



Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

NUEVAS ENSEÑANZAS EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS: RENOVACIÓN METODOLÓGICA



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

NUEVAS ENSEÑANZAS EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS: RENOVACIÓN METODOLÓGICA



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEPSYD
<http://www.mepsyd.es>
Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

Fecha de edición: 2008
NIPO: 651-07-331-3
ISBN: 978-84-369-4525-6
Depósito Legal: M-31039-2008

Imprime: JACARYAN, S. A.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Humanidades

NUEVAS ENSEÑANZAS EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS: RENOVACIÓN METODOLÓGICA

Este volumen intenta responder a las necesidades de formación que ha creado, en el colectivo de profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, el enfoque en el que se basan los nuevos ordenamientos de estas enseñanzas.

Se abordará el estado actual de las investigaciones y sus aplicaciones en áreas como la adquisición de lenguas, la cognición o la lingüística textual.

Dirección editorial del volumen *Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador*: ELENA RODRÍGUEZ HALFFTER

Coordinación: ÁNGELES ORTEGA CALVO

Autores:

BARREIRO BILBAO, Silvia Carmen

BINI FIOCCHINI, Milena

CASTREJÓN DÍAZ, Rafael

DÍAZ RODRÍGUEZ, Lourdes

ORTEGA CALVO, Ángeles

PERNAS IZQUIERDO, Almudena

RODRÍGUEZ HALFFTER, Elena

ÍNDICE

<i>Investigaciones recientes en lingüística y sus implicaciones para la enseñanza de idiomas</i>	9
Ángeles Ortega Calvo	
<i>La enseñanza vista desde el aprendizaje: Ayudar a aprender y aprender a aprender</i>	45
Elena Rodríguez Halffter	
<i>Aplicaciones pedagógicas del análisis del discurso a la enseñanza de la lectura y la escritura</i>	61
Rafael Castrejón Díaz	
<i>Adquisición de lenguas extranjeras y sus implicaciones para la didáctica</i>	77
Milena Bini Fiocchi	
<i>Desarrollo de competencias en las destrezas de comprensión oral y de lectura</i>	95
Milena Bini Fiocchi- Almudena Pernas Izquierdo	
<i>Desarrollo de competencias en la destreza de la expresión oral</i> ...	113
Silvia Carmen Barreiro Bilbao	
<i>Desarrollo de competencias en las destrezas de mediación</i>	139
Lourdes Díaz Rodríguez	
<i>En torno a la metodología: programaciones didácticas y evaluación</i>	163
Elena Rodríguez Halffter	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado ..	173

INVESTIGACIONES RECIENTES EN LINGÜÍSTICA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Ángeles Ortega Calvo
Subdirección General de Ordenación Académica
MEC

INTRODUCCIÓN

1. LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA NEUROLINGÜÍSTICA
2. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS:
¿QUÉ Y CÓMO APRENDER Y ENSEÑAR?
3. A MODO DE CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

“La importancia de la investigación no es (...) que ésta nos da respuestas definitivas a preguntas como “¿cuál es la mejor manera de aprender una lengua?” o “¿cuál es el método más efectivo para enseñar una segunda lengua?”. La investigación no da respuestas. Lo que hace es ayudarnos a comprender mejor los muchos factores, relacionados entre sí, que tienen que ver con el aprendizaje”¹.

¹ Cita tomada y traducida de JONSON, Donna M. *Approaches to research in second language learning*. Longman. Nueva York, 1992. Pág. 5.

INTRODUCCIÓN

Como profesores de idiomas nuestro interés profesional se centra, sobre todo, en cuestiones pedagógicas: establecer objetivos, desarrollar contenidos, elaborar programaciones y actividades, seleccionar o crear materiales y explotarlos, y evaluar. Nuestra labor es enseñar, como la de los alumnos es aprender, y en nuestro trabajo diario nos ocupamos –y nos preocupamos– de qué enseñar y cómo hacerlo; de cómo hacerlo bien y cada vez mejor.

Pero la cuestión, seamos conscientes o no de ello, es que todo lo que finalmente hacemos para el aula y en el aula, e incluso los conceptos iniciales de *enseñar* y *aprender*, dependen por completo de una determinada visión de lo que es el lenguaje y de lo que es una lengua². Hay muchas de estas visiones, incluso contradictorias, pero, en todos los casos, las prácticas docentes y los métodos didácticos se derivan de ideas o teorías cuya construcción es el objeto de la lingüística. En resumen, qué enseñar, cómo enseñarlo y cómo valorarlo constituye un conjunto de implicaciones derivadas de la lingüística teórica.

Las implicaciones de la lingüística teórica para la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas han sido más o menos sutiles pero continuas. Simplificando mucho, hasta el siglo XX asistimos a un método gramática-traducción en la enseñanza formal que se correspondía con el largo predominio de la **gramática tradicional** en lingüística. El interés se centraba en la lengua escrita, culta o literaria, y en las destrezas llamadas “receptivas” (y consideradas “pasivas”), el conocimiento gramatical (la gramática de la lengua escrita), la memorización de reglas y la corrección normativa.

Una gran segunda etapa abarcó desde principios de siglo hasta los años 60. El método predominante entonces fue el audio-oral, derivado de la **lingüística estructural** y sus diversas corrientes. Como resultado de nuevas necesidades en el aprendizaje de lenguas, aumentó el interés por aprender a hablar y lo que la lingüística estructural proporcionó en ese momento fue una gramática descriptiva extraída –deberíamos decir mejor extractada o destilada– de la lengua hablada pero reducida a un repertorio de reglas y fórmulas. Se suponía que el alumno, a base de ejercicios de repetición de estructuras, y de escuchar y reproducir diálogos con las estructuras y palabras que se le querían enseñar, acabaría por producir automáticamente las formas correctas.

