más idóneos en el aprendizaje de una segunda lengua y en vistas a una enseñanza de calidad la utilización de los medios de información y difusión se configuran como algo imprescindible. Además de los medios de comunicación, institutos de enseñanza de idiomas, aulas abiertas... hoy contamos con las grandes virtualidades que nos brinda el uso de internet. Un ejemplo de ello son los cursos telemáticos o a distancia reseñados, si bien, a continuación, indicamos otras fuentes de información:

Revistas electrónicas especializadas

Las revistas electrónicas ofrecen un lugar excepcional para el intercambio de experiencias y profesionales. Dado su carácter divulgativo los nuevos estudios e investigaciones realizadas en torno a la enseñanza de las lenguas se aproximan a todos los profesionales indistintamente del lugar en el que se hallen. Desde Murcia se edita la revista que ahora está usted leyendo *GLOSAS DIDÁCTICAS* (ISSN: 1576-7809). Fundada en el año 2000, se trata de una revista internacional promovida por la red temática *INTERCULTURAS XXI*, la red de docencia *DIDACTILENGUAS*, la lista de distribución *DILENGUAS* y la Universidad de Murcia. Recientemente se ha sumado como entidad coeditora el *OBSERVATORIO LINGÜÍSTICO ATRIUM LINGUARUM*, del que forman parte varias universidades españolas y que está dirigido desde el ICE de la Universidad de Santiago de Compostela por el Dr. José Manuel Vez Jeremías.

Más información: www.um.es/glosasdidacticas

La revista electrónica *redELE* (ISSN: 1571-4667), coordinada por la Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, forma parte del entorno de servicio público para el apoyo a la docencia del Español Lengua Extranjera que brinda el Ministerio de Educación y Ciencia de España. De reciente creación, marzo de 2004, ha publicado dos números y en la actualidad prepara el número tres que está abierto a la participación de cualquier persona interesada en dar a conocer sus investigaciones, materiales didácticos o experiencias docentes.

Más información: www.formespa.rediris.es/revista.htm

Listas de distribución

Las listas de distribución pretenden, a través del correo electrónico, acercar las noticias que periódicamente se extraen de diversos medios y que son de interés para el profesorado. Nuestra lista *DILENGUAS*, creada en marzo de 2003, alojada en RedIris, la red académica de investigación nacional patrocinada por el plan nacional de I+D y gestionada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pretende servir de foro de discusión, debate, información y reflexión sobre temas y aspectos claves que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y sus culturas. Dicha lista sirve de punto de encuentro de profesores, estudiantes, investigadores y, en general, de los profesionales relacionados con el Área de Conocimiento "Didáctica de la Lengua y la Literatura", un área relativamente joven en España cuyas materias se imparten en diversas Facultades de Educación del estado español. El área no sólo trata de la enseñanza de la lengua materna (castellano, gallego, vasco y catalán) sino también de las segundas lenguas o lenguas extranjeras (inglés, francés, etc.). Por tanto, la lista trata temas metodológicos y lingüísticos relacionados con la didáctica del español (como lengua materna, segunda o extranjera), de las lenguas segundas (las de la Unión Europea) y otras lenguas extranjeras, en especial, las de los países de Europa del Este. Este foro multinacional y pluricultural utiliza como vehículo de comunicación las lenguas española e inglesa. Además, cuenta con diversos moderadores (especialistas en didáctica de una lengua concreta) que aprueban los mensajes que por su interés general aporten puntos de debate y reflexión que interesen a los miembros de la lista. La formación inicial y permanente del profesorado de lenguas, las innovaciones metodológicas, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la

interculturalidad, el mestizaje cultural, las técnicas y recursos para la enseñanza de la L1, la L2, la Ln, son algunos de los centros de interés que provocan la participación activa de los más de quinientos miembros en la actualidad de DILENGUAS, siempre desde una óptica solidaria, anti-imperialista y de relación de igualdad entre culturas, razas y sexos.

Más información: www.rediris.es/list/info/dilenguas.es.html

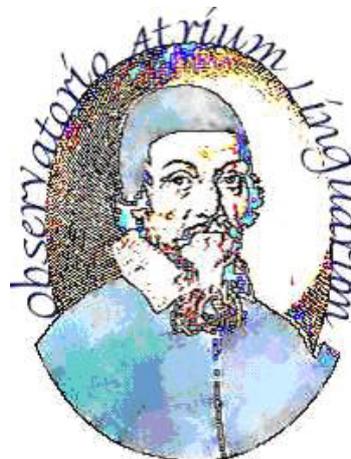
Las asesorías técnicas de las Consejerías de Educación en Australia y Nueva Zelanda, Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos y Brasil mantienen diversas listas de distribución para la enseñanza de ELE en todo el mundo. Algunas de estas listas son de carácter local (**PLATYPUS** – foro que atiende las demandas de los profesionales de ELE en Australia – **ELENZA** – lista de apoyo a los profesionales de Nueva Zelanda-Aotearoa – y **ELEBRASIL** dedicada a los profesionales de la enseñanza de ELE y a los expertos en formación en el mismo campo de este país sudamericano) y otras son de carácter mundial como **FORMESPA**, la decana de todas estas listas que ofrece, desde 1999, una excelente herramienta de comunicación, información y debate relacionada, como indican sus siglas, con la formación de profesores de español.

Más información: www.formespa.rediris.es/listas.htm

Biblioteca Virtual redELE

En colaboración con las Universidades de Barcelona, Antonio de Nebrija, Salamanca y Murcia, desde hace unos pocos meses **redELE**, por iniciativa de las Asesorías Técnicas en Canberra y Wellington de la Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda. En dicho espacio web se alojan periódicamente las últimas novedades de formación, innovación, eventos científicos, publicaciones y materiales entorno a la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. Una de las últimas incorporaciones a la biblioteca virtual de **redELE** son las Actas del *XIII Congreso Internacional de ASELE* celebrado en la Universidad de Murcia en el año 2002. Cualquier persona interesada puede descargar en formato pdf todas y cada una de las comunicaciones, ponencias y talleres recogidos en la publicación *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (ISBN: 84-607-8687-0).

Más información: formespa.rediris.es/biblioteca.htm



enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas

red ELE

INTERcultura@-net

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

DE LAS EXPECTATIVAS, REPRESENTACIONES Y REALIDADES DE ALUMNOS Y PROFESORES EN LAS AULAS DE LENGUA EXTRANJERA

Jocely de Deus Pinheiro
jodedeus@yahoo.es

Resumen

El presente artículo es fruto de una madura reflexión personal/profesional acerca de la importancia que tiene la integración de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) en el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) de las lenguas extranjeras (LEs) para una comunicación real e intercultural. Consta de **dos partes** que tratan de los siguientes tópicos: en **la primera parte** presento fragmentos de mi diario personal como estudiante de francés como lengua extranjera (LE) y describo algunas de las sensaciones que he experimentado al no percibir la integración de las actividades que realizamos en clase; en **la segunda parte**, presento una reflexión acerca del proceso de E/A de LEs bajo la mirada del enfoque comunicativo.

1. ¡Vaya Gramática!: expectativas y realidades en el aula de LE

10/05/2004 – Lunes - Valladolid/España.

Hoy empecé las clases de francés en un conocido centro de idiomas de Valladolid. Otra vez me confronté a ese maravilloso proceso de aprender una LE; proceso que ya viví cuando estudié inglés y español. Mis clases son de 10:00 a 12:00, somos un total de 9 estudiantes: 5 chicas y 4 chicos. Somos dos extranjeras: una chica de Italia y yo, brasileña. Mi profesora habla francés muy bien (¡pienso que sí aunque yo no comprenda la mitad de lo que dice!). Habla muy rápido y nos explicó todo en francés pero comprendí que teníamos que coger unas fotocopias en la oficina de fotocopias para la segunda clase. También comprendí que íbamos a hacer una actividad que consistía en rellenar una ficha con nuestros datos personales, pero lo haríamos utilizando preguntas en francés. Algunos de mis compañeros no habían comprendido las instrucciones y ella volvió a explicar todo en francés pero, como vio que seguían sin comprender, habló un “ratito” en español y luego volvió al francés. Aprendemos a hacer unas preguntas y las hicimos en parejas para rellenar la ficha. La actividad fue divertida pues conocí un poco acerca de la vida de mis compañeros. Al final, comprendí que hasta luego se dice “*au revoir*” (lo repetí con mucha categoría) y, cuando llegué a casa, estudié mis apuntes con mucho gusto.

14/05/2004 – Viernes – Ávila/España

Hoy no tuvimos clase de francés porque es el puente de la fiesta de San Pedro Regalado en Valladolid, por eso decidí ir a Ávila a pasear, comer un bocadillo de queso con tomate sentada en la hierba mirando esas murallas preciosas y escribir mi diario. ¡Me encanta esta ciudad! Bueno, hoy estoy un poco desmotivada con el francés aunque sólo haya tenido una semana de clases. A lo mejor es el sistema de enseñanza aquí en España – no lo sé: es que yo estaba acostumbrada a las clases en Brasil, donde había mucha interacción entre los estudiantes y la profesora. Aquí, los estudiantes son accesibles pero no existe ese “calor humano” al que estaba acostumbrada. En el primer día hicimos una actividad “muy guay” pero desde entonces ya no hicimos nada de comunicación; usamos muchas fotocopias de gramática y en 4 días de clases ya hemos rellenado un montón de hojas de gramática con una velocidad que me deja agobiada. Nunca consigo terminar de hacer los ejercicios antes de que la profesora empiece a hacer la corrección. Creo que ella piensa que soy un poco lenta. Hicimos una actividad con un vídeo pero el vocabulario era demasiado difícil y la pronunciación también. La profesora pidió que leyéramos, en parejas, el diálogo del vídeo, lo que me resultó fatal pues sólo habíamos escuchado/visto el diálogo dos veces en la tele y asociar los sonidos a lo que estaba escrito fue un desafío. También me resulta muy difícil comprender el vocabulario de los muchos ejercicios de gramática que hacemos: empleo más tiempo en descifrar lo que significan las palabras que en hacer el ejercicio. A veces relleno por “ósmosis” pero no tengo la mínima idea de lo que estoy completando. Tenemos una “*petite pause*” a las 11:00 y es mi momento preferido pues es cuando hablo con mis compañeros y vamos a por un café. Hubo días en que el único momento de charla que tuve con mis compañeros fue en el momento de la “*petite pause*”. Lo peor fue que las cinco chicas, nos quedamos tan entretenidas charlando y conociéndonos que, cuando volvimos a la clase, la profesora ya estaba trabajando con otra hoja de gramática. Sigo estudiando mis apuntes cuando llego a casa pero estoy sin mucha motivación: me acuerdo de cuando estaba en las clases de español – ¡era tan diferente!

17/05/2004 – Lunes - Valladolid/España.

Hoy, la profesora dijo un “*Bonjour*” y después nos avisó que haríamos un dictado de los números. Inmediatamente puso la cinta en el casete y empezó una voz en francés diciendo un montón de números. Cuando conseguí abrir mi cuaderno, coger el bolígrafo y empezar a concentrarme para la tarea, ya estaba la voz en el quinto o sexto número. Yo no me creí que después de un fin de semana de fiesta, la profesora no nos preguntara nada acerca de lo que habíamos hecho y no hiciera ninguna tarea para repasar los contenidos que aprendimos en la primera semana. No hay lo que en inglés llamamos “*warm-up*”; ella llegó y empezó directamente con el contenido. Después del dictado la profesora nos pidió que comparáramos nuestros dictados con el del compañero de al lado (siempre trabajo con la misma chica que se sienta a mi lado) pero esa orden no fue completamente comprendida por nosotros. Me percibo un poco lenta en estas clases: es como si tardara más que los otros estudiantes en hacer las cosas y comprender lo que quiere la profesora. Percibí que algunos también estaban perdidos como yo, pero nadie parecía estar molesto con la situación. Menos mal que me acordaba bien de los números y acerté la mayor parte. Después de la corrección, la profesora nos dijo que sacáramos la hoja número “X” para los ejercicios de gramática. Más ejercicios de gramática: ¡vaya gramática! La curiosidad que tengo es la siguiente: ¿por qué los estudiantes no hacen preguntas y no dicen que no comprenden lo que explica la profesora? Me da vergüenza preguntar tanto y hoy percibí que la profesora piensa que soy poco lista: es que, cuando no comprendo, siempre pregunto pero, como ella habla en francés todo el tiempo y habla muy rápido, yo sigo sin comprender incluso cuando ella explica otra vez. Entonces al final le digo que “*oui*”, que comprendí porque no quiero parecer más tonta de lo que ya me siento pero, la verdad es que muchas veces no he comprendido del todo. A veces pregunto a mis compañeros en voz bajita cuando la profesora está escribiendo en la

pizarra. Hoy pasó algo que hizo que se diera cuenta de que yo no era la única lenta y, después de dos tentativas de explicaciones en francés, nos explicó lo de las tildes utilizando el español. El momento más esperado sigue siendo el del café, cuando bajamos para charlar. ¿Sabe lo que percibí? Que nosotras, las chicas que siempre bajamos juntas, intentamos hablar un poco de lo que hemos visto en los ejercicios de gramática. Mañana debemos llevar una cinta porque vamos al laboratorio.

18/05/2004 – Martes – Valladolid/España

Hoy fuimos al laboratorio pero me olvidé de llevar la cinta aunque la había comprado. ¡Nunca había estado en un laboratorio tan moderno! La profesora explicó todo lo que haríamos en francés y comprendí lo esencial, pero tuve que preguntar cómo hacer para manejar algunos de los botones y grabar mi propia voz. Ella me contestó en francés y yo comprendí porque utilizó el lenguaje corporal apretando los botones para que yo lo viera. ¡Me encantó hacer las tareas, sobre todo escuchar el dialogo del chico que se apuntó a un “*bici club*”! Escuché el diálogo muchas veces antes de grabar mi propia voz leyendo. En nuestras clases, la profesora nos pide que leamos en voz alta pero yo echo de menos hacer algún tipo de repetición o escuchar más veces el texto antes de intentar leerlo. Me siento insegura al leer en voz alta, me gustaría poder escuchar más los diálogos, por eso, me encantó el laboratorio. Me encantó tanto y me concentré de tal forma, que no me di cuenta de que los otros estudiantes ya habían salido. Cuando la profesora vino a llamarme, fue cuando me di cuenta que ella había escrito en la pizarra las respuestas de los ejercicios de comprensión auditiva. Bajé entonces para la hora de la alegría: la “*petite pause*”. Aprender francés me está resultando más difícil que lo que fue aprender el inglés y el español. Después de la “*petite pause*”, trabajamos con las malditas hojas de gramática pero, después, tuvimos un momento de mucha alegría cuando la profesora hizo una actividad con los adjetivos, en donde teníamos que describir personas o monumentos famosos. Jugamos a adivinarlos y lo pasamos de maravilla, pues, intentamos hablar unos con los otros y hacer preguntas, o sea, estábamos comunicando de verdad con la finalidad de adivinar. ¡Fenomenal! Cuando terminamos la actividad, la profesora nos dijo, en español, que en el nivel de principiantes no se puede hacer muchas más cosas que enseñar vocabulario y gramática y añadió que, cuando estuviéramos en el nivel intermedio y supiéramos la gramática básica y más vocabulario, podríamos hacer actividades de conversación. Ella nos pidió paciencia y un chico añadió con mucha gracia “*c’est la vie*” y todos contestaron con una sonrisa, menos yo. Mientras que escuchaba eso, el “gusano” que vive dentro de mi cabeza y que siempre me trae a la memoria los principios de la enseñanza comunicativa de LEs temblaba de tristeza porque él sabe que “*ce n’est pas la vie*” y que se pueden enseñar las LEs con mucha comunicación, con juegos, con actividades dinámicas, con medios adecuados al nivel de los estudiantes, mezclando la L1 y la LE para que los estudiantes no se sientan frustrados. No me deja en paz este “gusano” de tanto hacerme reflexionar acerca de mis clases y de mi profesora. A lo mejor es ese “gusano” el que no me deja concentrar y aprender como debería ser.

31/05/2004 – Martes - Valladolid/España

Hoy llegué con un retraso de 10 minutos a la clase y mis compañeros estaban rellenando una hoja de gramática, acerca de los verbos. Luego cogí el ritmo. La profesora llevaba las uñas de los pies pintadas de rojo y estaba muy bonita y yo me fijé en eso más que en la corrección de los verbos. Hoy percibo que la profesora es muy amable aunque lleve las clases con una fuerte tensión. Empieza de modo seco, pero después se va acercando un poco más; quizá es muy tímida. Bueno, después de la hoja de verbos, la profesora nos dió otra hoja, pero esta era de vocabulario de las partes del cuerpo. Aprendimos el vocabulario y nos pusimos en parejas para rellenar los ejercicios. Hoy, por primera vez, y porque llegué tarde, me senté al lado de uno de los chicos. Es que los chicos siempre se sientan a un lado y las chicas en el otro. Mi compañero y yo tardamos mucho en terminar la tarea y cuando la profesora anunció

la corrección, yo, instintivamente, dije “espera pues no hemos terminado”. Pienso que por haber vivido ya eso tantas otras veces, sin darme cuenta, mi inconsciente habló en voz alta. La profesora me miró con sorpresa y se quedó unos segundos en silencio pero luego empezó a corregir sin que hubiéramos terminado. Mi compañero y yo nos sentimos un poco frustrados y nos miramos mutuamente para compartir nuestra frustración porque queríamos terminar la tarea. ¿Por qué tanta prisa? ¿No comprende la profesora que algunos llevan más tiempo en procesar el conocimiento y aprender? Cuando la profesora anunció la “*petite pause*”, pedí que nos juntáramos para echarnos unas fotos: ¡fue una alegría hacerlas! Después del intervalo, aprendimos a hacer descripciones y elegimos personas famosas para describir. Mi persona famosa fue Doña Leticia Ortiz y mis compañeros hacían preguntas utilizando el vocabulario que aprendimos para adivinar quién era la persona elegida. ¡Nos lo pasamos de maravilla! Después de eso, la profesora nos pidió que hiciéramos una descripción oral de nuestra propia persona pero no lo pidió a todos solamente a algunos y a mí no me tocó hacerlo pero, cuando noté que ella iba a cambiar de actividad, le pedí describir a una persona especial. Ella, me miró con sorpresa, calló un segundo y dijo que sí. Entonces empecé⁵⁰: “*C’est es une educateure. Les cheveux sont court et roex. Les yeux sont mairon et expressive. Est petit et belle. Port un pantalon et un t-shirt y les ongles de pied rouge. C’est amable et parle français tres bien.*” Ella se puso roja al percibir que yo la estaba describiendo. Fue un momento de alegría y relajación. Pienso que el sistema aquí no está acostumbrado a la espontaneidad de los estudiantes. Hay mucha tensión en las clases: los roles están muy marcados y la autoridad del profesor es muy “fuerte”. Después de las risas con mi descripción llena de errores, pasamos a otra actividad pero el vocabulario era “*très difficile*” pues hablaba de unos osos y yo no comprendí muy bien porque además confundí OSOS con HUESOS, puesto que, en portugués, mi L1, la palabra HUESOS, se escribe OSSOS. ¡Qué lío en mi cabeza! Al final de la clase, la profesora nos hizo preguntas personales y nos animamos intentando contestar todo en francés. Siempre nos sentimos ilusionados cuando tenemos oportunidad de practicar de modo oral. Lo que no comprendo es ¿por qué no se planteó un curso en el que los contenidos y las habilidades estén en contextos relevantes y conectados?