² Cfr. Borg (2003) para los diversos factores que determinan los esquemas cognitivos de los profesores y las actuaciones influidas por estos esquemas.

En los años 60, la **lingüística generativa** entró en escena atacando al estructuralismo –entre otras cosas, su desinterés por los mecanismos mentales que hacen posible aprender y usar una lengua–, planteó nuevas preguntas y aventuró algunas respuestas. Chomsky insistió siempre en que la labor del profesor de idiomas era aplicar en el aula los estudios teóricos sobre la descripción de la lengua, pero la descripción generativista está muy lejos de ser un retrato fiel de la realidad lingüística. Aún así, la lingüística generativa fundamentó o reforzó muchas prácticas de enseñanza entre las que destacan la descripción de la lengua a nivel oracional, el interés por la gramaticalidad de las oraciones generadas, o las transformaciones –por ejemplo, de activa a pasiva– a partir de unas ciertas reglas (los ejercicios de refraseo o reescritura, entre otras actividades, son una herencia chomskyana).

Al estructuralismo o al generativismo como bases de la enseñanza de lenguas ha venido a sustituirlos el denominado **enfoque comunicativo**, aunque todavía se debate su naturaleza, ya que no se trata propiamente de una teoría o corriente lingüística como tal³. Muchas de las distintas prácticas mencionadas hasta ahora son aún frecuentes, lo cual es natural porque las teorías suelen evolucionar a partir de las anteriores, perdurar de una manera u otra y acabar por solaparse. Chomsky fue discípulo de Bloomfield, uno de los representantes más destacados de la lingüística estructural, y al que acabaría por oponerse, y, a su vez, Chomsky ha tenido discípulos y seguidores que han hecho lo propio con él y que han abierto nuevos caminos que nos han llevado muy lejos de la lingüística generativa. Del mismo modo, el sustrato teórico del enfoque comunicativo ha evolucionado mucho en la última década, sobre todo gracias al desarrollo de instrumentos para su fundamentación empírica y de nuevos enfoques epistemológicos que han influido también de manera profunda en otros campos científicos.

Me he dejado muchísimas teorías y nombres en el tintero intentando resumir siglos de filosofía del lenguaje primero y de lingüística, tal como la

³ A pesar de su supuesta extensión en la enseñanza, existen muchas ideas erróneas sobre el *enfoque comunicativo*. Este enfoque no consiste en que “el alumno hable mucho”, en “desestimar los errores” o en “dar menos gramática” –por recoger algunos de los comentarios más repetidos entre los docentes–, sino en partir de la comunicación real entre hablantes de cualquier lengua, observar qué sucede en estos contextos de comunicación y cómo son los textos reales (orales o escritos) que se crean –producen y comprenden– en ellos, y trasladar esos procesos de desarrollo del texto en contexto al aula, hasta donde ello es posible. La *competencia comunicativa*, concepto central de este enfoque, supone tanto competencias lingüísticas (léxica, gramatical, fonológica, etc.), pragmáticas y sociolingüísticas como competencias generales (socioculturales, etc.) que se activan simultáneamente en la producción y comprensión del texto oral o escrito, de lo que se desprende que esta imbricación de competencias debe darse asimismo en el aprendizaje y, por lo tanto, en la enseñanza.

conocemos, después. Para resumir aún más, diré que a lo que hemos asistido en esos siglos es a la coexistencia –casi nunca pacífica– de dos visiones globales, o paradigmas lingüísticos, que podemos denominar *paradigma logicista* y *paradigma naturalista*⁴. Hoy en día, al menos teóricamente, el paradigma logicista o racionalista está prácticamente agotado: la lingüística actual está superando cada vez más de prisa esa visión y nos está ofreciendo teorías basadas en datos empíricos, esto es, teorías científicas por primera vez en la historia de la disciplina. Se está haciendo ahora una lingüística en la que la relación entre la teoría y los fenómenos observables no está viciada. Sin embargo, si nos fijamos un poco veremos que en la práctica el viejo logicismo sigue siendo muy frecuente en la enseñanza de idiomas.

Todos conocemos a Ferdinand de Saussure, considerado el padre de la lingüística, pero quizá pocos conozcamos a su bisabuelo, Horace Bénédict de Saussure, a quien se considera el padre de la meteorología. Ante la complejidad y el dinamismo de los fenómenos que estudiaban –uno la lengua, el otro el clima–, procedieron de maneras muy distintas: Saussure bisnieto dijo que el lenguaje “*no se deja clasificar en ninguna de la categorías de los hechos humanos*” y que “*no se sabe cómo desembrollar su unidad*”, así que recuperó aquella –ya vieja para entonces– dicotomía entre *lengua* y *habla*, sin pensar en que quizá el problema estaba en esas categorías lógicas y en nuestro empeño en que el lenguaje encajara en ellas. Saussure bisnieto tenía con la lengua natural el mismo problema que las hermanastras de Cenicienta con el zapatito, y recurrió, como ellas, a reducirla o retorcerla. Por su parte, Saussure bisabuelo inventó y fabricó unos aparatos y se puso a medir cosas como el grado de humedad o la velocidad y la fuerza del viento, e intentó relacionar estas variables. Entre los documentos escritos que nos ha dejado hay uno titulado *À la mesure de la nature*, un juego de significados entre “midiendo la naturaleza” y “a la medida de la naturaleza”. Creo que sobran todos los comentarios. Menos uno: Que una lingüística realmente científica no puede basarse en un objeto ilusorio y en el presupuesto de que “una teoría (lingüística) no puede ser confirmada o refutada”. Es curioso que un famosísimo lingüista –Hjelmslev– dijera tal cosa, ya que lo que define a una teoría es, precisamente, su falsabilidad. En caso contrario, lo que tenemos no es una teoría, sino una “fantasía”.