02/06/2004 – Martes - Valladolid/España

Estamos en la mitad de nuestro curso. Ya hemos hecho un montón de actividades y ya casi no hay más hojas de gramática; a lo mejor la profesora nos va a dar otras. Estos últimos días no tuve muchas ganas de escribir; pienso que me falta motivación para el francés. La verdad es que vine muy motivada pero el modo en como las clases se desarrollan me ha cortado un poco. De las actividades que hemos hecho, me encantó hacer la composición acerca de mi familia y me encantó dibujarla como pidió la profesora. Siempre me alegro cuando veo que estamos produciendo con la LE pues sé que así sí que se aprende. Estoy harta de rellenar hojas de gramática y vocabulario descontextualizados. En un momento dado estamos con los adjetivos y minutos después pasamos a unos verbos reflexivos: o sea, contenidos sin ninguna relación funcional. Y así vamos con las hojas... Me gusta cuando vemos una secuencia de video o cuando la profesora trae los manuales en donde vemos figuras en colores y actividades con más contextos. Las fotocopias son muy aburridas. ¡Me gustan los colores y los dibujos pues me ayudan a aprender! Mi pregunta es: ¿por qué diseñar un curso de 80 horas de nivel inicial básicamente con fotocopias de gramática y vocabulario? ¿Por qué no se puede pensar en algo más comunicativo? Me gustó la canción que escuchamos ayer en el laboratorio y la actividad de describir personas. Me sorprendió ver un estudiante cuestionar uno de los ejercicios que hicimos por decir que en la vida real no hablamos/contestamos como nos proponía la tarea. La profesora le dijo que el ejercicio era simplemente una excusa para que tuviéramos la oportunidad de utilizar tal estructura y que, estaba de acuerdo con el estudiante porque en realidad, no la usaríamos en la vida real. A veces preguntamos acerca de la vida en Francia y, cuando la profesora habla de cómo es Francia, de las costumbres, de

⁵⁰ Transcripción original.

la gente, etc., nos quedamos maravillados y sentimos que ella también. Son los únicos momentos en que se permite hablar español “sin sentimiento de culpa”. Hay un cambio de estado de ánimo: la profesora que llega, dice “*bonjour*” sin ninguna sonrisa, sin ningún “*warm-up*” para el inicio de las clases y que nos pide cojamos la hoja numero XX, no es la misma que **habla con su corazón** acerca de Francia. Mi profesora es amable pero es como si no pudiera demostrarlo, es como si tuviera que mantener una postura más distante, como que no pudiera ser compañera. Tiene prisa para hacer las hojas de gramática, no ve que muchas veces no hemos terminado de rellenarlas y ya empieza a corregirlas, nos corrige de modo frío, con poco afecto, nos habla de la entrega de las tareas que hacemos en casa y de los exámenes de un modo seco y además nos dijo que es imposible que un estudiante de nivel 1 tenga una calificación máxima en la parte oral. Hamlet se preguntaba: ¿ser o no ser? y yo me pregunto: ¿continuar o no continuar con las clases de francés? Deseo mucho aprenderlo pero me siento un poco frustrada en mis expectativas y no me gusta sentirme como una tonta en las clases y no ver mi ritmo y estilo de aprendizaje valorado. ¿Por qué tanta prisa cuando solamente los más rápidos han terminado sus tareas y hay otros que todavía no? ¿Será que estas malditas hojas de gramática van, como por arte de magia, a sufrir una metamorfosis y nos van a convertir en hablantes de francés? Estoy segura que no...

10/06/2004 –Jueves- Valladolid/España

Decidí que no voy más a las clases de francés. Mi motivación se marchó a algún otro sitio pues ya no está más en mí. A lo mejor se la llevó “el gusano”. ¡No lo sé! Me dió una pena muy grande pues me llamaron mis compañeras de clase al móvil y me dejaron un mensaje en francés. No comprendí mucho el mensaje pero las eché muchísimo de menos y sentí un hueco en mi corazón.

2. ¿“*c’est la vie*” o “*ce n’est pas la vie*”? : las representaciones y realidades objeto de interrogación

¿Por qué estudiantes de todo el mundo quieren/necesitan hablar, escuchar, escribir y leer en LEs? “*Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos para conseguir algo, y ese algo dirige y modula nuestra actividad*” (Solé, 1994:6). En general, cuando los estudiantes adultos se apuntan a un curso de idiomas, tienen una motivación (interna o externa) que impulsa su aprendizaje; unos porque lo necesitan por sus trabajos, otros por sus estudios, otros porque les gusta viajar, aprender idiomas e interaccionar con personas de otras nacionalidades, etc. Sin embargo, los cursos de idiomas y los profesores también tienen su “filosofía” o, mejor dicho, su enfoque de enseñanza aunque muchas veces no lo pongan de manifiesto o no hagan en las escuelas/cursos de idiomas una reflexión acerca del tema. Cuando la “filosofía” del curso no coincide con las expectativas de los estudiantes, se puede generar lo que llamamos **frustración**. Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia:

Frustración: (del lat. Frustratio) f. Acción y efecto de frustrar o frustrarse.

Frustráneo: adj. Que no produce el efecto apetecido.

Frustrar: (del Lat. Frustāre) tr. 1) Privar a uno de lo que esperaba. 2) Dejar sin efecto, malograr un intento. 3) Dejar sin efecto un propósito contra la intención del que procura realizarlo.

Frustratorio: (del Lat. Frustratorius) adj. Que hace frustrar o frustrarse una cosa.

¿Qué puede ser más frustrante para un estudiante que llega a un curso para aprender a comunicarse en un idioma y no aprender a hacerlo de modo real y eficaz? ¿Qué puede ser más frustrante para un estudiante que quiere comunicarse con sus compañeros de clase y tener que estar horas y días seguidos rellenando hojas de gramática y vocabulario? ¿Qué puede ser más frustrante que percibir la decadencia de la motivación interna de un estudiante

para el aprendizaje debido a un tipo de mecanismo de aula que propone tareas sin un sentido pragmático de sus contenidos y que no valora los diferentes estilos de aprendizaje?

The 1960s and 1970s witnessed a number of changes in society which led to a re-thinking of the goals of language teaching and learning, and thereby of the role which the classroom was meant to play in the teaching-learning process. First, the growth in international exchanges led to an increase in the demand for language teaching and greater concern with the development of practically relevant communicative skills. The vision of the language as a linguistic system thus came to be challenged by visions of language as a means of communication and self-expression. This led to consideration of the way in which the classroom could best support the furtherance of the new set of goals which were being set for language teaching. In addition to this, there were calls for more learner-centred and democratic forms of classroom interaction in which learners' needs and preferences were given greater attention in educational planning. These trends may be seen in the move towards more experiential forms of learning and a greater concern with the role of students' affective involvement in the learning process. (Tudor, 2001:111)

En pleno siglo XXI ya no se concibe un modelo de E/A de LEs que no esté centrado en el estudiante, tampoco se concibe una enseñanza que no perciba la lengua como medio de comunicación y expresión real para un mundo real. Para que haya un aprendizaje eficaz en el área de las LEs, es necesario que las habilidades sean aprendidas y desarrolladas de modo integrado pues, en la vida real, las utilizamos de modo integrado.

Hablar de lengua es hablar de comunicación, de instrumento que permite explorar los ámbitos de la cultura y de herramienta que organiza y ordena nuestro pensamiento, nuestra actividad y, en buena medida, la dos demás. (Solé, 1994:5)

¿Es aceptable que en un aula en donde se imparten clases de LEs, los estudiantes no se comuniquen? ¿Es aceptable que en una clase de comunicación y expresión en LEs estudiantes y profesores no consigan completar el proceso de comunicación debido al "mito" de que si el profesor habla la L1 en el aula, los estudiantes no van aprender a pensar en la LE? ¿Cómo desarrollarán los estudiantes una interlengua y llegarán a ser hablantes con fluidez y eficacia si no hay práctica de comunicación real en las clases de LEs?

Mientras que los profesores no reflexionen acerca de sus creencias y actitudes y mientras no integren las cuatro habilidades, es posible que algunos de los estudiantes seguirán sufriendo sensaciones de frustración. Es común encontrarnos con alumnos de LEs que estudian idiomas desde hace muchos años y que, sin embargo, afirman no estar capacitados para comunicar de forma fluida en el idioma. Muchos estudiantes creen que sólo es posible aprender una LE si uno se marcha a vivir al país de la lengua objeto de estudio y muchos profesores lo refuerzan. ¿No estaremos nosotros, profesores de LEs, testimoniando nuestra propia incapacidad profesional al insistir en esta creencia y en este modelo de E/A?

A major criticism made in the 1960s and 1970s of the then current approaches to language teaching was that they provided students with knowledge of the target language (TL), but not necessarily with the ability to use this language for communicative purposes. In other words, traditional approaches did not present language as a communicative tool and provided inadequate practice in the integrated use of the language for communicative purposes. The increased need for pragmatic language skills led to a demand that a stronger link be created between classroom

learning and communicative language use, with the goal of making the classroom a meaningful preparation for 'real world' communication. (Tudor, 2001:112)

El cambio en el modo de enseñar las LEs pasa por un cambio en el modo como la comunidad educativa pase a percibir el espacio que es el aula, y los roles que desempeñan profesores, estudiantes y materiales. **Interacción e igualdad son las palabras-clave.**

[Interaction is...] All manner of behaviour in which individuals and groups act upon each other. The essential characteristic is reciprocity in actions and responses in an infinite variety of relationships; verbal and non-verbal, conscious and unconscious, enduring and casual. Interaction is seen as a continually emerging process, as communication in its inclusive sense. (Simpson e Galbo *apud* Bartlett, 1990:204)

Estamos hablando de personas: personas que se reúnen e interaccionan con una finalidad muy específica – APRENDER JUNTAS. Pero el hecho de que estén juntas para aprender no significa que todas tengan los mismos mecanismos y estilos de aprendizaje y el profesor necesita tener conciencia de ello y planificar sus clases de modo que todos tengan sus mecanismos y estilos valorados. “*Teaching is essentially an interactive process among a group of people learning in a social setting usually described as ‘the classroom’*” (Bartlett, 1990:203-204). ¿Qué mensaje están transmitiendo los profesores a sus estudiantes cuando, incluso dándose cuenta de que algunos no han logrado comprender o terminar sus tareas, siguen adelante? ¿Qué mensaje está transmitiendo un estudiante cuando dice “¡espera pues no hemos terminado!”? ¿Y cómo se siente ese mismo estudiante al percibir que su profesor no le hace caso? ¿Qué modelo socio-político estamos promocionando en nuestras aulas: un modelo según el cual sólo los más rápidos y listos tienen voz, o un modelo en el que TODOS son valorados? Estamos tratando de educar a personas y eso implica situarlas en el centro de este proceso, no al margen. Hay que ponerlas a TODAS en el centro y no sólo a las que se muestren más listas o de procesamiento más rápido. La mente humana no es un procesador *PENTIUM* que, necesariamente, tenga que contestar en cuestión de segundos para comprobar su eficacia. Ya no se concibe al profesor eficaz de LE como simplemente aquél que tenga mucho conocimiento sobre las formas y reglas lingüísticas, sino el que conozca y estimule las motivaciones que aporten cada uno de sus estudiantes para querer aprender. Este profesional docente necesita conocer cómo funciona el proceso de aprender y necesita desarrollar medios de interaccionar con los diferentes tipos de estudiantes estimulándoles a querer aprender cada vez más y mejor.

A good teacher is a gardener of dreams and a good school is a place where the dreams of all these little seeds can grow helped by the knowledge and patience of the gardeners who, above all, believed and worked hard for these dreams to come true. (...) If I have 20 students in my class, this might mean a couple of future moms, dads, mayors, doctors, teachers, engineers, bank clerks, shop assistants, bakers, bus drivers, models, singers, actors, etc... All of them have dreams and I have no right to judge whose dream is more important. Neither can I associate the potential my students have due **ONLY** to their grades and/or to their participation in class. (de Deus, 2001)

La vida en una aula de LE puede ser diferente de la que fue descrita al comienzo de este artículo. Así es que digo “*ce n’est pas la vie*”.

3. A modo de conclusión

Cuando una persona va al extranjero y necesita hacer una llamada telefónica y apuntar algún tipo de información utiliza las habilidades integradas o sea, habla, escucha, escribe la

información y lee lo que escribió y todo con una función, un motivo. El desafío de la escuela moderna es convertir el espacio “artificial” de las aulas en verdaderos sitios de comunicación y a sus “habitantes” en personas que se comunican con finalidades lo más próximas posible a la realidad. Cuando las personas se comunican, en general, lo hacen porque tienen una necesidad; así es que las clases de comunicación en LEs necesitan ser planteadas de modo que propongan situaciones y tareas que tengan un significado comunicativo para los estudiantes, aunque los estudiantes sean principiantes en el aprendizaje del idioma. Hojas de gramática y vocabulario descontextualizados, no se convierten de modo mágico en habilidad de comunicación después de un determinado tiempo. Las personas se comunican con personas distintas cada día; no sólo con las mismas; así es que en las clases de LEs, los estudiantes deben de ser estimulados a trabajar con personas diferentes en situaciones diferentes y con la mayor cantidad posible de tipos de materiales. La vida es dinámica, la comunicación también lo es y así debe de ser el proceso E/A de LEs. Si queremos preparar a nuestros estudiantes para que puedan utilizar las LEs en la vida real, debemos facilitarles una **EXPERIENCIA VIVA DE LAS LEs**, pues, como dijo de Carl Rogers:

Experience is, for me, the highest authority. The touchstone of validity is my own experience. No other person's ideas, and none of my own ideas, are as authoritative as my experience. It is to experience that I must return again and again, to discover a closer approximation to truth as it is in the process of becoming in me. Neither the Bible nor the prophets neither Freud nor research --neither the revelations of God nor man -- can take precedence over my own direct experience. (Rogers, *apud* de Deus, *ibid*:196)

Bibliografía

- BARTLETT, Leo (1990) “*Teacher development through reflective teaching*”. En RICHARDS, Jack C. & NUNAN, David. *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DE DEUS, Jocely. (2002) *The Gardener of Dreams*. En The Fun Farm www.teflfarm.com
- DE DEUS, Jocely. (2004) Self-Observation: a teacher development approach. En *GLOSAS DIDÁCTICAS* ISSN: 1576-7809 Nº 11, PRIMAVERA 2004. www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primera.html (consulta a página web hecha el 01/05/2004)
- SOLÉ, Isabel. (1994) “*Aprender a usar a lengua – Implicaciones para la enseñanza*”. En *Aula*, #26, mayo, pp.5-10.
- TUDOR, Ian (2001) *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge Language Teaching Library - Cambridge

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

**UNA PROPUESTA LINGÜÍSTICA, LÉXICA E INTERCULTURAL PARA
ERASMUS MUNDUS**

Verónica Vivanco Cervero
Universidad Politécnica de Madrid
veronicavivancocervero@yahoo.es

La ampliación de horizontes de las becas Erasmus

La pertenencia a la Unión Europea ha significado la apertura al ingreso masivo de estudiantes extranjeros en las universidades españolas, principalmente a través del programa Erasmus, ya consolidado tanto para alumnos como para docentes. Los estudiantes Erasmus conviven con compañeros nativos del país receptor y con otros alumnos extranjeros de familias inmigrantes radicadas en España, lo que marca en las aulas universitarias una clara diferencia entre dos tipos de alumnos extranjeros: de un lado, los alumnos Erasmus con un fuerte soporte económico y burocrático que les respalda y, de otro lado, los alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes. Frente a estos dos grupos de extranjeros, la presencia de otros estudiantes no nativos becados por algún organismo, institución o empresa se muestra minoritaria.

Si bien la convivencia de los diversos grupos de estudiantes extranjeros es siempre enriquecedora, tanto en lo cultural como en lo lingüístico, la situación de desigualdad ha sido evidente hasta el momento. Brotons (1994: 137) señala que las dos líneas principales para la educación intercultural deben girar en torno a las minorías, para superar situaciones de desigualdad y lograr la integración sin pérdida de identidad, y, también, alrededor de las mayorías, para que aprecien y respeten los valores de la sociedad de la que proceden los inmigrantes.

En el momento actual parecen existir buenas perspectivas de cambio gracias al nuevo sistema de becas Erasmus Mundus que, como su nombre indica, suponen la apertura a unos horizontes más amplios que los de la Unión Europea, si bien pertenecen a ésta. Así, la diversidad geográfica se une a la interculturalidad lanzando medidas que evitan la exclusión social y las diferencias de clase entre los universitarios europeos y los no europeos. La novedad de la iniciativa Erasmus Mundus es que se centra en los másters interuniversitarios de calidad, ofreciendo becas para estudiar en universidades extranjeras tanto a los graduados miembros de la Unión como a los de otros países.

Esta nueva iniciativa marca diferencias con respecto al Erasmus tradicional: la apertura a países no pertenecientes a la Unión Europea, como ya hemos indicado anteriormente, y la participación de nuevos estudiantes con una licenciatura, ingeniería, etc. en su posesión, lo que implica un alumnado más cualificado y multirracial que el que habíamos conocido hasta el momento. Además los mencionados estudiantes deberán superar el master de, al menos, dos universidades de naciones diferentes, lo que supondrá para ellos un esfuerzo mayor en lo referente a la adaptación, aunque, como indica Puig (1991: 16), la diferencia cultural es una fuente de enriquecimiento.

Interculturalidad y lingüística

La enseñanza de la cultura ha quedado postergada a un segundo plano, como indica Cornut-Gentile (2001: 16) debido, entre otros factores, al número de asignaturas asignadas en los planes de estudios. La historia y el acervo nacional de los diferentes países se debe

centrar en torno a los siguientes parámetros (Byram, 1994: 43-60) que debemos aplicar para ofrecer una perspectiva plural y completa de cada cultura:

- 1- Identidad social y grupos sociales: clase social, religión, etnia y profesión.
- 2- Creencias y comportamientos: hábitos sociales, religiosos y de clase.
- 3- Instituciones sociopolíticas: instituciones políticas, sanitarias y de ley y orden.
- 4- Elementos de socialización: en la familia, en las instituciones educativas, en la vida profesional y en los demás ámbitos de relaciones.
- 5- Historia: hechos históricos que han marcado un hito en la nación.
- 6- Geografía: factores que marcan los modos de vida de los habitantes.
- 7- Herencia cultural: hechos pasados y presentes que conforman el sentir de una comunidad.
- 8- Estereotipos e identidad nacional: lo que se considera prototípico de cada país y la simbología de la nación.

La globalización, fenómeno ampliamente criticado hasta el momento, ha dado un paso importante y beneficioso con la incorporación de la iniciativa universitaria Erasmus Mundus que abre las puertas al proceso de convergencia de las titulaciones, a la interculturalidad y al conocimiento lingüístico.

Como defiende Bernaus (2004: 3), el profesor de lenguas tiene la posibilidad de entrelazar lingüística e interculturalidad para derribar falsos mitos y actitudes discriminatorias:

“Si el profesorado en general tiene una actitud positiva hacia las lenguas presentes en el aula puede ayudar a los alumnos a reforzar el concepto de identidad que va muy ligado a la competencia lingüística y a la predisposición hacia el uso de las lenguas. El profesorado de lenguas puede ayudar a desenmascarar prejuicios y estereotipos que a menudo deforman o falsean la realidad, por malentendidos culturales entre ciudadanos de diversas procedencias que conviven en una misma sociedad, y por la xenofobia que todavía existe en nuestra sociedad.”

La integración cultural y lingüística de estos alumnos es la meta que nos debemos marcar los docentes universitarios, máxime cuando se trata de profesores que trabajamos en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Es nuestra opinión que debemos responder a lo que generalmente se conoce como globalización – y que no es más que un eufemismo de anglización – con un despliegue sin precedentes de la enseñanza de español para extranjeros desde la aplicación al ámbito de especialización del alumnado.

Necesidades de la aproximación intercultural

Se hace necesario ensalzar la parte cultural del aprendizaje de lenguas desde una perspectiva de integración intercultural. Las lenguas reflejan concepciones de la vida y de la cultura de origen, por lo que interculturalidad y lingüística van unidas de la mano. Debemos fomentar, en consecuencia, el intercambio de culturas y de lenguas y llegaremos a un conocimiento más humanista y a una mayor tolerancia y versatilidad cultural. Como señala Kramsch (1998: 33-34), es la adaptabilidad a los diferentes contextos culturales la competencia que ayuda a evitar las divergencias culturales:

“...no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y

apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales.”

Franzé (1994: 79) opina que hace falta, por lo tanto, diseñar materiales y recursos que se adapten a la experiencia cultural de los estudiantes y a sus intereses, pero, en nuestra opinión, se debe llegar un paso más allá, tratando de ampliar la experiencia de los estudiantes desde una perspectiva que abogue no por la cultural propia, sino por la interculturalidad tomada ésta como integración de conocimientos transnacionales. Así el aula de idiomas se revela como el lugar idóneo para realizar el ensamblaje entre los conocimientos multiculturales y los lingüísticos. En especial es la didáctica del vocabulario el elemento lingüístico que mejor se presta a la explotación de este tipo de conocimientos.

Dado que lo habitual en una clase de idiomas para extranjeros en nuestro país es contar con estudiantes de diversas procedencias, lo más conveniente en ese caso parece el seguimiento de una programación no contrastiva con otro idioma (Vivanco, 2002).

Propuesta de ejercicios de vocabulario aplicado a la interculturalidad

El aprendizaje de vocabulario que proponemos surge de un contexto de índole intercultural, en el que se tenga en cuenta la riqueza de procedencias del alumnado para proporcionar a toda la clase una perspectiva que aúne lo lingüístico con lo transnacional, actitud que promueve el enriquecimiento integral de los estudiantes, junto con la curiosidad y el respeto por otras culturas.

- Elección e inserción:

Un ejercicio posible es el de extraer oraciones de un texto, y borrar ciertas palabras para que el alumno, utilizando la coherencia, las inserte en el lugar conveniente:

Camerún, _____ de los países _____ ricos del África _____, produce cacao, plátanos, café, aceite de palma, algodón _____ caucho. _____ exportaciones complementan con de petróleo.

tropical, estas, las uno, más, y, se

- Eliminación de palabras incoherentes:

Otra opción consiste en insertar una palabra de morfología similar a la correcta que no concuerde en la estructura, para que el alumno la encuentre y la cambie por el término correcto, explicando el significado de ambas voces:

Transilvania es una región de Rumanía donde se dice que vivió Drácula, el conde papiro que se convertía en un murciélago.

vampiro

- Eliminación de la palabra incoherente en listados coherentes:

También se pueden realizar ejercicios para extraer al término intruso fuera de un listado cultural coherente:

Subraya la palabra que no pertenece al grupo y explica el motivo de exclusión:

- a) *igualdad, democracia, participación, ciudadanía, folklore*
b) *árabe, Islam, magiar, kaftán, babucha*

- Formulación de oraciones de comprensión de vocabulario:

Trata de explicar el significado de las palabras subrayadas:

Pedro de Valdivia fue el fundador de Santiago de Chile en 1541, pero los araucanos le mataron en su periplo hacia el sur.

Forma oraciones con los términos *fundador* y *periplo*.

- Combinación de vocabulario, gramática y expresión de conocimiento multicultural:

Finaliza las siguientes oraciones:

La comida china se caracteriza por.....
Los países miembros de pleno derecho de la Unión Europea.....
La hambruna de la patata tuvo lugar en.....

- Elección múltiple:

La Española es el antiguo nombre de _____ , nación históricamente ligada a España, Francia y Estados Unidos de América.

- a- Ecuador b- República Dominicana c- Paraguay d- Cuba

Los _____ de Méjico pertenecen geográficamente a América del Norte, pero culturalmente a América del Sur.

- a- territorios b- Estados Unidos c- mariachis d- mejicanos

- Casamiento de morfología y concepto:

Emparejar un término con su definición:

<i>Sura</i>	<i>libro de la religión judía</i>
<i>Buda</i>	<i>persona que ha llegado al conocimiento supremo</i>
<i>Talmud</i>	<i>sección del libro que sustenta el islamismo</i>

- Expresión de opiniones con soporte de gramática y vocabulario:

Comenta tu opinión sobre el siguiente tema:

Turquía y Marruecos han comentado sus deseos de adherirse a la Unión Europea.

Completa la siguiente definición:

Democracia es el gobierno del pueblo

- Comprensión y expresión morfosemántica:

Ofrece sinónimos para las siguientes palabras:

- *mestizaje*
- *hispanoamericano*
- *cultura*

Ofrece antónimos para las siguientes palabras:

- *justicia*
- *igualdad*
- *equilibrio*

Discusión

El anterior bosquejo de ejercicios de vocabulario aplicado a la interculturalidad pretende tan sólo ser una aproximación a las posibilidades que brinda la lingüística y, en especial el léxico, como crisol de una didáctica mixta en la que se engranan diferentes áreas de conocimiento.

Asimismo, pensamos que el desarrollo de un método de idiomas, en español y en otras lenguas, que contemple la perspectiva intercultural se convierte en una necesidad patente en unos tiempos en los que el mundo parece no tener fronteras, si comparamos la situación actual con la de hace veinte años en la que los únicos extranjeros que venían a España eran adultos de viaje cultural. En el momento presente nuestro país se muestra como un importante receptor de estudiantes universitarios extranjeros que, a través de estancias más o menos prolongadas, se disponen a impregnarse de nuestro acervo cultural y lingüístico y que en un futuro no demasiado lejano pueden actuar como difusores de nuestro patrimonio en sus respectivos países.

Del mismo modo, el planteamiento de un método de idiomas para la interculturalidad, además de ampliar los horizontes de conocimiento de los estudiantes implicados, puede resultar la mejor concienciación de que vivimos en un mundo global, tomado este adjetivo en el sentido de equilibrio y equiparación entre las diferentes razas, etnias y culturas. Así, desde la clase de idiomas se procede a concienciar a los jóvenes estudiantes de que el país en el que han nacido refleja sólo una pequeña parte de los diversos modos de sentir la vida y de los hábitos inherentes al ser humano, lo que fomenta la comprensión, la tolerancia y la aceptación hacia otros grupos distintos del de origen. Pensamos que la didáctica de lenguas desde la interdisciplinariedad lingüística y cultural puede ser el mejor acicate para eliminar la desigualdad en los grupos de alumnos extranjeros.

La aparición del nuevo sistema de becas Erasmus Mundus también propicia la eliminación de las diferencias de clase entre estudiantes europeos y no europeos al expandir las fronteras geográficas que circunscriben a la Unión. Asimismo, pensamos que estas becas constituyen una ocasión sin igual para que los docentes universitarios introduzcamos cursos de lenguas aplicadas a la interculturalidad a alumnos que, por otro lado, se consideran prácticamente al mismo nivel que los docentes, por ser graduados, lo que fomenta un diálogo más cercano y el enriquecimiento mutuo de ambos componentes del proceso didáctico. Los mencionados cursos o talleres de lenguas para fines interculturales pueden formar parte del master en sí, para los alumnos de Erasmus Mundus, u ofrecerse como asignaturas de libre elección para los alumnos de primer o segundo ciclo de carrera.

La educación en la interculturalidad parece el método más eficaz para evitar malentendidos culturales y para anticipar comportamientos de los interlocutores, por lo que se

puede considerar una parte integrante de la paralingüística o extralingüística. Con esta actitud podemos favorecer los que nos dedicamos a la enseñanza de idiomas una auténtica globalización, tomada ésta en su mejor sentido y no bajo el eufemismo habitual que no deja de ser un sinónimo de anglización.

Un método de idiomas para fines interculturales puede suponer, además de una novedad, una necesidad para adecuarnos al ritmo de vida actual. En este sentido es el elemento léxico el que hemos querido resaltar como crisol del acervo cultural de un idioma cuajado de posibilidades de explotación para propiciar el diálogo en el aula. Dichas voces además se pueden considerar como joyas léxicas de los países de origen por mostrar las peculiaridades culturales de mayor arraigo.

No se trata, pues, de adaptarse a las experiencias culturales de los estudiantes, por ser estas variadas, sino de ampliar dichas experiencias fuera de las fronteras en las que han vivido. Sin embargo y dado que lo habitual en una clase de idiomas para estudiantes Erasmus es contar con alumnos de diversas procedencias, lo más conveniente resulta no seguir una didáctica contrastiva con otro idioma.

Pensamos que la perspectiva de la didáctica de vocabulario desde la riqueza de procedencias del alumnado puede propiciar el enriquecimiento integral de los estudiantes, junto con la curiosidad y el respeto por otras culturas. Las actividades propuestas de elección e inserción, de eliminación de palabras incoherentes parónimas de otras o no, la formulación de oraciones a partir de un término, la finalización de oraciones incompletas, la elección múltiple de la palabra correcta, las casaciones morfológico-conceptuales, etc. pueden resultar herramientas activas para fomentar el diálogo intercultural de alumnos universitarios desde las aulas transnacionales, a la par que aprenden las morfologías léxicas más prototípicas de las diferentes culturas y lenguas, porque lo cultural se encastra perfectamente en lo lingüístico. Es misión del profesor de idiomas el fomentar el gusto por el aprendizaje lingüístico e intercultural desde una perspectiva de futuro.

Bibliografía

- Bernaus, M. (2004) "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas", *Glosas Didácticas*, 11, 3-13.
- Brotons, M. (1994) "Educación intercultural en la escuela", *Interculturalidad. Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 129-146.
- Byram, M. (1994) *Teaching-and-Learning and Culture*. Filadelfia: Multilingual Matters.
- Cornut-Gentile, C. (2001) "Does cultural studies exist in Spain", *The European English Messenger X*, 2, 15-18.
- Franzé, A. (1999) "Políticas de la diversidad: la educación en perspectiva intercultural en España", *Traducción, emigración y culturas*, M. Hernando de Larramendi y J. P. Arias (eds.), Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de Castilla-La Mancha, 73-82.
- Kramsch, C. (1998) "El privilegio del hablante intercultural", *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, M. Byram y M. Fleming, (eds.), Cambridge University Press, 33-34.
- Puig, G. (1991) "Hacia una pedagogía intercultural", *Cuadernos de pedagogía*, 196.
- Vivanco, V. (2002) "La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y vínculos afectivos", *Encuentro*, 12, 177-187.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

ACCIONES PARA DESARROLLAR LA ESCRITURA EN LENGUAS INDÍGENAS

Nila Vigil Oliveros (51)
nilavigil@yahoo.com

Como sabemos, la escritura es un hecho social, no natural y por ello distintas culturas, desarrollarán distintas prácticas escriturales. A nuestro modo de ver, una de las causas por las que los pueblos indígenas no han logrado apropiarse de la escritura ni en lengua indígena ni en castellano es porque no se ha tomado en cuenta que no existe “la” escritura sino que existen distintas prácticas escriturales. Así, estamos convencidos de que si queremos desarrollar la escritura en lenguas indígenas, en lugar de pensar en cómo desarrollarla, debemos preguntarnos, como Hornberger (1995) qué escribibilidades desarrollar y con qué propósitos. Creemos que estas dos cuestiones no debemos contestarlas nosotros sino los propios indígenas. En ese sentido recordamos lo que dijo Galdames (2003. 99) en el V congreso latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: Ciudadanía, interculturalidad, educación:

“Pienso que esas líneas de planificación deben incorporar a los dirigentes y a los propios pueblos indígenas, ellos han pensado mucho en esto y creo que allí tenemos un tema que quisiera plantear como tema de reflexión. Todos hemos vivido esa sensación de haber estado pensando y proponiendo lo que falta por hacer desde círculos en los que la presencia del mundo indígena es escasa.”

Así, si de escritura en lenguas indígenas se trata, no debe pensarse en estrategias diseñadas desde el escritorio de una oficina en Lima, sino en estrategias desarrolladas con los pueblos indígenas. Para ello, se debe trabajar directamente con los comuneros y no delegar la función a los “representantes” de los pueblos. Decimos esto porque hemos observado muchas veces que los hombres y mujeres indígenas de una comunidad no se sienten representados por ciertos dirigentes. Quizás eso se deba a que los representantes no han sido elegidos por los pueblos, sino por las organizaciones del Estado. Piénsese, por ejemplo, en el comité consultivo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) del Ministerio de Educación donde esta Dirección ha considerado que los

⁵¹ Con el apoyo de Angélica Ríos y Roberto Zariquiey.

representantes de los pueblos indígenas son los capacitadores de las entidades educativas a quienes la DINEBI contrata para llevar a cabo sus capacitaciones. Estas personas, si bien pueden tener cualidades en el ámbito educativo, no pertenecen a ninguna organización indígena, ni son líderes de ningún pueblo indígena, ni siquiera de una comunidad. Por ello, creemos urgente que la DINEBI redefina a quienes representan los miembros del comité consultivo.

Lo que presentamos en este artículo es una sistematización de lo trabajado en relación a la escritura en lenguas indígenas con especialistas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de los órganos intermedios del Ministerio de Educación del Perú, docentes, padres y madres de familia de los pueblos amazónicos. No sabemos si esto puede servir también para los pueblos andinos puesto que en el área andina la gran mayoría de los responsables de la EBI no son miembros de las comunidades campesinas sino que pertenecen a las elites de los pueblos (descendientes de pequeños hacendados o de mayordomos de hacienda)

Este documento no contesta ni qué escribaldades desarrollar, ni cómo desarrollarlas, lo que hace es dar algunas pistas para el diseño de estrategias de escritura en aquellas comunidades indígenas que deseen escribir en sus lenguas.

La importancia de la escritura

En los distintos talleres realizados con especialistas EBI de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y de las Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL), con los docentes indígenas y con líderes de los pueblos amazónicos, se nos han dado las siguientes razones por las que es importante escribir en lengua indígena:

1. Para crear textos, escolares y no escolares, desde nuestra realidad.
2. Para garantizar que los conocimientos se sigan transmitiendo a las futuras generaciones (cada vez, los niños pasan menos tiempo con sus abuelos (los depositarios de su cultura y los que la transmitían oralmente) y por ello debemos buscar otras formas de preservar y difundir nuestra cultura, la escritura es una buena estrategia.
3. Para elevar el estatus y prestigio de nuestra cultura. (El discurso hegemónico ha privilegiado el texto escrito al punto de que se ha "sacralizado la escritura" de ahí que la escritura en lenguas indígenas serviría para demostrar al mundo hegemónico que nuestras lenguas sí pueden escribirse).
4. Para registrar cuentos, anécdotas y sucesos que acontecen en nuestra comunidad y que no podemos confiar a la memoria, porque esta puede ser frágil.
5. Para lograr cosas que no podemos lograr oralmente; por ejemplo: comunicarnos con nuestros paisanos que están lejos.
6. Para reflexionar sobre el funcionamiento o estructura de nuestra lengua.