Las teorías a las que voy a referirme, derivadas del paradigma natural, se caracterizan, precisamente, porque son susceptibles de réplica, de comproba-

⁴ Sobre este debate y sus consecuencias, véanse Bernárdez (2000), de Beaugrande (1997), Lakoff & Johnson (1999), Losonsky (2006), Ortega (2006). La gramática tradicional, estructural y generativa pueden considerarse logicistas, mientras que el enfoque comunicativo responde a una visión naturalista.

ción y, en su caso, de falsación, y porque permiten describir los fenómenos que pretenden formalizar sin reducirlos o desvirtuarlos. Estas teorías permiten también hacer predicciones relativamente fiables sobre futuros fenómenos a partir de fenómenos reales observados en el pasado o en el presente.

Vamos a centrarnos en los avances más recientes de la **lingüística neurocognitiva**, la **lingüística cognitiva** y la **lingüística de corpus**, con alguna mención a la **lingüística cultural**, la **lingüística textual** y la **comunicación no verbal**⁵. “Recientes” es un bonito ejemplo de que en lengua todo es relativo: las ideas que vamos a tratar no sólo se remontan a la década de los 70 del siglo pasado, sino, por lo menos, a Heráclito. Si digo “recientes”, entonces, es porque se trata en todos los casos de los resultados más novedosos de una labor de investigación ingente y de mucho tiempo. Esta “novedad” podría hacernos pensar que es demasiado pronto para “dejarnos influir” por estas investigaciones; que esta lingüística es “lo que ahora toca” y que “ya se pasará y vendrá otra cosa”. Sin embargo, quiero concluir esta introducción diciendo que no es la labor del lingüista imponer ninguna visión o teoría, sino brindarnos instrumentos con los que tomar nuestras propias decisiones. Y, por otra parte, que estas investigaciones tienen un carácter tal que no sólo las hace difícilmente rechazables, sino que responden a las intuiciones que siempre hemos tenido con respecto a la lengua, intuiciones que se han visto en parte o totalmente frustradas por otros modelos teóricos y su aplicación. Los modelos que vamos a examinar a continuación son como el zapato en el que por fin nos puede caber el pie cómodamente sin tener que someterlo a ninguna tortura.

1. LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA NEUROLINGÜÍSTICA

Ya que nuestro trabajo es la enseñanza, estas investigaciones nos pueden ayudar, primero, a contestar a la pregunta *¿qué es enseñar?*, pregunta para la que seguramente ya tenemos respuesta, aunque, me atrevo a decir, una respuesta que no siempre nos resulta satisfactoria. Vamos a empezar por ver que las respuestas idóneas a esta pregunta dependen de las respuestas idóneas que se den a esta otra: *¿Qué es aprender?*

Últimamente estamos oyendo con mucha frecuencia expresiones como “aprendizaje a lo largo de la vida”, “aprender a aprender” o “autoaprendizaje”. Y esta repetición del concepto “aprender” nos está haciendo cada vez más cons-

⁵ En el presente artículo se ofrece un panorama general de las investigaciones señaladas, en las que se puede profundizar con la ayuda de la bibliografía relacionada al final de estas páginas.

cientes de que el centro del proceso de enseñanza es el alumno, es decir, la persona que aprende. Y esto, por un lado, es una cuestión social y ética. Especialmente en nuestro caso: porque hay alguien que quiere aprender (idiomas), nosotros enseñamos. Y si no existiera esa demanda, como ocurre en algunas escuelas, con algunos idiomas o algún ciclo, nosotros no enseñaríamos. Este es el lado ético y social, que se traduce en dar un servicio público al que quiere aprender.

Por otro lado, hay una realidad técnica: existe tal cosa como “aprender”, y ésta es una actividad primaria, mientras que enseñar puede considerarse una actividad de carácter secundario, en la medida en que es una actividad que, en el mejor de los casos, puede guiar al aprendizaje. No sólo se puede aprender en ausencia de toda instrucción formal, sino que todos los profesores sabemos que no podemos aprender por el alumno; que éste a veces aprende lo que al parecer no le hemos enseñado; o que, para nuestra sorpresa, no ha aprendido lo que le hemos explicado con detalle tantas veces. El alumno no usa las palabras o estructuras a las que nosotros hemos dedicado tantos ejercicios; comete los mismos errores –que nosotros consideramos elementales– una y otra vez, incluso en los cursos más avanzados; y cuando habla el idioma extranjero, suele sonar muy natural... en su lengua materna. ¿Cómo es esto posible? ¿Qué relación hay, entonces, entre aprender y enseñar? ¿Qué tiene que ser el enseñar para que haga posible el aprender? ¿Y en qué consiste éste, que puede producir tales resultados?

Hay casi un centenar de teorías sobre qué es aprender. De todos conocidos son escuelas como el *conexionismo*, el *conductismo*, el *genetismo*, o la *Gestalt*, y nombres como Vigotsky, Piaget, Gardner o Skinner, por citar sólo unos ejemplos de entre los históricos. En las dos últimas décadas la lista ha incorporado teorías centradas en los aspectos más sociales y lúdicos del aprendizaje. Su aplicación ha contribuido a crear un ambiente más relajado en el aula y a hacer las clases más entretenidas, tanto para alumnos como para profesores. Pero su éxito en términos de aprendizaje todavía es dudoso.