Como se puede apreciar, la imagen que de la escritura tienen los pueblos indígenas nos muestra:

La idea de que la escritura sirve para la escuela.- Normalmente se enseña a leer y escribir en la escuela con la idea de que estas habilidades servirán en la vida, fuera de la escuela. Para los pueblos indígenas, que no tienen una tradición escrital, escribir es importante para

elaborar textos para la escuela. Lo que revela esta afirmación es que la escritura no es asumida como una práctica cultural de los pueblos indígenas. Al respecto, hay que señalar que si bien los pueblos indígenas no tienen una tradición escrital, eso no quiere decir que no puedan incorporar la escritura a sus culturas. Así, es necesario que se reconozca el valor social de la escritura y se deje de asumirla como un hecho escolar. Debe entenderse que la escritura es el resultado de las necesidades, propósitos e intereses de los hablantes y que por ello, los estilos y contenidos deben ser planteados desde y por los hablantes. Lo que debemos buscar con la escritura es que las personas se comuniquen por escrito y no que escriban “bonito.”

La idea de que la escritura significa progreso.- Los pueblos indígenas han asimilado la idea de que la escritura es necesaria si de preservación de lenguas se trata. Es decir, los indígenas han internalizado la concepción de que escritura significa “progreso.” Dada la manera en que se ha configurado la sociedad hoy, no creemos que se pueda desacralizar la imagen que sobre la escritura tienen los hablantes. Lo que sí se puede hacer es trabajar para que se tome conciencia de que la escritura no es un fin si misma, sino que es una estrategia que nos permite que un mensaje llegue a más de una persona, que llegue a una persona que no está cerca o que sobreviva a la persona que lo ha producido.

Función simbólica de la escritura

Si al iniciar este artículo dijimos que son los indígenas quienes deben definir qué escribibilidades desarrollar y con qué propósitos, debemos aceptar que para ellos el propósito de la escritura en su lengua es el de demostrar a la sociedad hegemónica que se puede escribir en lenguas indígenas. Así, para los pueblos indígenas escribir en sus lenguas es un símbolo de estatus de la lengua. No vamos a discutir esta imagen, la vamos a aceptar, puesto que al aceptarla, podemos pensar en la necesidad de diseñar estrategias para su desarrollo.

Si los docentes EBI consideran que con la escritura pueden llegar a un público más amplio y menos mediato, la escritura no solo se debe dar en el aula sino que paralelamente se deben llevar a cabo acciones de planificación lingüística que permitan desarrollar la escritura en lenguas indígenas fuera del aula y crear mejores condiciones para su difusión.

Acciones desde la escuela

En el campo educativo es necesario que se hagan todos los esfuerzos para desarrollar niños y niñas productores y consumidores de textos escritos en lengua indígena. Hacemos hincapié en lectura y escritura pues ambas, en tanto procesos y prácticas complementarias, no pueden disociarse, ya que se apoyan e interactúan constantemente, forman parte de una misma ceremonia dialéctica; en consecuencia es tarea prioritaria de la escuela formar buenos lectores así como buenos escritores de textos.

Es evidente que si queremos que los maestros enseñen a los niños a leer y escribir en lengua indígena, debemos de tener maestros seguros de su escritura y lectura en esas lenguas, pero esta no es la norma en las escuelas EBI. En efecto, el informe de la evaluación externa al Programa de Educación Bilingüe Intercultural realizado por el PROEIB-Andes GTZ sostiene que existe mucha inseguridad en los docentes EBI sobre la escritura en lenguas indígenas y que si se quiere que los docentes estén en condiciones de enseñar a leer y escribir en lengua indígena necesitan, por un lado, mayor información sobre las decisiones tomadas en cuanto a la escritura y a la normalización de las lenguas indígenas y, por otro lado, capacitación y ejercitación en lo que concierne a la escritura y producción de textos en lenguas indígenas.

Estrategias metodológicas para la lectura y la escritura en las escuelas EBI

Una de las preocupaciones que tenemos como docentes es cómo trabajar la lectura y la escritura en la escuela. Constantemente nos preguntamos ¿por qué los niños no logran desarrollar habilidades escritas?, ¿cuáles son las causas?, ¿es problema de las metodologías?, ¿nos falta capacitación a los docentes en el uso de estas metodologías?, ¿es problema de los niños?, ¿faltará apoyo de los padres de familia?. Para responder estas preguntas creemos que el Ministerio de Educación, las organizaciones indígenas, las instituciones que promueven el desarrollo de la educación intercultural bilingüe y los maestros debemos hacer una revisión crítica de la situación de la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua indígena.

Como se sabe el currículo de comunicación integral para primaria ha sido pensado desde la visión del mundo urbano letrado, así por ejemplo se sostiene que: “(...) es indispensable que la escuela asuma las mismas dimensiones de uso que otorga la vida cotidiana a la lectura y escritura” (DINEIP 2000: 34)

Como lo hemos señalado en la presentación de este documento, en las zonas rurales las dimensiones de uso que se otorga a la lectura y escritura es nula o casi nula. Así, es difícil, si no imposible, pensar en cómo desarrollar la lectura y la escritura en lenguas indígenas que son eminentemente orales. Pero más difíciles se tornan las cosas si tomamos en cuenta la metodología propuesta en el currículo de primaria para enseñar a los niños a leer y escribir. Así por ejemplo, el currículo propone la siguiente estrategia para el desarrollo de la lectura y la escritura: “**Leer y escribir textos desde el primer día de clase**, en situaciones reales y con destinatarios verdaderos para comunicarse de manera funcional, registrar experiencias, acuerdos, fabricar o hacer algo siguiendo instrucciones, informarse, disfrutar leyendo un cuento de su preferencia, etc. En un inicio, los niños sólo dictarán al maestro, poco a poco escribirán de manera autónoma y participarán en la escritura de los textos grupales del aula.”

No creemos exagerar si decimos que no se pueden encontrar situaciones reales de lectura y escritura en lenguas indígenas. Queremos para ilustrar esta afirmación dar algunos datos recogidos por Zúñiga (2003) en Amazonas, Cajamarca, Cusco, Loreto, Puno y San Martín:

“[Con] respecto a lengua usada para leer en el contexto bilingüe, los padres y los niños dan respuestas similares: 79,1% y 74,5%, respectivamente, contestaron que solo leen en castellano; 16,3 y 19,6% se abstuvieron de responder y **apenas un 4,7 y 5,9% contestó que leía en castellano y lengua nativa**. Entre los maestros, en cambio, 42,9% respondió que escribía en lengua nativa y castellano y 57,1 %, solo en castellano. Esta respuesta de los profesores reflejaría que han sido capacitados en educación bilingüe; lo que es difícil de afirmar es que sean lectores en lengua nativa dada la escasez de textos en ella en las comunidades, fuera de los cuadernos de trabajo que preparó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) en la gestión anterior.” (subrayado nuestro)

El método propuesto en el currículo de primaria para enseñar a leer a los niños es la interrogación de textos. Esta es entendida como “**un proceso de construcción de significado del texto**, en función de un contexto (situación, circunstancia de cómo llega el texto al aula) y de su propósito (para qué), reflexionando para dar respuesta a una necesidad de comprensión.”

Este método consiste en presentarle al niño un texto escrito para que luego de seguir ciertos pasos sea posible “extraerle el significado” Estos pasos son:

1. Lectura individual silenciosa.
2. Confrontación con los compañeros.
3. Intervención del maestro.
4. Síntesis del significado del texto.
5. Identificación de palabras significativas y/o las frases y oraciones.
6. Sistematización metacognitiva y metalingüística.

Para enseñar la escritura el método es el de la **producción de textos** cuyos pasos son:

1. Determinación de los parámetros de la situación de comunicación
2. Primera escritura individual
3. Confrontación de las primeras escrituras entre los alumnos del aula
4. Confrontación con escritos del mismo tipo
5. Reescritura individual
6. Escritura de la versión valorizada del texto
7. Evaluación de la producción.

Estos métodos fueron creados para enseñar a leer y escribir a niños urbanos que tienen contacto con los textos escritos. Niños a quienes sus padres les leen un cuento en la noche y que por eso cuando se les da un texto, este no les resulta “raro” pues ya han tenido contacto previo con libros y, por ello, no les es difícil hacer una lectura silenciosa (sin la ayuda del docente). Habría que preguntarse si este método puede funcionar con niños indígenas que no cuentan con los materiales para la lectura en su lengua, donde sus padres nunca les han leído nada en lengua indígena, porque simplemente no hay nada que se les pueda leer y porque, en muchos casos, los padres no saben leer ni escribir.

En un taller realizado, con Angélica Ríos en Yarinacocha, Pucallpa en Pucallpa en febrero de 2003 con docentes y especialistas EBI de los pueblos asháninka, shipibo y yine, los participantes dieron sugerencias para hacer más pertinente el enfoque de producción e interrogación de textos. Dado que las sociedades no tienen una tradición escritural, se debe trabajar en la producción de textos con el docente. En lo que sigue, describimos las estrategias propuestas en ese taller para la enseñanza de la escritura y lectura con pertinencia cultural.

1. El docente construye un texto con la participación de los alumnos. También se usan los textos de los libros de lectura y los cuadernos de trabajo. Los textos deben ser acompañados de dibujos. El docente puede presentar láminas con dibujos. Los textos deben ser cortos.
2. El profesor lee el texto completo en voz alta y en forma fluida, los niños escuchan.
3. Comentario sobre el contenido del texto. También pueden dibujar sobre el contenido del texto.
4. Forman grupos de trabajo y cada uno lee el texto en voz alta. Cuando alguien lee, los demás escuchan.
5. El profesor hace preguntas sobre qué tipo de texto es, cuándo se usa, quién lo escribió, a quién está dirigido. Las preguntas deben hacerse de acuerdo a las características y al contenido del texto.
6. Los niños identifican y extraen palabras del texto. Estas palabras pueden ser elegidas por los niños o indicadas por el profesor. Luego se realiza diversos ejercicios con las palabras seleccionadas. Estos ejercicios pueden ser orales o escritos. Aquí algunos ejemplos:
 - 6.1. Identifican el sonido con el que termina una palabra y mencionan otras palabras que empiezan con ese sonido.
 - 6.2. Los niños pueden comparar las palabras cortas y largas escritas en tarjetas léxicas.

- 6.3. Llenan crucigramas con las palabras seleccionadas.
 - 6.4. Encuentran las palabras seleccionadas en un pupiletras.
 - 6.5. Los niños comparan y relacionan palabras con dibujos.
 - 6.6. Realizan concursos (bingos, crucigramas, rapidez visual)
 - 6.7. Realizan juegos lingüísticos (trabalenguas y otros)
7. Se evalúa el proceso. Aquí los niños deben revisar cómo han aprendido a leer y escribir a partir de un texto.

Para la producción de textos creemos que debe dejarse de trabajar buscando que cada niño escriba un texto. Se debe recordar que la escritura es un hecho social, por lo que recomendamos que los niños escriban en grupo. Esto, además, tiene que ver con la manera de trabajar en los pueblos indígenas. Como se sabe, los pueblos indígenas realizan trabajo comunitario. Si nosotros sabemos que estamos ante sociedades que no escriben y queremos que la escritura se incorpore a las prácticas sociales de la comunidad, una buena manera de empezar a hacerlo es si empezamos a entender la escritura cómo una práctica comunitaria y realizamos la producción de textos en grupos. La producción colectiva de textos nos permite entender la escritura como un hecho social y no como un hecho escolar y esto tiene grandes ventajas en el desarrollo de la escritura. En efecto, ya muchos estudiosos nos han dicho que uno de los grandes errores de la escuela en relación a la escritura es que esta se ha domesticado y ello ha contribuido a que la escritura pierda muchas de sus funciones como objeto social. Para la enseñanza de la escritura se debe partir del hecho de que esta es una práctica social y por ello, se debe tener claro que cada sociedad asumirá prácticas de escritura propias a las que la escuela deberá responder.

Según Cassany escribir es más que conocer el abecedario y juntar las letras, es expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas. Como la escritura es un hecho social, la escuela debe ser el espacio de intercambio y de aprendizaje cooperativo de aquella. Para Cassany existen ventajas si el trabajo de la escritura se realiza de manera cooperativa y sostiene que los niños deben ser co-autores y co-lectores de los textos. Para Cassany si los niños escriben en cooperación necesitarán verbalizar sus ideas, negociar los puntos de vista, ponerse de acuerdo en los temas que van a escribir y luego decidir como se pondrán por escrito. Estas actividades permitirán a los niños tomar conciencia y distancia de la diferencia entre el lenguaje oral y el escrito. Así, para formar niños productores de textos proponemos los siguientes pasos

1. Los niños se ponen de acuerdo sobre qué textos quieren escribir con la ayuda del profesor.
2. Luego, escriben el primer borrador de su texto.
3. revisan el texto y corrigen sus errores
4. Escriben una segunda versión del texto
5. Los niños evalúan su producción.
6. Guardan su texto y regresan a él después de cierto tiempo y repiten los pasos cuatro, cinco y seis.

El docente debe guardar las producciones de los niños y a fin de año decirles a los niños que se va a sacar una pequeña producción y que ellos escojan sus mejores producciones, las deben revisar y corregir y entregar una versión acabada al maestro. Esos textos deben mandarse a una escuela de la red para que los niños de otros lugares sepan algo más de los niños de nuestra comunidad. La idea es que los textos producidos en la escuela sean textos que nos permitan construir sociedades letradas en lenguas indígenas, creemos que solo a partir de las versiones y “reversiones” de los textos, de las diferentes lecturas e interpretaciones de los mismos, se estaría avanzando en este proceso de desarrollar, como lo dice Madeleine Zúñiga, sociedades letradas y no solo alfabetizadas.

Quizás una de las causas por la que la escuela, y no hablamos aquí de la escuela EBI sino de la escuela en general, ha fracasado en la escritura con los niños es porque reduce la escritura a la literatura. No negamos el valor que tiene la literatura, de hecho disfrutamos mucho leyéndola, pero creemos que más se puede lograr si que acercamos a los lectores a prácticas más reales de lectura y escritura. El fracaso de los textos literarios en lenguas indígenas ha sido también encontrado en México por Rockwell (2000) quien señala que:

“varias instituciones oficiales en México han fomentado la actividad de escritores indígenas y han patrocinado la publicación de sus obras. Algunos estudios sobre este proceso muestran que si bien se legitima la producción escrita en algunas lenguas indígenas, se trata de un fenómeno urbano, protagonizado por profesionistas indígenas. El auge de estas publicaciones literarias no necesariamente refleja la situación en las comunidades indígenas rurales.”

Así, concordamos con Hubner (2004) en que la mejor manera de enseñar a leer y escribir a los niños es si se los aproxima a prácticas sociales reales. Según Hubner la cuestión no está en desarrollar estrategias para que los niños adquieran la tecnología de lectura y escritura sino, en desarrollar estrategias para los usos y prácticas sociales de la lectura y de la escritura. Como no contamos con prácticas reales de lectura y escritura en lenguas indígenas, el reto en la escuela es el de trabajar para crearlas. Para ello es necesario que los docentes, al trabajar la lectura y escritura en lenguas indígenas:

- *Partan de las experiencias, necesidades e intereses de los niños.*
- *Enfaticen que la escritura es una herramienta creativa para la vida diaria, que es capaz de brindar distintos beneficios a sus usuarios y que no que se limita a un conjunto de reglas estrictas de uso.*
- *No asuman prácticas descontextualizadas, por ejemplo los dictados o copiar de la pizarra. Esto genera una desvinculación entre escritura y funcionalidad.*
- *Promuevan un acercamiento libre y creativo a lo letrado, que ayude a que los niños desarrollen por sí solos una práctica social local.*
- *Pongan el énfasis a las necesidades comunicativas de los textos y no en las relaciones gramaticales internas.*

Acciones fuera de la escuela

Emilia Ferreiro sostiene que “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, no al revés.” Nosotros concordamos con Ferreiro y por ello, creemos que se deben desarrollar acciones para hacer que la escritura en lenguas indígenas tenga funcionalidad fuera de la escuela. En este apartado vamos a dar algunas recomendaciones para el desarrollo de la escritura fuera de la escuela. Lo que desarrollamos aquí es fruto de las reflexiones a las que hemos llegado al trabajar el asunto con los especialistas de los pueblos indígenas amazónicos. Como lo hemos señalado en el capítulo anterior, la escritura es una práctica cultural y por lo tanto diversas culturas desarrollarán diversas prácticas de escritura. Así, no vamos a dar recetas para la escritura fuera del aula pues son los propios comuneros quienes deben decidir qué escribaldades desarrollar y con qué fines. Nos limitaremos a señalar los puntos que a nuestro modo de ver deben tenerse en cuenta en el diseño de estrategias para letrar comunidades.

Nosotros pensamos que el letrado de las comunidades puede ser útil en el desarrollo de la escribaldad porque esta es una práctica de nuestra sociedad. En caso de que los comuneros consideren que también desean letrar sus comunidades, se pueden desarrollar espacios letrados en ellas. Decimos esto porque hemos observado que en algunas comunidades cuando se ha trabajado el letrado de estas, los docentes han realizado la labor con los alumnos y han escrito en las paredes de las casas, sin siquiera consultar a los padres si están de acuerdo con que se les pinte sus paredes.