Las teorías sobre el aprendizaje de una lengua se sustentan, una vez más, sobre el concepto mismo de *lengua*. Y este concepto, según ya he mencionado, puede a su vez basarse en datos y análisis empíricos o en la especulación y el razonamiento lógico. Digamos que, correspondiendo a estos dos enfoques, hay, por una parte, una serie de teorías que consideran la lengua como un objeto, con existencia propia. En lenguaje común –y siguiendo una antiquísima tradición filosófica, aunque no lo sepamos– decimos aprender “*a bailar*” o “*a jugar al baloncesto*”, pero aprender “*francés*” o “*japonés*”. En español, decimos “¿sabes alemán?” con mucha más frecuencia que “¿hablas alemán?”, e incluso esta última expresión traduce un objeto y no una actividad, a diferencia de expresiones como

“sé bailar” o “sé jugar al baloncesto”. La probabilidad de que alguien dijera “sé baile” o “sé baloncesto” es prácticamente nula.

En esta línea, el *objeto lengua* consistiría en una serie de elementos (fónicos y léxicos) y una gramática que rige las combinaciones de dichos elementos para formar las expresiones que el emisor produce y el receptor interpreta, ya sean estas expresiones oraciones o, en su estado más elaborado, textos estereotípicos, orales o escritos. En un grado máximo de abstracción, las teorías logicistas o racionalistas pueden llegar a considerar que la lengua es el sistema formal que subyace a esas producciones, es decir el conjunto de operaciones o reglas que las generan. En cualquier caso, estos modelos teóricos intentan describir y explicar las propiedades de los productos lingüísticos como entidades independientes.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una lengua consiste en almacenar un conjunto de conocimientos sobre el objeto y sus propiedades, y la enseñanza consistiría en transmitir esos conocimientos, explicarlos y presentar ejemplos que ilustren los mecanismos de combinación de elementos y generación de expresiones. Se dice, entonces, que esos conocimientos que el alumno recibe se alojan, en forma de representación o idea, en algún lugar de su cerebro desde el que puede recuperarlos para utilizarlos posteriormente en el reconocimiento y la producción de formas lingüísticas. Para poner unos ejemplos concretos, estas teorías suponen que una vez que nuestros alumnos comprenden y aprenden las reglas para generar, digamos, plurales en inglés, producirán plurales correctos del estilo de *thieves* o *children*, y no **thiefs*, **childs* o **childrens*. Del mismo modo, se cree que si se les han explicado los procedimientos para transformar oraciones activas en pasivas por escrito, y se les ha entrenado lo bastante en estas transformaciones, los alumnos utilizarán las estructuras pasivas apropiadamente cuando la situación lo requiera, tanto por escrito como oralmente. La realidad es que éste no es el caso⁶.

Estas teorías encontraron justificación en los estudios modulares sobre el cerebro y en la Inteligencia Artificial, para la que la lógica del ordenador era extrapolable al funcionamiento del cerebro humano. De ella surgió precisamente la lingüística computacional, que en su momento incluso produjo métodos y materiales didácticos. Todos hemos visto alguna vez en algún libro esos esquemas o diagramas que se utilizaban en computación, con recuadros, círculos y flechas:

⁶ Para más ejemplos y su interpretación, véase el artículo de Milena Bini sobre adquisición de lenguas extranjeras en este volumen.

Flowchart Approach for Choosing Articles

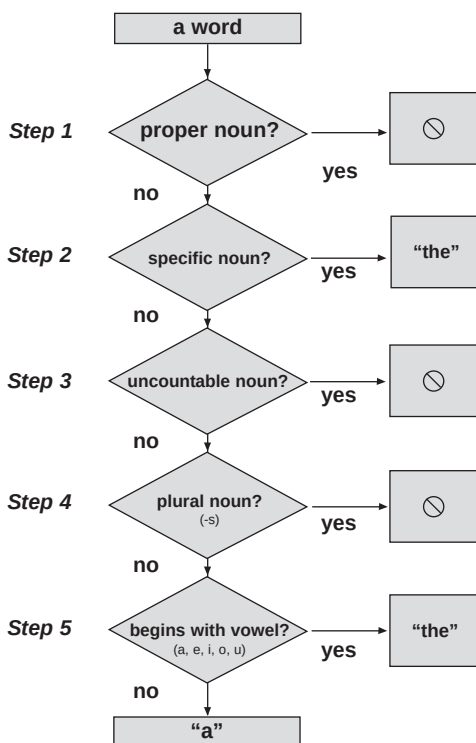


Figura 1.

Al día de hoy, la lingüística nos ofrece teorías muy distintas sobre lo que supone aprender una lengua. Primero porque parte de una visión muy diferente de la lengua, una visión que tiene menos de especulación y de razonamiento lógico y se centra más en los análisis empíricos. Y luego porque los instrumentos de observación y recogida de datos, y los métodos de comprobación de hipótesis, han avanzado en unos años como no lo habían hecho en décadas. Lo que postulan las nuevas teorías es algo que debería haber sido siempre evidente: que no hay tal cosa como un *objeto lengua* que nos impone sus leyes de funcionamiento, sino **una actividad cognitiva de los sujetos humanos que estos mismos generan y regulan en su relación entre sí y con el entorno.**

Las nuevas teorías naturalistas parten del punto en que se detuvieron las teorías racionalistas –el sistema formal y sus reglas– y avanzan unos pasos más: primero hacia los productos lingüísticos reales –los *textos*– no como evidencia

de un comportamiento reglado a priori, sino como evidencia de los *procesos lingüísticos* reales, que incluyen hablar, escribir, comprender y aprender; luego hacia la *base neurocognitiva* que subyace tras estos procesos, es decir, los *mecanismos cerebrales* que tienen que ver con la actividad lingüística, al hablar, escribir, comprender, y al aprender a hablar, a escribir y a comprender; y, por último, hacia el *entorno ambiental y social*, en el que estos procesos tienen lugar.

Las investigaciones recientes en lingüística, concretamente en neurolingüística, están siendo confirmadas empíricamente y nos descubren, para empezar, que no se puede decir tanto como que “la letra con sangre entra”, pero sí que **aprender es algo físico y observable**. Y es observable porque ahora podemos ver el cerebro sano, vivo y en funcionamiento. No entraremos con detalle en los mecanismos fisiológicos, pero tenemos que hacer mención de los más básicos.

Hasta recientemente, las teorías localistas o modulares tanto en lingüística como en neurología han considerado el cerebro como el almacén del conocimiento, un almacén en el que, en ciertas áreas específicas, se alojan los conceptos y las representaciones mentales y los diversos aspectos del lenguaje. Esta idea ha reforzado la visión de lengua como objeto y su división en componentes independientes, como el léxico, la sintaxis, la semántica o la fonología. Y esta visión atomizada ha contribuido a la separación de estos componentes en la enseñanza.

Entre esas zonas en las que se ha cartografiado el cerebro, las áreas de Broca y Wernicke tienen mucho que ver con la actividad lingüística porque se hallan, precisamente, en las regiones más cercanas al aparato fonador y los receptores auditivos primarios. En la región cercana al área de Wernicke es donde operan las primeras conexiones físicas entre el estímulo auditivo externo, el entorno en que se produce y el patrón estable cerebral que se crea por recurrencia de ese estímulo. El área de Wernicke está también próxima a las zonas corticales de percepción y memoria visuales, con lo que se facilita la relación entre lo que se ve y lo que se oye. En la región cercana al área de Broca es donde se crean las conexiones primarias que tienen que ver con la articulación, con las disposiciones motoras físicas del aparato fonador con el que hablamos, y también relativamente cercanas se hallan las áreas motoras involucradas, por ejemplo, en la acción de escribir. La zona de Broca y la zona de Wernicke están conectadas por un haz de nervios, de manera que posibilitan la relación de las formas sonoras percibidas (no sólo sonidos aislados) con la articulación y la producción escrita de las mismas. Supuestamente, con esas dos áreas y lo que sucede en ellas nos apañaríamos para decir o escribir palabras o entender pala-

bras dichas o escritas. Las personas que tienen problemas en esas zonas tienen dificultades para hacer esto, fundamentalmente.

Pero el panorama no es tan sencillo, ni siquiera siguiendo en la hipótesis localista: en la actividad lingüística normal (no en la mera repetición de una palabra o en decir “verde” cuando se nos presenta un objeto de ese color), observamos actividad en, al menos, otras ocho regiones del cerebro. Lo que está pasando sencillamente en esos “almacenes” es que no son tales, no son meros receptáculos en los que se alojan las “representaciones” mentales, auditivas o visuales, de palabras, y mucho menos en los que se alojan las reglas abstractas que nos permiten combinarlas, sino que se trata de espacios de una gran actividad sináptica, es decir conectividad neuronal, que es en lo que consisten los procesos lingüísticos y de aprendizaje reales, pero que nosotros solemos concebir de manera lineal: pensamos que se captan los fonemas y sonidos aislados y a una velocidad de vértigo se componen las palabras que componen las frases que componen las oraciones que componen los textos. Luego, cuando en cuestión de milisegundos se ha hecho esto, se cree que se pone en marcha un componente semántico, más que supersónico, que nos informa del significado de todo aquel conglomerado y hasta de la intención del hablante, porque a veces lo que dice “literalmente” no coincide con lo que de verdad quiere decir.

Es cierto que la velocidad cerebral es elevadísima, cuando el cerebro no está dañado, y así lo consideran también las teorías localistas, que admiten asimismo que se da un alto grado de conectividad en y entre las áreas implicadas. En este sentido podríamos hablar de un “cableado” local que funciona por etapas para ampliarse en pasos sucesivos y posibilitar la comprensión y producción de lo que denominamos “lengua”. Lo que sucede en el cerebro, y por tanto en nuestro cuerpo, cuando estamos activos lingüísticamente es, sin embargo, más complejo todavía. Y es que no hablamos, comprendemos y aprendemos, o todo ello junto, paso a paso –no, al menos en lo que entendemos cotidianamente por “paso a paso”–, sino por lo que se denomina **activación en red**: muchos grupos de neuronas anatómicamente separadas y ampliamente distribuidas se disparan a la vez y reconstruyen patrones de la actividad cerebral que ya se habían construido en otras ocasiones. Lo que hay es una plasticidad, una flexibilidad, una complejidad y un dinamismo cerebrales que no sólo hacen posible que esas llamadas “reservas” gramaticales, léxicas, fonéticas se reubiquen en otras zonas cuando las supuestamente originales resultan dañadas, sino que éstas no son en realidad tales reservas, sino racimos de redes neuronales conectadas entre sí y que se activan simultáneamente en la actividad lingüística, en patrones globales. Las percepciones, los recuerdos, los conocimientos, los pensamientos, las competencias y los sentimientos son rutas de conectividad entre los millones de neuronas. La memoria y el conocimiento no son la representa-

ción de nada, sino que consisten en, **son**, redes neuronales interactivas que se distribuyen y se solapan por todo el córtex cerebral.