El letrado de la comunidad

Hemos observado que cuando se realizan letrados de las comunidades, muchas veces estos se hacen como si la escritura tuviera un fin en sí misma. Lo que ocurre es que se trasladan los objetivos que puede tener el letrado en la escuela a objetivos de letrado en la comunidad. En efecto, el letrar las aulas es un recurso pedagógico para que el niño aprenda a leer. Así, por ejemplo debajo o encima de una pizarra se escribe: "pizarra", en una carpeta se pone un cartelito que dice: "carpeta." Como vemos, lo escrito no tiene el fin de comunicar nada, el niño sabe que eso es una carpeta o que lo otro es una pizarra. Lo escrito ahí tiene un fin pedagógico. ¿Si decidimos letrar la comunidad, lo hacemos con un fin pedagógico o comunicativo? No es necesario ser muy inteligente para darnos cuenta porque con los letrados pedagógicos no obtenemos ningún resultado y más bien estas acciones imposibilitan que la escritura sea una práctica de la sociedad. En efecto, se asume la escritura como una práctica escolar y la escuela, por más bilingüe e intercultural que pretenda ser, es vista como un elemento ajeno a la cultura indígena. Lo que debemos hacer es entender la escritura como lo que es, una práctica comunicativa y así, al pensar en el letrado de la comunidad debemos pensar que los letreros que se coloquen en la comunidad deben tener un fin comunicativo. Si lo que se quiere es convertir las paredes en muros que hablan, debemos tomar en cuenta que esos muros pertenecen a los comuneros y por lo tanto son ellos quienes deben decidir sobre qué deben hablar sus muros.

Debemos tener mucho cuidado y no suponer que letrar una comunidad indígena significa que se deba escribir en lengua indígena lo que en las comunidades mestizas se escribe en castellano. Vale la pena aquí reflexionar sobre este asunto:

"[M]uy a menudo planteamos las propuestas, las medidas y las estrategias de la planificación lingüística desde una lógica todavía anclada en el monolingüismo y, por eso, la salida más fácil es la voltear la tortilla. Todo lo que tenía una lengua debe tenerlo la otra." (López 2004:101)

Así, en las comunidades donde se opte por el letrado en lenguas indígenas debe haberse respondido la a la pregunta ¿Qué queremos que las personas sepan de nuestra comunidad al ver nuestros muros? Esta pregunta permite a cada comunidad decidir si es que solo desean escribir o si también desea que esos muros den a conocer otros textos que su cultura produce. Aquí estamos entendiendo texto en su sentido semiológico. Es decir como:

"una serie coherente de proposiciones vinculadas entre sí por un *topic* o tema común. En este sentido, incluso la secuencia de acontecimientos investigada por un detective puede definirse texto: no sólo porque puede reducirse a una secuencia de proposiciones (una novela policíaca o el informe policial de una investigación auténtica no son otra cosa), sino también porque los textos verbales o pictóricos, al igual que los casos criminales, requieren, a fin de ser reconocidos como un todo coherente y autoexplicativo, una regla idiolectal, un código propio, una explicación que pueda funcionar para ellos y dentro de ellos y que no puede transplantarse a otros textos." (Eco 1992, 261)

Así, es posible que haya comunidades que deseen mostrar los diseños que desde siempre sus culturas han producido. El letrado de las comunidades, entonces, puede ser una estrategia para que las personas de las comunidades indígenas tomen conciencia de que la escritura alfabética no es la única forma que hay para producir textos y que una muestra de ello es que las culturas indígenas han producido diversos tipos de textos con distintas intenciones comunicativas.

Las prácticas letradas autogeneradas

Ivanic y Moss (2002) diferencian entre prácticas letradas impuestas y prácticas letradas autogeneradas. Las prácticas letradas impuestas conciben la escritura como un fin en sí misma y en ella es posible encontrar normas prescriptivistas de estilo y de contenidos permitidos. Las prácticas letradas autogeneradas, por su parte, son producto de las necesidades, propósitos e intereses propios y se introducen en la vida cotidiana de la comunidad. Al ser un hecho de la vida cotidiana, estas prácticas son dinámicas y se irán adaptándose a las necesidades comunicativas de la comunidad. Así, para desarrollar prácticas letradas autogeneradas *no se necesita solo saber leer y escribir un texto sino que se debe saber usar este conocimiento para propósitos específicos y en contextos específicos de uso.* (Scribner y Colw 1981)

Para que tengan lugar las prácticas letradas autogeneradas en lenguas indígenas, se deben desarrollar las condiciones para su uso. Obviamente, quienes deben desarrollar esas condiciones deben ser los propios indígenas. El trabajo de los especialistas “externos a la cultura indígena”, por lo tanto, no está en dar respuestas sino en dar pautas para la búsqueda de las prácticas letradas de las comunidades. Esto significa que el trabajo de los especialistas externos debe ser formular *“preguntas críticas que obliguen al autor autóctono a reflexionar su propia respuesta y asumirla después”* (Unruh, y Hannes 2003, 310)

Creemos que el primer paso para el desarrollo de prácticas letradas autogeneradas debe ser cambiar las representaciones y creencias que tienen sobre la escritura. Decimos esto porque, como lo hemos señalado antes, hay una sacralización de la escritura. Lo que se debe hacer es tomar conciencia de que la escritura es una herramienta que puede servir a la comunidad, pues permite lograr cosas que no son posibles con la oralidad.

El segundo paso en esta empresa debe ser abrir un espacio para la investigación y el debate de las necesidades comunicativas escritas que existen en las comunidades indígenas. Esto debe combinarse con una investigación de las representaciones sobre la escritura que han desarrollado las comunidades indígenas.

Un paso ineludible en la perspectiva de lograr sociedades letradas en lenguas indígenas es desarrollar en la escuela una nueva imagen de la escritura que no sea más una traducción de la literacidad impuesta en castellano. Si desde la escuela EBI se asume que la escritura es un producto cultural y se pone en práctica el discurso de que la diversidad cultural es una riqueza, desde la escuela producirían distintos tipos de textos, no los textos “escolarizados” creados artificialmente para cumplir con un currículo ajeno a las culturas indígenas.

Bibliografía

- Aikman, Sheilla (2003) *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y Bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita (2000) *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. Ediciones Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia
- Cassany, Daniel (1995) *La cocina de la escritura*. Anagrama. Barcelona.
- Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (2000) *Estructura Curricular Básica de Educación Primaria de Menores*. Ministerio de Educación del Perú, Lima
- Eco, Humberto (1992) *Los límites de la interpretación*, Editorial Lumen, Barcelona.
- Ferreiro, Emilia (1993) *Alfabetización de los niños en América Latina*, Boletín 32. Proyecto Principal de Educación, p. 29

- Ferreiro, Emilia (1999) *Cultura escrita y educación* Fondo de Cultura Económica, México.
- Galdames, Viviana (2003) Comentario a la ponencia de Zimmermann, Klaus Posibilidades de intervención para fomentar el uso de las lenguas indígenas. En ZARIQUIEY R. (ed) *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*. Ministerio de Educación del Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú y Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ), Lima.
- Hornberger, Nancy (1995) *Escrituralidad, preservación de la lengua y derechos humanos lingüísticos: tres casos*. En: *Alteridades*, 1995, Vol. 5 N°10, Universidad Autónoma Metropolitana, México
- Hubner, Luciana (2004) *Diario Na Escola*. Santo André 2004. Secretaría Municipal de Educación y Formación Profesional de Santo André, Brasil (ms)
- López, Luis Enrique (2003) Comentario a la ponencia de Zimmermann, Klaus Posibilidades de intervención para fomentar el uso de las lenguas indígenas. En ZARIQUIEY R. (ed) *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe: realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*. Ministerio de Educación del Perú,
- Rockwell, Hélice (2000) *La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura*. *DiversCité Langues*. En *ligne*. Vol. V. En: <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>
- Scribner, S. y Michael Cole (1988) *Unpackaging Literacy*. En: KINTGEN, B.M. KROLL M. ROSE (Eds.) *Perspectives on Literacy*. Carbondale: Southern Illinois Press Illinois.
- Unruh, Ernesto Y Hannes Kalisch (2003) *Oralidad y literalidad autóctona. Un voto en favor de la profesionalidad autóctona* En: *Suplemento Antropológico* 38, 1: 273-317, Asunción 2003, p.310.
- Zavala, Virginia (2001) *Vamos a letrar nuestra comunidad: reflexiones sobre el estudio letrado en los andes peruanos*. En: López Maguiña, Santiago et al (eds.) *Estudios Culturales. Discursos, poderes, pulsiones*. Lima, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales, pp.233-252
- Zavala, Virginia (2002) *(Des)encuentros con la escritura*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, Lima.
- Zimmermann, Klaus (1999) *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios*. Editorial Vervuert, Madrid.
- Zúñiga, Madeleine (2000) *Textos de Comunicación Integral en Lengua Indígena: La tensión entre la modernización y la pertinencia*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Lima. (documento interno)
- Zúñiga, Madeleine (2003) *Uso de lenguas y logros en lectura y producción de textos en contextos hispanohablantes y bilingües con lengua indígena. Estudio sociolingüístico de los usuarios y el ámbito de influencia del programa de educación secundaria rural a distancia*. Informe final para la Oficina de Educación Rural (documento interno).

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

TALLER DE EXAMINADORES DELE

Antonia Navarro Caparrós y Joan Maresma Durán

Introducción

1. Objetivos.

Este artículo es el resultado de un taller que tuvo lugar el día 30 de abril de 2004 en el Instituto Cervantes de Beirut.

Los objetivos del mismo fueron:

- Conocer los fundamentos teóricos de la prueba oral.
- Familiarizarse con el uso de materiales, técnicas e instrumentos de evaluación (administración y calificación).
- Familiarizarse con los contenidos funcionales de los Diplomas de Español y, especialmente, con la dinámica y los criterios de evaluación de las pruebas de expresión oral.
- Analizar el papel del examinador de la prueba oral (como calificador y como entrevistador).

2. Destinatarios.

Profesores de español del Instituto Cervantes de Beirut.

Profesores de español de instituciones libanesas.

Vocales del tribunal examinador y personal de apoyo de Chipre.

En total asistieron 25 personas.

3. Ponentes.

Antonia Navarro Caparrós (Profesora del Instituto Cervantes y Responsable DELE de Beirut).

Joan Maresma Durán (Profesor del Instituto Cervantes de Beirut).

Margarita Cabezuelo Martín (Profesora del Instituto Cervantes de Beirut).

Marie Rose Karamaoun (Profesora del Instituto Cervantes de Beirut).

4. Material.

- Cinta de vídeo con entrevistas de examen oral del Diploma Inicial, Intermedio y Superior.

- Fotocopias:

- Duración de la prueba escrita en los tres niveles.

- Explicación de las pruebas escrita y oral.
 - Hoja de respuestas número 5 de las pruebas orales para los Diplomas Inicial, Intermedio y Superior.
 - Material creado para el examen oral de los tres niveles.
- Transparencias:
- Fases de la entrevista oral de los tres diplomas.
 - Hojas de criterios de calificación de las pruebas orales para los Diplomas Inicial, Intermedio y Superior.

5. Duración del taller: 5 horas.

ESTRUCTURA DEL TALLER

1. Parte teórica.

En principio este taller fue concebido como una actividad práctica centrada en la parte oral del examen. Sin embargo, después de realizar el análisis de necesidades de los asistentes al curso, casi la totalidad de ellos nunca había participado en un examen DELE y la mayoría no conocía el formato ni el procedimiento de las pruebas, llegamos a la conclusión de que sería conveniente una explicación sobre las otras partes del examen.

Para ello dividimos el taller en dos partes, una teórica y otra práctica. Para la primera parte recurrimos a los folletos explicativos que cada año publica el Instituto Cervantes, a la información disponible en la red (<http://diplomas.cervantes.es>) y a material del centro de recursos del Instituto Cervantes de Beirut.

Proporcionamos a los asistentes una guía resumida que elaboramos con los siguientes puntos:

- Descripción general del DELE.
- Sistema de calificación de los tres niveles.
- La prueba escrita.

En este último punto se insistió de manera clara y esquemática. Se vieron aspectos fundamentales como las diferentes partes de la prueba escrita y la duración de las mismas e hicimos hincapié en el papel de los responsables de sala facilitando instrucciones precisas y detalladas de su función en cada momento.

2. Parte práctica.

Esta parte tiene como objetivo la prueba oral del examen. Se trata de formar a calificadores y entrevistadores para su participación en tribunales de examen. Vamos a ver dos apartados, uno correspondiente al material utilizado y otro a la explotación que realizamos del mismo.

2.1. Material.

El principal inconveniente que encontramos fue la inexistencia de material para tal fin por lo que no tuvimos otra opción que crearlo nosotros mismos. Grabamos una cinta de vídeo con ejemplos de exámenes orales para mostrar a los profesores por considerar imprescindible disponer de entrevistas fidedignas y verídicas para entrenar a futuros examinadores (entrevistador y calificador).

Para realizar la grabación se propuso la actividad a alumnos con más de 120 horas de clase que en ese momento se encontraban siguiendo cursos de español en el Instituto Cervantes de Beirut y también a antiguos alumnos que ya habían realizado todos los cursos (480 horas) y en algunos casos también habían seguido cursos especiales. Algunos de ellos tenían la intención de presentarse a la convocatoria de mayo de 2004.

Se contó también con examinadores y personal de apoyo, todos ellos profesores con amplia experiencia en los exámenes DELE del Instituto Cervantes de Beirut.

Ante la imposibilidad de contar con material auténtico de examen debido a su carácter confidencial, confeccionamos ejemplos apoyándonos en el centro de recursos del Instituto Cervantes de Beirut y en los manuales de preparación al DELE que existen en el mercado.

El único material auténtico utilizado fueron fotocopias de las hojas de respuesta número 5, correspondientes a la calificación de la parte oral del examen a rellenar por el calificador.

Habilitamos una clase con el equipo técnico necesario. Se tuvo en cuenta que la ubicación de la cámara no intimidara a los candidatos e intentamos en todo momento emular un examen real.

Se grabaron un total de quince entrevistas: cinco para el Diploma Inicial, cinco para el Diploma Intermedio y cinco para el Diploma Superior. El resultado fueron casi tres horas y media de grabación de las que se extrajeron fragmentos de entrevistas con los que se realizó un montaje de 18 minutos para su posterior utilización en el taller, más tres entrevistas completas de los niveles inicial, intermedio y superior. El resultado fue una cinta de vídeo de 58 minutos.

2.2. Explotación.

El objetivo de esta parte era entrenar a los profesores para enfrentarse a entrevistas reales de examen. Una opción era proceder al visionado de entrevistas completas, sin embargo preferimos trabajar primero con fragmentos de fases de la entrevista. Elegimos las partes más significativas, que requieren un mayor esfuerzo por parte del entrevistador o que cuentan con menos sugerencias de explotación en las instrucciones de examinadores orales.

Una vez realizadas estas actividades previas los profesores ya estaban preparados para calificar entrevistas completas correspondientes a los tres niveles.

2.2.1. Estudio, análisis y visionado de partes de la entrevista.

En primer lugar se dividió la clase en cuatro grupos, cada uno coordinado por un ponente.

Se siguió el orden que marcan los diferentes diplomas y se tuvo en cuenta tanto la función del entrevistador como la del calificador.

Diploma Inicial

Se explicaron las diferentes fases de la entrevista oral con apoyo de transparencias y fotocopias.

Duración de la prueba: 10 minutos.

1. Preguntas de carácter personal (las primeras preguntas de contacto no serán evaluadas).
2. La situación simulada. El entrevistador explicará al candidato el procedimiento.
3. El estímulo gráfico o la historieta. El candidato debe describir el contenido de cada una de las viñetas y contar la historia completa.
4. Diálogo entre el entrevistador y el candidato a partir del estímulo visual.
5. Despedida.

De estas fases elegimos dos: las preguntas de carácter personal y la situación simulada.

a) Preguntas de carácter personal:

Para entrevistadores.

1. En parejas, los profesores tenían que elaborar una lista de posibles preguntas de contacto, teniendo en cuenta que estamos ante el diploma de Nivel Inicial. Recordamos que estas preguntas se encuentran en la guía de instrucciones para examinadores orales, sin embargo, nos pareció interesante que los profesores se enfrentaran con esta situación sin ningún apoyo material. En todo momento, los profesores recibían el apoyo de un ponente.
2. Puesta en común. Una pareja se animó a escenificar esta fase del examen.

Para calificadores.

1. Se repartieron las hojas de respuestas número 5.
2. Se vio el vídeo (3 minutos de entrevista con Charles Nahed). Se pidió a los profesores que calificaran al mismo tiempo esta fase de la entrevista. No se les proporcionó los criterios de calificación de antemano para que reflexionaran sobre los mismos.
3. Puesta en común y estudio de los criterios de calificación. Resultó interesante ver cómo los profesores que carecían de experiencia en los diplomas habían sido mucho más estrictos de lo que marcan los propios criterios.

b) La situación simulada.

Para entrevistadores.

1. En parejas, un profesor hace de candidato y otro de entrevistador. Debemos señalar la dificultad de esta fase ya que el entrevistador no dispone de gran variedad de sugerencias y el candidato puede limitarse a una respuesta mínima debido a la sencillez de las situaciones.
2. Puesta en común. Se manifestó el descontento de los profesores ante unas situaciones de tan fácil solución, no obstante, no debemos olvidar que nos encontramos ante el Diploma Inicial.

Para calificadores.

1. Visionado (3 minutos de entrevista con Reina Sayegh) y calificación de esta fase. Recordamos que los profesores ya conocían los criterios de calificación y disponían de la hoja de respuestas número 5.
2. Puesta en común e insistencia de nuevo en la dificultad de calificar con unos criterios que van del 1 al 4. Se apuntó la necesidad del socorrido 3.

Diploma Intermedio

Se explicaron las diferentes fases de la entrevista oral con apoyo de transparencias y fotocopias.

Duración de la prueba: entre 14 y 16 minutos.

1. Saludo. Se harán al candidato preguntas sociales para que se sienta cómodo que no serán calificadas.
2. Lámina. En ella se proponen dos historietas de las cuales el candidato elegirá sólo una. Debe describir lo que sucede en las tres primeras viñetas y en la cuarta ponerse en el lugar de uno de los personajes y decir lo que diría en la situación correspondiente. El entrevistador podrá intervenir en el diálogo.
3. Exposición oral sobre el tema previamente preparado. El candidato no podrá leer textos completos que haya preparado con anterioridad. Sólo podrá manejar notas a modo de guión.
4. Conversación acerca del tema de exposición.
5. Despedida.

De estas fases elegimos dos: saludo y lámina.

a) Saludo.

Lluvia de ideas con las posibles preguntas que se pueden hacer en esta fase de la entrevista. Debemos advertir que es necesario que los entrevistadores cuenten con un amplio repertorio de ideas ya que no aparecen modelos en la guía de instrucciones para examinadores orales. Puesta en común.

b) Lámina

Para entrevistadores:

En parejas, los profesores trabajaron sobre la última viñeta de las mismas láminas que antes se había proporcionado a los candidatos para la grabación. Tuvieron que simular un posible diálogo entre los personajes de la historieta elegida. Puesta en común y representación de algunos ejemplos.

Para calificadores:

Estudio de los criterios de calificación y puesta en común de los mismos.

Distribución de la hoja de respuestas número cinco, visionado de esta fase del examen (4 minutos de entrevista con Nada Hage) y calificación. Puesta en común.

Diploma Superior

Se explicaron las diferentes fases de la entrevista oral con apoyo de transparencias y fotocopias.

Duración de la prueba: entre 15 y 16 minutos.

1. Saludo. Se harán al candidato preguntas sociales para que se sienta cómodo que no serán calificadas.
2. Fotografías. Se entregará al candidato una lámina con dos fotografías de las que hará una breve descripción y una comparación entre ambas. A continuación se desarrollará una breve conversación con el entrevistador a partir del contenido de las fotografías.
3. Exposición oral. Se entregan al candidato tres temas a elegir uno.
4. Conversación acerca del tema de exposición. El entrevistador adoptará un punto de vista opuesto al del candidato.
5. Despedida.

De estas fases elegimos dos: fotografías y conversación acerca del tema de exposición.

a) Fotografías.

Para entrevistadores:

Se repartieron las fotografías utilizadas para el examen oral y se pidió a los profesores que desarrollaran una breve conversación a partir del contenido de las fotografías. Trabajo en grupo coordinado por un ponente.

Para calificadores:

Estudio y discusión en grupos de los criterios de calificación.

Se reparten las hojas de respuestas número cinco y se procede al visionado (4 minutos de entrevista con Nathalie Saad) de esta parte del examen y su calificación. Puesta en común.

b) Conversación acerca del tema de exposición.

Para entrevistadores:

En parejas, los profesores eligen un tema de debate y la postura que deben defender (a favor o en contra). Llevan a cabo una discusión similar a la que podría surgir en el examen.

Puesta en común y escenificación por parte de una pareja de profesores.

Para calificadores:

Visionado y calificación de esta parte del examen (4 minutos de entrevista con Nada El-Khoury). Puesta en común.

2.2.2. Visionado de entrevistas completas.

Una vez estudiados y analizados detenidamente los tres diplomas, los profesores ya estaban preparados para enfrentarse a una entrevista completa.

Lo ideal sería visionar y calificar cada nivel, no obstante, en nuestro caso, debido a limitaciones de tiempo, elegimos una sola entrevista que visionamos y calificamos con especial atención a la puesta en común de los resultados.

En el momento de elegir el Diploma con el que trabajar la entrevista completa, optamos por el Diploma Intermedio (15 minutos de entrevista con Pierre Sahyoun) ya que es

el nivel que tiene mayor número de candidatos en Líbano, como se puede ver en la siguiente tabla:

Año	Inicial	Intermedio	Superior
2000	22	59	17
2001	35	51	17
2002	13	58	14
2003	17	56	25
2004⁵²	6	59	26

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión queremos destacar el buen funcionamiento del taller y la gran participación de los asistentes que se implicaron en todas las fases del mismo.

A esto contribuyó en gran medida la dinámica propuesta que se puede resumir en siete puntos:

1. Reparto de material de examen creado para el curso.
2. Simulación.
3. Puesta en común con escenificación si es necesario.
4. Revisión de criterios de calificación.
5. Visionado.
6. Calificación.
7. Puesta en común.

La dinámica del taller se vio favorecida gracias a diferentes motivos. Fue fundamental la división en cuatro grupos, cada uno coordinado por uno de los ponentes, el papel activo de los asistentes que en todo momento se veían obligados a implicarse y a enfrentarse con pruebas y actividades nuevas y, sobre todo, el hecho fundamental de estudiar y visionar diferentes fases de la entrevista en lugar de entrevistas completas.

Para terminar, queremos agradecer la disponibilidad de los siguientes estudiantes del Instituto Cervantes de Beirut y su colaboración en el momento de grabar las entrevistas de examen oral.

- Inicial: Charles Nahed, Iskandar Saghie , Reina Sayegh, Joumana Melly , Myrna Melly.
- Intermedio: Pierre Sahyoun, Ziad Habbal, Nada Hage, Fanny Kamal, Naim Khoury.
- Superior: Roula Bou Nader, Nada El-Khoury, Nathalie Saad, Bouchra Saab, Hikmat Ghazal.

⁵² Las cifras del año 2004 son las correspondientes a la convocatoria de mayo. Faltan los datos de la convocatoria de noviembre.

Bibliografía.

- Alderson, J.C. y otros. (1998). *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Madrid. Cambridge University Press.
- Arribas, J. y otros. (1991). *Preparación para el Diploma Básico de Español Lengua Extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Baralo, M. y otros. (1994). *Preparación para el Certificado Inicial de Español Lengua Extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Gálvez, N. y otros. (1994). *Preparación para el Diploma Superior de Español Lengua Extranjera*. Madrid. Edelsa.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*.
- Instituto Cervantes (2004). *Guía para la obtención de los Diplomas de Español*.
- Instituto Cervantes (2004). *Instrucciones para examinadores orales*.
- <http://diplomas.cervantes.es>
- www.cervantes.es

ANEXOS

1. Duración de la prueba escrita.
2. Sistema de calificación de los exámenes DELE.
3. Duración de la prueba oral.
4. Material de la entrevista oral. Diploma Inicial. Situación.
5. Material de la entrevista oral. Diploma Inicial. Estímulo gráfico.
6. Material de la entrevista oral. Diploma Intermedio. Viñeta.
7. Material de la entrevista oral. Diploma Intermedio. Temas.
8. Material de la entrevista oral. Diploma Superior. Fotografías.
9. Material de la entrevista oral. Diploma Superior. Temas.

Anexo 1

Prueba escrita (duración de las pruebas).

Diploma de Español. Nivel Inicial.

Prueba 1: Interpretación de textos escritos.

Prueba 2: Producción de textos escritos.

Prueba 3: Interpretación de textos orales.

Prueba 4: Conciencia comunicativa.

9.00-10.30	Prueba 1: Interpretación de textos escritos. Prueba 2: Producción de textos escritos.
10.30-11.00	Descanso
11.00-11.30	Prueba 3: Interpretación de textos orales.
11.30-12.10	Prueba 4: Conciencia comunicativa.

Diploma de Español. Nivel Intermedio.

Prueba 1: Comprensión de lectura.

Prueba 2: Expresión escrita.

Prueba 3: Comprensión auditiva.

Prueba 4: Gramática y vocabulario.

9.00-11.00	Prueba 1: Comprensión de lectura. Prueba 2: Expresión escrita.
11.00-11.30	Descanso
11.30-12.00	Prueba 3: Comprensión auditiva.
12.00-13.00	Prueba 4: Gramática y vocabulario.

Diploma de Español. Nivel Superior.

Prueba 1: Comprensión de lectura.

Prueba 2: Expresión escrita.

Prueba 3: Comprensión auditiva.

Prueba 4: Gramática y vocabulario.

9.00-11.00	Prueba 1: Comprensión de lectura. Prueba 2: Expresión escrita.
11.00-11.30	Descanso
11.30-12.15	Prueba 3: Comprensión auditiva.
12.15-13.15	Prueba 4: Gramática y vocabulario.

Anexo 2

Sistema de calificación.

- Se requiere la calificación de “apto” en todas las pruebas.
- La puntuación máxima es de 100 puntos.
- Es imprescindible un mínimo del 70% en cada grupo. Es decir, 24,5 puntos en el Grupo 1º, 14 puntos en el Grupo 2º y 31,5 puntos en el Grupo 3º.
- Si el candidato consigue una calificación de apto sólo en alguno o algunos de los grupos, dicha calificación positiva no le exime de la obligación de presentarse a la totalidad del examen en siguientes convocatorias.

Grupos de pruebas.

Diploma Inicial.

Grupo 1º: Interpretación de textos escritos (20 puntos) y Producción de textos escritos (15 puntos): 35 puntos.

Grupo 2º: Conciencia comunicativa (20 puntos): 20 puntos.

Grupo 3º: Interpretación de textos orales (15 puntos) y Expresión e interacción orales (30 puntos): 45 puntos.

Diploma Intermedio.

Grupo 1º: Comprensión de lectura (20 puntos) y Expresión escrita (15 puntos): 35 puntos.

Grupo 2º: Gramática y vocabulario (20 puntos): 20 puntos.

Grupo 3º: Comprensión auditiva (15 puntos) y Expresión oral (30 puntos): 45 puntos.

Diploma Superior.

Grupo 1º: Comprensión de lectura (15 puntos) y Expresión escrita (20 puntos): 35 puntos.

Grupo 2º: Gramática y vocabulario (20 puntos): 20 puntos.

Grupo 3º: Comprensión auditiva (15 puntos) y Expresión oral (30 puntos): 45 puntos.

Anexo 3

Prueba oral (duración de las pruebas).

Nivel Inicial

La duración de la prueba es de 10 minutos, más otros 10 minutos que el candidato dedicará a preparar la prueba en otra sala: la situación simulada y el estímulo visual (historieta).

Nivel Intermedio

Entre 14 y 16 minutos más otros 15 minutos que el candidato dedicará a preparar una parte de la prueba, el tema de exposición, en otra sala.

Nivel Superior

Entre 15 y 16 minutos. A diferencia de los otros diplomas, en éste el candidato no tiene ningún contacto con los materiales de examen hasta el momento de la entrevista ni dispone de tiempo de preparación para la misma.

Anexo 4

Diploma Inicial. Situación.

SITUACIÓN NÚMERO 0

**Usted está en la estación del tren y quiere comprar un billete para...
Hable con el empleado.**

Situación modelo

En una comisaría de policía. Usted ha perdido el pasaporte. Hable con el policía.

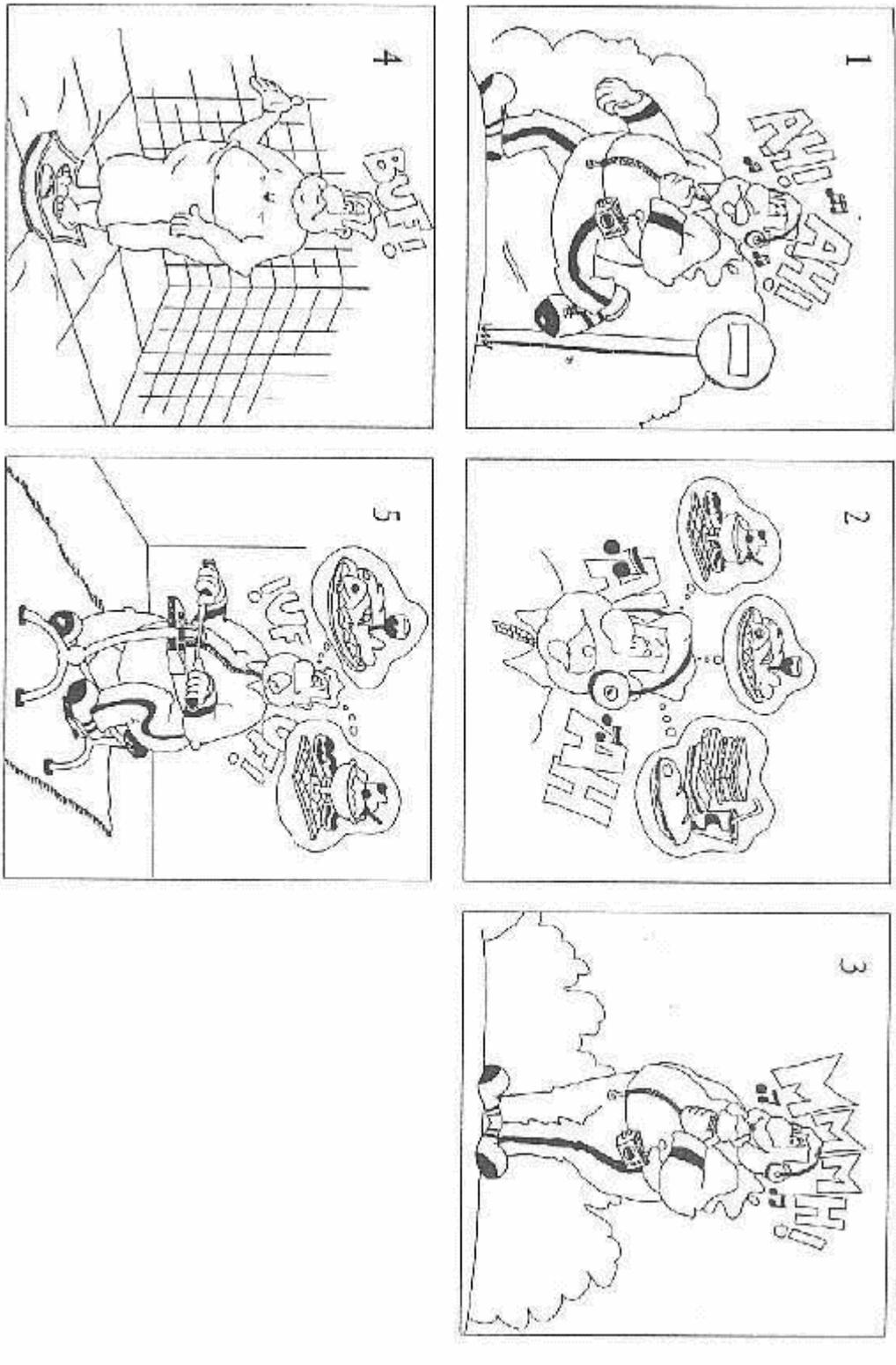
EXAM: Buenos días, señor/a. Usted dirá.

ASP: (he perdido el pasaporte)

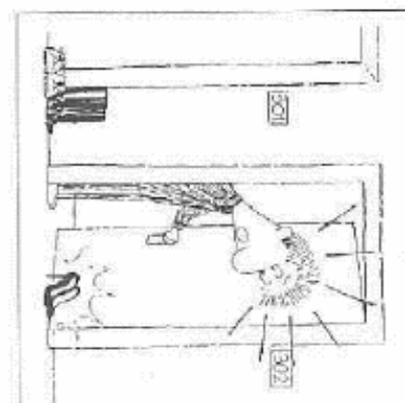
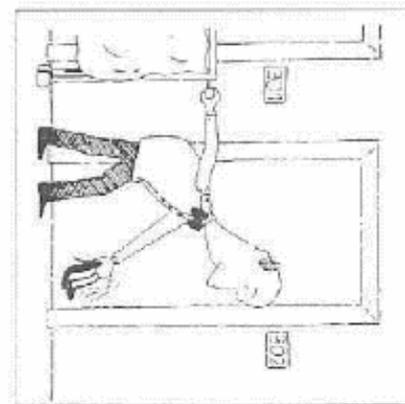
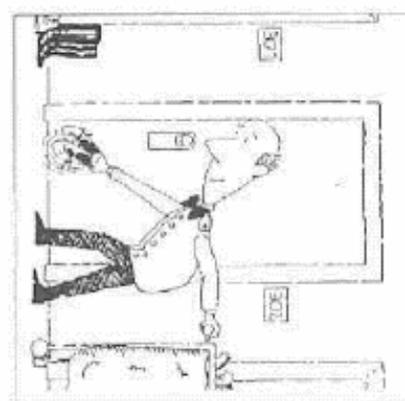
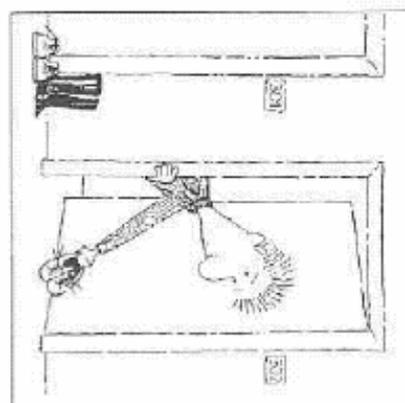
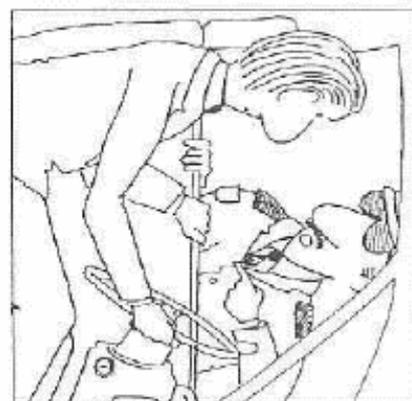
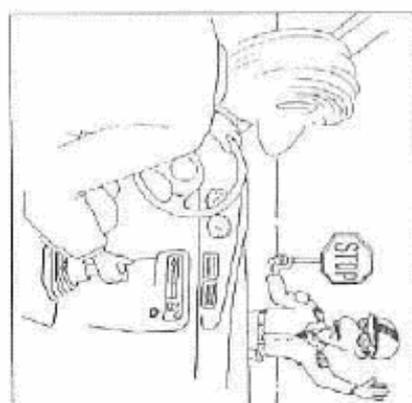
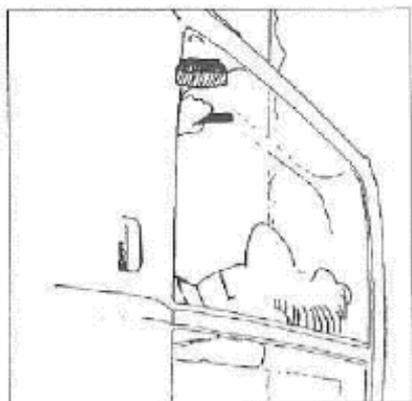
EXAM: ¿Cuándo y dónde lo perdió/ha perdido?