El aprendizaje consiste en la creación y en la facilitación de esa conectividad sináptica o reticulación neuronal. Aprender es crear grupos correlacionados de registros de redes neuronales estables, es decir patrones o rutas específicas de conectividad sináptica –que pueden reactivarse automáticamente para la percepción y acción futuras– a partir de conjuntos de estímulos reales, recurrentes, relevantes y relacionados⁷. Aprender, por tanto, es un proceso físico: en el cerebro no hay “imágenes pictóricas o acústicas” ni “imágenes de reglas de procedimiento”, sino un registro electroquímico de la actividad neural que se da en las cortezas sensorial y motora durante su interacción con un determinado estímulo. Estos registros son pautas de conexiones sinápticas que pueden crear de nuevo las distintas rutas de actividad que se disparan ante un objeto o un evento, y cada registro puede también estimular a los relacionados con él en esas redes complejas.

Las rutas neurales estables, es decir las que pueden ser reactivadas con la rapidez necesaria cuando sea necesario, se construyen de la siguiente manera: a diferencia de lo que sostienen las teorías logicistas sobre el lenguaje, no nacemos con una predisposición especial a hablar lengua alguna, como demuestran los casos de niños que, por unas u otras razones, no han contado con los debidos estímulos del entorno⁸. Lo único que sí tenemos son otras cuatro cosas: un aparato fonador que nos permite la articulación de una amplísima gama de sonidos y una más amplia gama de combinaciones de esos sonidos; además, tenemos un aparato perceptual y un aparato motor que hacen posible, por una parte, que discriminemos en el entorno, de manera muy fina, objetos, procesos y eventos, cualidades de los mismos y relaciones entre ellos, y, por otra, que ejecutemos movimientos y actos físicos muy complejos. Y, sobre todo, tenemos un cerebro con la propiedad de establecer conexiones duraderas y de largo alcance entre todo ello.

La actividad lingüística tal como la conocemos no existe en nuestra cabeza hasta que, ante los estímulos que recibimos del exterior, comenzamos a crear esas rutas neurales. Para posibilitar la creación de esas rutas, los estímulos reci-

⁷ Véanse a este respecto, y en referencia a los contenidos de este apartado, Damasio (2003, 2006), Edelman (2004), Edelman & Changeaux (2000), Edelman y Tononi (2001), Fauconnier & Turner (2002), Fuster (2003), Lamb (1999).

⁸ Cfr. SKUSE, D. “Extreme deprivation in early childhood. 2. Theoretical issues and a comparative review”. *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*, 25. 1984. Págs. 543 – 572.

bidos han de ser, como hemos indicado, reales, recurrentes, relevantes y relacionados, lo que vale decir *compuestos*. En el aprendizaje natural –en la primera lengua– de la actividad lingüística oral, por ejemplo, las formas que se perciben incorporan automáticamente propiedades como la acentuación, el ritmo y la entonación, que no son meros añadidos posteriores, así como el propósito o la intención de su uso, al relacionarse en tiempo real con determinados gestos, acciones y actitudes y su ocurrencia en determinados contextos. Ante estos estímulos nuestro cerebro crea unas primeras conexiones entre las propiedades físicas de las formas que percibe y las características de los contextos específicos en los que los estímulos tienen lugar.

El estímulo ha de ser relevante, porque, de otra manera, puede que ni siquiera sea percibido. Cada día hay millones de “cosas” que, como solemos decir, nos “entran por los sentidos” y, siguiendo con las metáforas, no “dejan ninguna huella en nuestra mente”. Si no hay una finalidad o una necesidad para el aprendizaje sináptico, las rutas ni siquiera se establecerán: una memoria meramente icónica o de eco nos puede permitir recordar efectos de los estímulos durante unos pocos segundos, como cuando vemos unas letras y cerramos los ojos y seguimos “viendo” las letras o cuando oímos una serie de números y seguimos “oyéndolos” durante unos segundos, después de los cuales ya no vemos nada o somos incapaces de repetir la cadena numérica en cuestión. A un primer nivel de conectividad, las conexiones sinápticas que se efectúan son, por tanto, reducidas y muy débiles si no existe una razón especial para reforzarlas. Por lo mismo, los estímulos que no son lo bastante recurrentes son desestimados por nuestro cerebro cuando se trata de aprender. Para que las rutas que se creen sean estables se requiere una repetición en su activación.

A partir de estímulos compuestos, las rutas neurales empiezan a crearse y estabilizarse en el hipocampo. El hipocampo se sitúa entre el neocórtex y otras estructuras más próximas a la percepción física, y en él se filtra esta percepción y se componen conjuntos ordenados de estímulos visuales, sonoros, táctiles y de otros tipos, y se efectúa lo que podemos llamar el esbozo de un mapa cognitivo. En la medida en que ese mapa va haciéndose más detallado y más nítido, en la medida en que se refuerza la ruta inicial por activación repetida y por expansión con más nodos de conexión, este patrón de actividad neuronal se extiende al neocórtex, en el que las conductas complejas emergen por patrones de actividad neuronal extendidos y de larga duración. Esto tiene mucho que ver con los niveles de aprendizaje: el sentido en el que podemos hablar de niveles de aprendizaje es que existen varios grados de activación, potenciación, distancia excitatoria y amplitud de las redes neurales. Esto se corresponde con los niveles de competencia –no sólo en una lengua–, ya que éstos implican los mismos cuatro aspectos principales: a) la velocidad en la actuación (en nuestro caso, en la producción y la com-

prensión), b) la estabilidad o el ajuste a los patrones que se consideran canónicos o convencionales, c) el grado de adecuación al contexto específico y, en esta línea, d) la capacidad de creatividad, esto es, de actuar en cada vez más, más diversos y más complejos contextos.