ASP: (Respuesta libre, siempre que se adecue funcionalmente).

Anexo 5
Diploma Inicial. Estímulo gráfico.



Anexo 6
Diploma Intermedio. Viñetas.



Anexo 7
Diploma Intermedio. Temas.

Sobre uno de los siguientes temas deberá hablar durante un tiempo no superior a cinco minutos.

Tema: TRABAJO BIEN REMUNERADO PERO POCO SATISFACTORIO

Sugerencias:

¿Qué es más importante: la remuneración o la satisfacción?

No se trabaja bien si no se está satisfecho profesionalmente.

Tampoco se trabaja bien si el sueldo es bajo.

El trabajo voluntario.

Tema: LOS TRASPLANTES DE ÓRGANOS

Sugerencias:

La donación voluntaria

¿Sería usted donante?

Para que haya trasplantes tiene que haber donantes.

¿Trasplantes de cualquier órgano?

El mercado de órganos. Trasplantes desinteresados.

Trasplantes de órganos de animales a humanos.

Tema: LA CONTAMINACIÓN EN LAS GRANDES CIUDADES

Sugerencias:

Las zonas industriales.

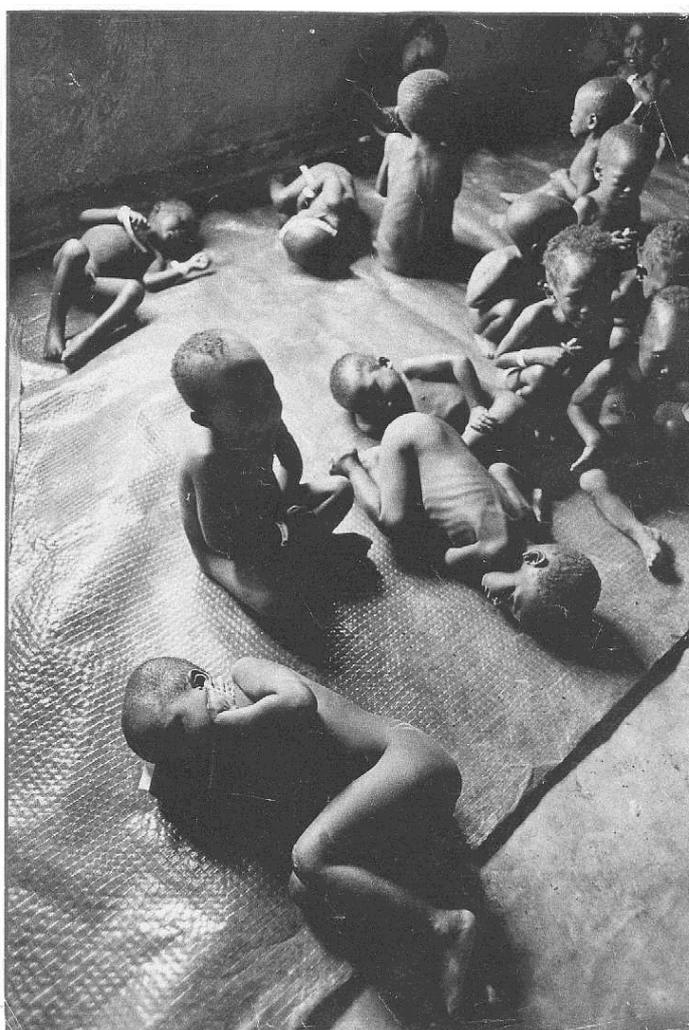
El tráfico.

Las calefacciones.

Fórmulas para hacer que disminuya la contaminación.

La contaminación acústica.

Anexo 8
Diploma Superior. Fotografías.



Anexo 9

Diploma Superior. Temas

1. Las cosas han cambiado, o eso es lo que dicen, en materia de sexo. Se supone que hoy en día la mujer es tan libre como el hombre en eso de lanzar una cana al aire. Craso error. Ellas siguen buscando sentimientos mientras ellos sólo placer.
2. Nosotras, las mujeres de hoy, nos gastamos una fortuna en cosméticos. Todos los meses algo se nos termina y tenemos que reponerlo. La mujer de antes sólo se ponía en la cara agua clara.
3. Los jóvenes de hoy son muy materialistas, lo único que les interesa es el dinero. Eligen su profesión dependiendo del éxito económico que puedan tener, sin importarles en absoluto su formación humanística.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

RESEÑAS

REVISTA PORTA LINGUARUM, Nº 2, 2004

ÍNDICE

Age and learning. a study in English negation

Cristina Alonso-Vázquez (Universidad Complutense de Madrid)

El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las Prácticas de Enseñanza

María Elvira Barrios Espinosa (Universidad de Málaga)

El uso de las estrategias de aprendizaje del inglés como lengua no materna: aplicación de un cuestionario como fase previa a la enseñanza de estrategias en el aula

Pilar Franco Naranjo (Escuela Oficial de Idiomas de Jerez, Cádiz)

Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos

Fátima García Doval / Carmen Guillén / Manuel González Piñero / Javier González Porto / Isabel Serna / José Manuel Vez (*Observatorio 'Atrium Linguarum' enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas - ICE de la Universidad de Santiago de Compostela*)

Estudio longitudinal del ser y estar en el español como L2

Kimberly Geeslin (Indiana University) / Pedro Guijarro-Fuentes (University of Plymouth)

Acento y debilitamiento vocálico en el inglés de un grupo de estudiantes españoles de enseñanza secundaria obligatoria (ESO)

Francisco Gutiérrez Díez (Universidad de Murcia)

Teacher and student preferences of native and nonnative foreign language teachers

Daniel Madrid (University of Granada) / M^a Luisa Pérez Cañado (University of Jaén)

Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Spanien

Christian Millar (Universidad de Santiago de Compostela)

La docencia del inglés a la luz o a la sombra de las declaraciones estratégicas internacionales

Nobel-Augusto Perdu Honeyman (Universidad de Almería) / Elena García Sánchez (Universidad de Almería)

Inglés como I3 en clases multilingües: estrategias utilizadas en la producción escrita

Carmen Valero Garcés (Universidad de Alcalá)

PORTA LINGUARUM es una revista especializada en didáctica de las lenguas extranjeras. Se propone difundir estudios empíricos, revisiones críticas y modelos teóricos que estén relacionados con los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Contexto social: clase social del alumnado, ambiente familiar, contexto escolar, contexto de aula, etc.
- Alumnado: factores relacionados con la edad de iniciación a la LE, el efecto de la estancia en países donde se habla la LE, actitudes y motivación, estilos cognitivos, etc.
- Profesorado de LE: efectos de la edad, género, actuación docente, personalidad, ambiente que se genera en clase, etc.
- Tratamiento y enfoque curricular (la clase de LE) : estudio y efecto de las estrategias didácticas empleadas; influencia de los contextos de aprendizaje en los niveles de LE; efecto de las estrategias de tipo translingüístico, analítico, explícito, intralingual, global, implícito, etc.; procesos de adquisición de la LE en relación con las estrategias didácticas empleadas; tipos de competencias desarrolladas por el alumnado en relación con la metodología de clase; atención dedicada a las destrezas; análisis del "input" que se ofrece en clase y sus efectos en el aprendizaje; interacción entre profesor y alumnos; efecto de determinados recursos y materiales didácticos; etc.
- Procesos y estrategias de aprendizaje que desarrolla el alumnado; uso y desarrollo de determinadas estrategias en función del tratamiento curricular, etc.
- Resultados del aprendizaje: evaluación de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales que desarrolla el alumnado, etc.

Editada y subvencionada por:

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid
Dpto. de Filología Inglesa de la Universidad de Almería
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Málaga
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Complutense de Madrid
Dpto. de Didácticas Especiales de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia
Dpto. de Didácticas Especiales de la Universidad de La Laguna
Dpto. de Lenguas Romances, Estudios Semíticos, Traducción e interpretación de la Universidad de Córdoba
Dpto. de Filología Francesa de la Universidad de Córdoba
Grupo de Investigación "Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés" (HUM 679) de la Universidad de Jaén
Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada de la Universidad de Granada (GILA)

Sede y dirección postal:

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Granada, Campus Universitario de Cartuja, Granada 18071 / Tel.: (34) 958 243965, Fax (34) 958 244187

Dirección URL: <http://www.ugr.es/local/portalin> / E-mail: portalin@ugr.es

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

RESEÑAS

CRIATIVIDADE NO ENSINO DE INGLÊS, DE FRANCISCO GOMES DE MATOS

Sociedad Brasileña de Cultura Inglesa

Criatividade no Ensino de Inglês não é apenas um *Resource book*, como diz seu subtítulo. É muito mais. Além de um simples recurso no planejamento de atividades para o dia-a-dia da sala de aula, pode ser útil auxiliar em um programa de capacitação docente, pela gama de reflexões que suscita a respeito de várias questões. Algumas são de ordem mais prática, tais como diferentes possibilidades de se olhar a linguagem para fins didáticos; variedades de recursos no ensino-aprendizagem de línguas, em geral, e do inglês, em particular. Outras questões, no entanto, podem nos levar a reflexões de ordem mais teórica, tais como a importância do partilhado no ensino-aprendizagem; a criatividade gerativa na linguagem; a relação entre a criatividade e o erro; a candente questão atual do papel do falante não-nativo na sua aprendizagem de outra língua e seu direito a inventar termos; o ponto de ruptura entre o erro do não-nativo e a criatividade permitida ao nativo.

Mas, deixemos as questões teóricas de lado, neste momento, para poder ressaltar o significado deste livro para o(a) professor(a) de Inglês, a quem se destina, (a)o atarefad(a)o professor(a) de inglês que busca inspiração em algo de concreto que irá ajudá-l(a)o a tornar sua aula mais significativa e mais criativa. Nestas vinte *cri-atividades* encontrará certamente muito mais do que *recursos*; encontrará um verdadeiro *curso*, nos melhores moldes da atual teoria de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. A mistura discreta de inglês e português introduz (a)o professor(a) ao léxico especializado, bem como a aquela linguagem corrente de sala de aula, nem sempre disponível a todos. Ao mesmo tempo que sugere Criatividades para a sala de aula, está também fornecendo insumo para o desenvolvimento da língua da(o) própria(o) professor(a).

De forma interativa e em tom conversacional, a colaboração do leitor é solicitada a todo momento e este sente-se envolvido nas questões propostas em cada atividade. Logo no início, somos levados a conhecer o mundo do autor, que é nosso parceiro, na tarefa de pensarmos o ensino do inglês. Pede e envolve a colaboração da(o) leitor(a)-professor(a). E, assim, informalmente, são introduzidos conceitos tais como literacia, numeracia, oralidade (Criatividade 2), inúmeras informações bibliográficas e sugestões práticas, por exemplo, para o uso do dicionário (Criatividade 2, 10) e para o ensino de aspectos gramaticais (Criatividade 14). Chamo a atenção, particularmente, para as unidades que tratam do ensino criativo da gramática, fonte riquíssima de idéias para tornar palpável e com significado, o ensino de um aspecto da língua que pode ser um mito para o(a) professor(a) e um monstro a perseguir (a)o alun(a)o. Mas, com as atividades aqui propostas, que, por certo, sugerirão outras à(o) professor(a) criativa(o), pode se dar o milagre da desmistificação do papel da gramática na aprendizagem de línguas, e principalmente, da maneira como ensiná-la.

Mas, o autor não se limita a aspectos apenas lingüísticos; usa também a criatividade para a educação. Há várias unidades relativas à formação integral dos alunos, questões de cidadania (Criatividade 18), de aprender para a paz e para o bem da humanidade (Criatividade 11), questões de direitos lingüísticos (Criatividade 20). Este fato não surpreende, de vez que o autor está há mais de duas décadas envolvido com questões relativas ao ensino-aprendizagem de línguas para a paz e com a garantia dos direitos lingüísticos dos povos e dos aprendizes.

Aspecto que torna este livro particularmente relevante para o(a) professor(a) é a variedade de alternativas que oferece, nunca em tom professoral, mas sempre tendo (a)o leitor(a) como um(a) interlocutor(a) respeitad(a)o. E para essa variedade de alternativas faz uso do conhecimento de mundo d(a)o usuári(a)o: provérbios, palavras cruzadas, enigmas, rimas, partilhando maneiras criativas de usar a língua inglesa. Com isso, situa a aprendizagem na experiência de vida d(a)o aprendiz, dando-lhe o significado indispensável para que ocorra. Isso possibilitará termos o(a) aprendiz de línguas e seu/sua professor(a) como cientistas investigadores, chegando a um produto observável de criação.

Como proposta educacional, leva ao desenvolvimento da capacidade de crítica e de contestação (Criatividade 13, 18). Pode se constituir como a realização de um currículo dinâmico, para classes heterogêneas, de interesses variados e com conhecimentos prévios diversos, nas quais o(a)s aluno(a)s – e, também, por que não, o(a) professor(a) - poderão desenvolver seu potencial criativo, realizando um currículo que facilita trocas de conhecimentos e habilidades, na busca da solução de uma tarefa comum. Ambiente fértil para o desenvolvimento da cultura do respeito, solidariedade e cooperação com o outro, que é, o objetivo da educação para a paz.

M.A.A.C.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

RESEÑAS

**AL DÍ@ [LIBRO DEL ALUMNO Y CUADERNO DE EJERCICIOS],
DE GISELE PROST Y ALFREDO NORIEGA FERNÁNDEZ. SGEL 2003**

Silvia Canto Gutiérrez

Universidad de Nimega y Universidad de Utrecht
silvia.canto@hccnet.nl

La editorial SGEL ha publicado este curso superior de español para los negocios con un enfoque práctico y, como su nombre indica, poniéndose al día en cuestión de temas tratados y material utilizado en las unidades. Los autores han querido hacer la distinción ya desde el principio en su presentación, entre la labor del profesor con sus competencias lingüísticas y la de los alumnos con sus conocimientos en el mundo de los negocios.

El material del que consta el curso es el siguiente: libro del alumno, cuaderno de ejercicios, CD del libro del alumno, CD del cuaderno de ejercicios y guía pedagógica en la que se incluyen las claves del cuaderno de ejercicios.

Libro del alumno

Está dividido en diez unidades independientes y cada una de ellas está estructurada en tres secciones: cada dí@ más, analicemos y practiquemos, creemos y negociemos.

Análisis de las secciones:

1. Cada dí@

Sección breve que introduce el tema de la unidad por medio de ejercicios cortos. No se limita a un tipo de ejercicios, sino que hay variedad en todo momento: audición, lectura, conversación y escritura. Desde esta primera sección podemos ver cómo se anima a los estudiantes a trabajar en parejas y equipos, a dar sus opiniones e impresiones y a comparar las situaciones con sus propias culturas.

2. Analicemos y practiquemos

En esta sección y a través de un variado formato de ejercicios [opción múltiple, verdadero / falso, rellenar huecos, relacionar,...] se presenta a los estudiantes con vocabulario específico y estructuras gramaticales. La gramática aparece en un recuadro de color con explicaciones breves y ejemplos. Una vez presentados la gramática y el vocabulario, la cantidad de ejercicios permite una extensa práctica de los exponentes. Aunque la gramática está presente en esta sección se percibe inmediatamente que no es el foco de atención sobre el que van a girar todos los ejercicios. Las fuentes de las que proviene el material utilizado para la

elaboración de los ejercicios están en todo momento en consonancia con el carácter empresarial o de negocios del libro: Emprendedores, Actualidad Económica, dinero.com, etc. Nos llevan al mundo de Inditex, El Corte Inglés, BBVA, Bic, Chupa Chups, ...

3. Creemos y negociemos

Esta última sección no se trata de una tarea final en sí, como nos vienen acostumbrando muchos métodos, definida al principio y con tareas posibilitadoras para poder llevarla a cabo, sino de una serie de actividades para preparar a la comunicación en situaciones reales. Cada sección cuenta con dos o tres situaciones de comunicación dentro del tema que se trata en la unidad que se pueden realizar de forma independiente. Todas ellas están planteadas paso a paso ofreciendo a los estudiantes las herramientas necesarias para poder realizarlas con éxito. De nuevo, también en este apartado los autores han cuidado que todas las destrezas se pongan en práctica, pero es en esta sección donde el trabajo en pequeños grupos adquiere mayor relevancia, resolviendo casos, haciendo presentaciones y debates, en suma, llevando a cabo esas situaciones reales de comunicación y todo ello usando como base información real que tienen que consultar en Internet. Algunos ejemplos de las situaciones que se pide que los estudiantes lleven a cabo son la presentación del proyecto para crear un negocio, entrevistas y selección de personal, redactar el discurso de presentación de un producto, análisis y propuesta de inversión, etc.

Lo único que se echa de menos en el libro del alumno, tanto desde el punto de vista del estudiante como del profesor, es un índice en el que las unidades estén desglosadas en contenidos: tema, vocabulario, gramática, etc. para contar con una referencia rápida.

Cuaderno de ejercicios

Cada unidad del cuaderno de ejercicios está dividida también en dos de las secciones que aparecen en el libro del alumno: analicemos y practiquemos y creemos y negociemos. Analicemos y practiquemos cuenta con ejercicios que refuerzan el vocabulario y la gramática tratados en esa misma sección en el libro del alumno y creemos y negociemos está dividido a su vez en diferentes situaciones de comunicación, siguiendo la misma línea de trabajo que el libro del alumno.

Al dí@ nos presenta un curso muy completo y un buen trabajo pensando en las necesidades reales que puedan tener los estudiantes que optan por este tipo de cursos. La selección de temas ha sido acertada y la propuesta y estructuración de actividades se ha llevado a cabo con buena planificación. Los autores se han esforzado por presentar a los estudiantes de forma atractiva material actual y real, animándoles a descubrir información económica y empresarial del mundo hispano a través de Internet según los aspectos tratados en las unidades, análisis de casos reales y han sabido dar la oportunidad de trabajar en todo momento practicando todas las destrezas para alcanzar un mejor dominio de la lengua en el campo de los negocios.

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

RESEÑAS

PANTALLA TOTAL, DE JEAN BAUDRILLARD
Editorial Anagrama, Barcelona, 2000

María José Centenero de Arce y Juan Tomás Frutos

*“La historia que se repite se convierte en farsa.
La farsa que se repite se convierte en historia.”*

Este libro lo conforman una serie de artículos escritos en diferentes épocas de la vida del autor, desde el año 1987 hasta 1997. En estos artículos trata temas de actualidad de esos 10 años y que son significativos para el autor.

Entre los temas principales tratados por Baudrillard en estos artículos, encontramos la simulación de la vida, el terrorismo, la tele-realidad, planteado desde el punto de vista de que todo lo que vivimos en esta sociedad no es sino una copia de lo que existía realmente.

Una de las ideas más recurrentes que desarrolla en algunos de sus artículos es el comparar los virus de las máquinas con los virus humanos. Para establecer este símil, el autor parte de la idea de igualar la máquina al hombre, planteando en ambos casos la posible aparición de un agente externo, de un virus, que infecta el “sistema”; convirtiéndose este virus en algo propio del sistema. Consideramos que lo que el autor nos quiere decir con este planteamiento es que al crear sociedades basadas en la perfección, en la continua mejora, con una idea máxima de lo aséptico, la consecuencia última es que la propia naturaleza rompa esta realidad creada con la aparición de estas nuevas enfermedades. Dependiendo del contexto histórico al que nos remitamos, siempre encontraremos acciones virulentas de la naturaleza contra el hombre; siendo en otra época la peste, y actualmente, por ejemplo, el SIDA. Según el autor, “toda sociedad sobrevive sólo en contra de su propio sistema de valores: ha de tener uno, pero también ha de negarlo necesariamente y situarse en contra de él”. Como consecuencia de igualar máquinas con seres humanos, también podríamos relacionar el SIDA con los virus informáticos que desempeñaron un valor virulento en el crack de Wall Street.

Todo este planteamiento gira en torno a la idea de que los virus no están dirigidos a un ser humano o a una máquina, sino a una estructura entera, afectando, por lo tanto, a todos los valores que la conforman. Por ejemplo, en el caso del SIDA, son los valores sexuales el punto de apoyo de este virus, ya que “el contagio no es activo sólo en el interior de cada sistema, sino que juega de un sistema a otro” (Pág. 37), paralelismo con los equipos informáticos que queda, desde nuestro punto de vista, perfectamente justificado, ya que un virus informático sobrevive pasando de un ordenador a otro.

La lucha contra la máquina

Al mismo tiempo que Baudrillard iguala el sistema humano al sistema de las máquinas, encontramos también, y como prolongación de esta realidad que el autor plantea, un artículo en el que lo que define es la continuidad de igualar a estos dos sistemas: la lucha del hombre contra la máquina. “El hombre sueña con todas sus fuerzas con inventar una máquina más potente que él y, al mismo tiempo, no puede plantearse el no seguir dominando a sus criaturas. Ni más ni menos que Dios”. (Pág. 186)

El ejemplo más claro de la competición hombre-máquina, se dio con Kaspárov y Deep Blue ante una partida de ajedrez. Quizá en este caso el juego en sí no era lo importante, sino el querer cruzar o no la línea de que el hombre pudiera ser vencido por una máquina creada por él mismo. Más allá de máquina-hombre, el autor también expone la relación entre el ser humano y los animales con el caso de las vacas locas. El enfoque de Baudrillard es que las vacas desarrollaron un virus como castigo al depredador humano. “La vaca ya no es lo que era, es un artefacto, una especie de carne desencarnada que se venga mediante el suicidio infectando a su depredador. Es así como las vacas han rumiado su venganza” (Pág. 198). A priori, esta afirmación puede parecer una locura que provoca la hilaridad del lector; pero si conocemos la explicación del autor, podemos encontrar una conexión en sintonía con la relación hombre-máquina-virus explicada anteriormente. ¿Cómo la vaca, entendida como animal, crearía un virus para sí misma con la finalidad de matar al hombre? Si nos adentramos en el paradigma de la máquina, sí tiene sentido. La vaca, que se ha convertido en un “no cuerpo”, en una máquina de crear carne para la alimentación del hombre, ha sido despojada de cualquier rasgo animal para ser entendida como un sistema, sensible, por lo tanto, al ataque de los virus.

Otra idea muy recurrente para el autor es la violencia simulada, el terrorismo virtual, la información en la actualidad o más bien sobre la información que vive la sociedad, que le lleva a la “mundialización” y a la universalidad de todo lo que ocurre en el mundo.

Si nos centramos en la información, el autor se muestra escéptico al hacer afirmaciones como “la información es más verdadera que la verdad” (Pág. 101), creándose una sociedad basada en la cobardía colectiva y en el consenso de creer esa información que se convertirá en la verdad. La simulación llega, pues, hasta tal punto, que como el poder es corrupto y vacío por naturaleza, hay que meter en él hombres vacíos y bufones; lo que deriva en unas normas sociales aceptadas que están basadas nada más que en un acuerdo de simulación universal. En este caso, aunque estamos de acuerdo con el autor, nos asalta una pregunta. Si la masa es incapaz de salir del consenso y la cobardía de un contexto que es irreal en sí mismo, los gobernantes son bufones vacíos, y los mass media dan informaciones sin consecuencias, basadas en una masa simulada y dirigida a esa misma masa; ¿quién queda libre de esa sobre-información? ¿Quién maneja entonces el camino de la simulación? ¿Quién dirige qué? ¿Quién decide la realidad inventada que debe seguir envenenando a la masa simulada?

La violencia en los medios

Esta idea de la información se puede entrelazar también con la idea de violencia, ya que ambas son comunicadas, y por lo tanto se hacen reales, a través de los mass media. En este caso también hablamos de simulación; de una violencia simulada que más que provenir de nuestro instinto proviene de la pantalla, ya que los *media* “fingen grabarla y difundirla, pero que en realidad lo preceden y estimulan”. Si partimos de la premisa de que el exceso de protección conlleva la pérdida de las defensas y de las inmunidades, se puede entender como positivo esa violencia simulada, ya que entendemos que el eje de todo esto es el paso de una violencia real a una artificial y esto nos lleva al odio que sirve para mantener un poco el orden natural de las cosas.

Este tema de la violencia va más allá, y el autor habla de la violencia infantil como máximo exponente de la evolución (o involución, dependiendo con lo de acuerdo que se esté con el camino que se está tomando), ya que “el niño está condenado a desaparecer” (Pág. 120). Realmente la infancia se ha convertido en un periodo inexistente, saltando de golpe al momento en el que se crean clones de uno mismo, caracterizándose por el hecho de que el niño posea el privilegio de la instantaneidad, pudiendo disfrutar, por ejemplo, de las nuevas tecnologías, de la música y de las drogas en el aquí y ahora.

Como recopilación de todas las ideas que hasta ahora hemos comentado, vamos a desarrollar la hipótesis de la creación de mundos imaginarios, de guerras imaginarias, de realidades virtuales, donde cabe todo tipo de simulación. El ejemplo más claro es, como apunta el autor, el maravilloso mundo de Disney. Una realidad paralela se ha ido desarrollando en el parque temático de Disney World, donde todo se crea según la forma de ver la realidad; exactamente igual, según Baudrillard, que hace la CNN con la Guerra del Golfo, definida como “prototipo de acontecimiento que no tuvo lugar por haber ocurrido en tiempo real, en la instantaneidad de la CNN”. Disney World sería, a pequeña escala, lo que es el mundo que nosotros conocemos (que no el real, según el autor); y los personajes Disney somos nosotros mismos, pero en un planeta llamado Tierra. Nuestra pregunta, al fin y al cabo, vuelve a ser la misma que ya hemos planteado anteriormente: ¿Quién? ¿Quién maneja el mundo que nosotros conocemos? Sería interesante, desde luego, añadir a este planteamiento la figura de los mass media, ya que podríamos encontrarnos en la realidad simulada del *Show de Truman*.

Conclusiones

Terminando ya este trabajo a cerca de *Pantalla Total*, nos gustaría hacer dos apreciaciones. Por un lado hemos podido observar que la palabra “terrorismo” aparece repetidas veces en la mayoría de los artículos que componen el libro. La explicación que le damos a este hecho, siempre hablando desde nuestro punto de vista, es que el concepto que Baudrillard tiene de *terrorismo* no se corresponde al concepto actual. Hoy en día hemos asociado este concepto a una idea política o ideológica contraria a la razón, a un ataque físico que en teoría persigue unos fines políticos. Sin embargo, creemos que el autor relaciona y utiliza este concepto de una forma más amplia, aplicándolo a todo lo que rompa con la realidad que el mundo vive. La Guerra del Golfo, las catástrofes naturales, las enfermedades y los virus... todo es calificable como *terrorismo* para este autor.

Por otro lado, y para cerrar definitivamente este trabajo, queríamos destacar la frase que más nos ha llamado la atención de todos los artículos, siendo no sólo aplicable a los distintos simulacros que nos plantea el autor, sino también al simulacro de nuestro día a día: *Lo peor en un ser humano es que sepa demasiado y sea inferior a lo que sabe*. (Pág. 158).

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

RESEÑAS

CULTURA Y SIMULACRO, DE JEAN BAUDRILLARD

Editorial Kairós, Barcelona, 1978

María José Centenero de Arce y Juan Tomás Frutos

“Disimular es fingir no tener lo que se tiene.

Simular es fingir tener lo que no se tiene”

Baudrillard

Para comenzar a adentrarnos en “Cultura y Simulacro” de Baudrillard, hemos decidido hacerlo mediante las definiciones de los dos conceptos que conforman el título. Así entendemos Cultura⁵³, como “el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos, grado de desarrollo artístico, científico industrial, en una época o grupo social”; y simulacro⁵⁴, como “imagen hecha a semejanza de una cosa o persona. Especie que forma la fantasía”.

Tan sólo con el título, con esa primera toma de contacto, se puede vislumbrar el enfoque que el autor va a tomar en la obra. ¿Por qué desde el principio relacionar “cultura” y “simulacro”? ¿Cómo unir dos conceptos que tienen características tan dispares como “vida y conocimiento” por un lado y “fantasía e imagen” por otro?

Efectivamente, nuestra primera impresión fue la acertada al haber comprobado, una vez zambullidos en el libro, que ésta es la línea argumentativa del autor. A continuación vamos a ir desarrollando las distintas ideas principales que, expuestas por Baudrillard mediante ejemplos, consideramos que conforman un contenido que nos llevan a un concepto clave: la no-realidad.

La irrealidad que nos plantea el autor se basa en una sociedad, en una masa silenciada, que tiene como referente el lado opuesto del espejo. El lado simulado, donde “la masa es la esfera cada vez más densa donde implosiona todo lo social y es devorada en un proceso de simulación ininterrumpida” (página 95)

Un precursor

⁵³ Diccionario actual de la lengua española, Vox 1992; Pág. 507

⁵⁴ Idem.

Se puede llamar a Baudrillard precursor de muchas ideas y teorías desarrolladas dado el año en el que está escrito el libro (1975). Habla el autor de la tele-realidad, preconiza la existencia de programas como los que hoy tenemos en plena actuación como “Gran Hermano”

Para explicar la *tele-realidad* Baudrillard nos muestra el ejemplo de un programa televisivo en 1971 donde se grabaron más de 300 horas de la vida en directo de una familia. Nos habla del espejismo de filmar a esta familia como si la televisión no estuviera allí, como en el actual programa ya citado *Gran Hermano* donde deben convivir como si no existieran las cámaras. Baudrillard afirma que esa paradoja es la que ha enganchado a tantos y tantos espectadores; ¿cómo actuar cómo si la televisión no estuviera?

Destacamos este ejemplo al considerar que plantea de manera clara la metáfora del espejo. La televisión forma un referente de la realidad y lo transmite a la masa, quien por otro lado conforma esa propia realidad. Ese referente se crea conforme a la interpretación que la televisión hace de la realidad, por lo tanto el contenido final que llega a la masa no es la realidad, ni el referente, ni la interpretación, sino un producto final que escenifica una realidad simulada y reinventada; la no-realidad.

Si vamos más allá, también podemos plantearnos la dualidad Televisión-Masa. Si partimos de la base de que la televisión interpreta la realidad social, y transmite a la masa ese producto simulado; conforme el proceso evoluciona nos encontramos en un punto en el que la televisión toma como referente real una masa social creada por ella misma, creada por el simulacro televisivo que *re-inventó* la sociedad, encontrándonos con un bucle-infinito en el que, como bien nos deja ver el autor, la realidad desapareció, si es que alguna vez la conocimos.

Para explicar el simulacro en la sociedad, Baudrillard toma también como ejemplo el desarrollo del terrorismo y de las guerras en la sociedad actual. El autor plantea la existencia de una coexistencia pacífica entre todas las potencias, basándose en la simulación de la convivencia perfecta bajo el ala de la fuerza. Por ejemplo la guerra nuclear y el uso de bombas de destrucción masiva, que alcanzó en Hiroshima su máxima expresión, al romper el simulacro de seguridad. Baudrillard defiende que con el desarrollo de las centrales y de lo nuclear, se crea un modelo de seguridad absoluta ya que esta demostración de fuerza es realmente para no tener que utilizar la fuerza nunca. Según el propio autor, “el terrorismo actual (...) ya no tiene objetivo ni enemigo determinado”. Compara incluso los actos terroristas con catástrofes naturales, y a su vez habla de una naturaleza que podría ser terrorista; ilustrando esta idea con los grandes apagones en Nueva York por causas naturales, pero que bien habrían podido ser idea de un grupo terrorista.

Medios, masa y terrorismo

Estos dos términos, *masa* y *terrorismo*, vienen entrelazados por Baudrillard junto con *mass media*, creando un triángulo que a continuación queremos comentar, ya que plantea una idea que no compartimos totalmente con el autor. En este libro se plasma la idea de que “masa, media y terrorismo, en su afinidad triangular, definen el proceso hoy en día dominante de implosión” (165); teoría que nos parece válida pero siempre partiendo de conceptos generales que no traduce en realidad. Con esta aclaración queremos desarrollar nuestra idea de que, si nos metemos en este triángulo pero concretando los conceptos en realidades, no sería tan fácil unificarlos. Los *mass media* están dirigidos por elementos de esa masa, y el terrorismo es llevado a cabo por elementos de esa misma masa, por lo que si hablamos de una masa que involuciona hasta anularse, no podemos darle a los *mass media* ni al terrorismo la capacidad de crear un simulacro social de una masa, puesto que ellos mismos

forman parte de esa misma masa. ¿Pueden, entonces, los dirigentes de los mass media, “salirse” de su naturaleza de elemento de esa masa para, desde fuera, analizar la masa y crear un simulacro de ella para seguir re-diseñándola a su antojo? Si hablamos de un enfoque conceptual, los mass-media, la masa y el terrorismo pueden quedar igualados como conceptos que interactúan caracterizados por la implosión y el simulacro. Pero no podemos igualarlos, desde nuestro punto de vista, si arrastramos los conceptos a la sociedad, ya que en todo caso, la masa sería un gran conjunto de carácter implosivo dentro del que se encuentran subconjuntos como los mass-media y el terrorismo que explotan, marcando la diferencia y, por lo tanto, diferenciándose de esa masa silenciosa, pero sin ser un concepto distinto de la masa.

Las ideas que hemos desarrollado han sido las que hemos considerado más relevantes dentro de este libro. El contenido ha sido dividido por el autor en cuatro ensayos, “A la sombra de las mayorías silenciosas”, “El efecto Beaubourg”, “La precesión de los simulacros” y “El fin de lo social”, pero hemos considerado que no era necesario extraer de cada ensayo una idea principal porque todos los conceptos que plantea el autor están relacionados entre sí durante todo el libro.

Conclusión general

Aún habiendo extraído de los ensayos las ideas más relevantes, y habiendo planteado nuestras opiniones de cada una de ellas, a continuación vamos a realizar una conclusión general y personal del libro y su autor.

Desde nuestro punto de vista, este libro es bastante enriquecedor si tenemos en cuenta la fecha en la que fue escrito, entre 1975 y 1978. Baudrillard plantea unas hipótesis sobre la masa social, su realidad, y a la vez su simulacro, que consideramos son bastante innovadoras para la época, y más si tenemos en cuenta que, en algunos de los ejemplos, acierta de manera evidente en sus predicciones sobre la realidad actual (como puede ser el caso de la tele-realidad y Gran Hermano).

Sin embargo, y en la otra cara de la moneda, consideramos que el autor plantea y justifica sus teorías, pero dejando muchas de las preguntas en el aire; preguntas que esperan una respuesta que él mismo no da. Sin pretensiones de desvalorar a este autor, reconocido universalmente como “el sociólogo por antonomasia de la era post-marxista”⁵⁵, consideramos que el contenido de sus ensayos se basa en tratar conceptos que a priori parecen válidos por estar teóricamente definidos; pero que, sin embargo, consideramos son ambiguos, y no van más allá de las opiniones personales del propio autor, sin resolver ninguno de los conflictos sociales que, después de un análisis en conjunto, consideramos no quedan cerrados. Pero como él mismo afirma en otra de sus obras, *Pantalla Total*, “una buena interrogación sin respuesta. Como todas las buenas preguntas”.

⁵⁵ Contraportada