Se aprende, por tanto, en la medida en que **las conexiones neuronales se hacen tanto más fuertes como de mayor alcance**. Cuanto más se usa una conexión, más se fortalece. En términos neurofisiológicos, las conexiones más fuertes son más fáciles de reactivar, entre otras cosas porque suponen un menor gasto de energía (esencialmente, un menor consumo de glucosa). El poder excitatorio de las conexiones fuertes guarda una relación proporcional con el poder inhibitorio que tienen frente a otras rutas de conectividad posibles⁹.

Una conexión débil, que no ha sido suficientemente reforzada por su recurrencia, su relevancia o ambas, no tiene muchas posibilidades de sobrevivir. Esto es lo que sucede, por ejemplo, cuando se pretende que el alumno aprenda a utilizar adecuadamente las preposiciones o los verbos haciendo en clase unos cuantos ejercicios de rellenar huecos con las formas correspondientes: al cabo de muy poco tiempo lo habrá olvidado; con frecuencia, en cuestión de minutos. No existe tal cosa como que viendo uno o dos, incluso cinco, diez o veinte ejercicios de algunos de los “componentes de la lengua” vayamos a aprenderlos, y mucho menos aprender a utilizarlos. Sigue siendo cierto que “se aprende por repetición”, ahora conocemos la realidad física detrás de esta idea: para que los patrones neurales se estabilicen y superen la fase de equilibrio precario de la mera percepción –fase en la que no se puede hablar realmente de aprendizaje–, se calcula, dependiendo de la actividad de que se trate, una recurrencia de entre 200 y 4.000 ocurrencias.

Replicar en clase el número de ocurrencias necesario para aprender (para establecer una conectividad sináptica a nivel neocortical), número que, además, depende de cada alumno individual, especialmente cuando éstos son adultos, es imposible. La primera implicación para la enseñanza que podemos extraer de

⁹ Esta es una de las razones por las que se dan esas “indeseables” interferencias entre la primera lengua (L_1) y las segundas lenguas (L_2). Los profesores comprobamos a diario, para nuestra frustración, que los alumnos aplican los patrones de actividad lingüística de su L_1 , a veces de su L_2 , a todas las demás lenguas que aprenden, o que tienen “vicios” en esas lenguas que son casi imposibles de erradicar, y solemos considerar que tales interferencias son errores y fallos del aprendizaje. Esto a lo mejor nos frustra un poco menos si comprendemos que no puede ser de otra manera y que lo que esas interferencias están indicando en realidad es lo buenos aprendices que pueden llegar a ser los alumnos, es decir lo muy capaces que son de establecer patrones tan estables que acaben siendo de utilización automática. El cerebro está preparado para un gran volumen de aprendizaje, pero también para obtener el máximo beneficio con el mínimo esfuerzo cognitivo, que se traduce en el mínimo esfuerzo físico, en el menor consumo de energía.

estas observaciones es que el aula no es tanto el entorno en el que se aprende como el entorno en el que, si acaso, se presenta, se guía, se monitoriza y se contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje, proceso cuyo responsable último es el alumno, que debe estar dispuesto a entrenarse de manera independiente¹⁰.

Por otra parte, para que lo meramente percibido se convierta, con el tiempo, en memoria activa a largo plazo –y el aprendizaje no es otra cosa que este largo recorrido– tiene que ser articulado y estabilizado en redes neurales complejas en el neocortex, más concretamente en el lóbulo frontal. Esta es la única posibilidad de llevar a cabo una actividad compleja como es la lingüística; en esto consisten los esquemas, los guiones y las rutinas –las convenciones sobre la actividad lingüística en una lengua particular y no un conjunto de reglas– y así es como se hace posible integrar competencias y enriquecerlas. Para que algo pueda considerarse aprendido debe rebasar el umbral de la memoria perceptiva –de una duración de segundos–, del hipocampo –memoria de corto y medio plazo– y alcanzar el neocortex. Se trata de un proceso *incremental*, en el que no sólo se da un reforzamiento del patrón *x* de actividad cerebral, sino un desarrollo de ese patrón, que va haciéndose más elaborado, con más conexiones y posibilidades de ramificación, a medida que va desplegándose físicamente hasta llegar al lóbulo frontal, en el que se observa la mayor actividad sináptica durante actividades complejas, la más compleja de las cuales es, en el ser humano, la actividad lingüística. De este modo, una conexión de corto alcance (de pocos nodos), aunque sea muy fuerte o estable, tampoco es capaz de reactivarse adecuadamente para la actividad lingüística; se puede reactivar sólo en la medida en que está aislada, pero entonces no se puede hablar de actividad lingüística apropiada ni siquiera de aprendizaje como tal.

Se ha podido observar que el esfuerzo neuronal es considerablemente mayor cuando se piensa en abstracto que cuando se piensa en concreto, o cuando se vuelve de manera consciente sobre un proceso que uno suele desarrollar de manera automática, o cuando hay que realizar alguna acción que se ha “aprendido” creando subsistemas de conexiones de corto alcance en vez de redes más amplias y más interactivas. Estos casos son frecuentes en la enseñanza, que suele proceder por partes aisladas, mediante explicaciones y mediante ejercicios y tareas que tienen poco que ver con lo que es la actividad lingüística real, lo que hace más tortuosa y menos eficaz la dinámica del aprendizaje.

¹⁰ Para poder aprender, el alumno debe saber, primero, qué es aprender y luego debe aprender a aprender. Por su parte, vista desde el aprendizaje, la enseñanza cambiaría completamente de carácter con respecto a lo que ha venido siendo tradicionalmente y consistiría, fundamentalmente, en ayudar al alumno a aprender. Véase el artículo de Elena Rodríguez Halffter sobre el tema, en este mismo volumen.

Un ejemplo de ello es el intento de aprender los pronombres mediante un esquema bilingüe o monolingüe en el que se recogen todas las formas pronominales de la lengua meta. El resultado de este tipo de actividad suele ser que el alumno acabe confundiendo con frecuencia las formas masculinas, femeninas o neutras, singulares o plurales, y los diversos casos del pronombre en cuestión en lenguas que presentan esta flexión. En cualquier caso, puede que las formas se discriminen aisladamente, pero, de nuevo, la estabilidad y el alcance de otras rutas de actividad, desplegadas con otros medios –por ejemplo en la L_1 o en la interlengua–, tendrán una influencia decisiva en el uso de las formas de la L_2 , como sucede entre los alumnos hispanohablantes con los pronombres *qui/que* en francés, por citar sólo un ejemplo. Lo mismo sucede con los listados de formas verbales y con todos aquellos procedimientos, incluso mucho menos formalistas en apariencia, en que las formas producto de la actividad lingüística se reducen y se descontextualizan¹¹. Despojadas de este imprescindible contexto, las formas, aisladas y estáticas, no se integran en redes neurales de alcance suficiente para permitir un uso adecuado de dichas formas en la comunicación.

En la misma línea, la *explicación* de lo que debe ser aprendido no tiene poder alguno de generar aprendizaje sináptico, por no decir que puede resultar enormemente contraproducente para el aprendiz cuando existe una incongruencia entre la explicación del fenómeno en cuestión y la realidad: es frecuente que las explicaciones teóricas que se dan en clase, que consisten en constructos lógicos, no se ajusten al comportamiento real de los hablantes de la lengua en cuestión, y que ello tenga un efecto de disonancia en el alumno, que habrá que esforzarse para reducir esa disonancia por sus propios medios y rehacer la coherencia de ese mapa cognitivo que mencionamos más arriba. La actividad se aprende actuando y no hay otro modo de ejercitarse en la acción.

Los estudios sobre el funcionamiento cerebral durante la actuación lingüística y el aprendizaje de esa actuación han revelado asimismo que no sólo es necesaria la repetición de pautas de *conducta*, sino que es imprescindible centrar la atención durante un cierto tiempo en la tarea que se está llevando a cabo. El cerebro clasifica a la vez percepciones y acciones en dimensiones muy diferentes, pero estas percepciones y acciones han de ser coherentes. No se aprende dis-

¹¹ En los ejercicios realizados en el aula (y fuera de ella), los “contextos” que suelen acompañar a las expresiones elegidas como objeto de aprendizaje no son, por lo general, tales contextos y, en métodos y libros de texto de uso muy extendido, sobre todo en idiomas como el inglés, el francés y el español como lengua extranjera, un buen número de las tareas que se pretenden comunicativas están desprovistas de todo contexto no ya auténtico, sino verosímil.

persando la atención, por lo que se debería revisar hasta qué punto es recomendable la variedad de tareas en una clase. Aunque con una clase más “dinámica” parece que se obtiene más atención por parte de los alumnos, esta atención suele consistir en una reacción primaria ante el estímulo que se les presenta, pero ese estímulo no puede asentarse, filtrarse, incorporarse en redes de actuación mayores cuando no es de la debida duración. Puede ser más aconsejable, por tanto, dedicar una hora entera a trabajar una sola actividad que a hacer varios ejercicios (de comprensión oral, de escritura, de lectura y de expresión oral) sin otra conexión clara entre sí que un léxico o una estructura sintáctica (supuestamente) compartidos¹².

Con todo, el mayor beneficio para el aprendizaje de la actividad lingüística en la L₂ reside en la autenticidad del estímulo. Es más, los mecanismos cerebrales de aprendizaje y uso de la lengua se han revelado idénticos, de manera que deben hacerse iguales desde el principio. Resulta dramático, en términos cognitivos, que el alumno, como efecto de la enseñanza, establezca unas conexiones correspondientes a patrones de actuación que no presentan la misma probabilidad de ocurrencia y recurrencia en la realidad. El precio cognitivo que paga el aprendiz también es muy alto cuando algo que está perfectamente capacitado para hacer se le presenta como algo especial o extraño. A estos aspectos, en resumen, a *qué es una lengua*, volvemos en la siguiente sección.

2. LINGÜÍSTICA COGNITIVA Y LINGÜÍSTICA DE CORPUS: ¿QUÉ Y CÓMO APRENDER Y ENSEÑAR?

Una de las razones fundamentales por la que los alumnos, es decir los aprendices ubicados en un ámbito de enseñanza formal, “no aprenden” es que no aprenden *lo que* deben y, por tanto, no lo aprenden como deben.

Las diferencias entre “aprender la lengua materna” y “aprender una lengua extranjera” tienen que ver, entre otras cosas, con cómo se conciben y tra-

¹² Existe en la enseñanza de idiomas una práctica usual que consiste en tratar de la misma manera textos de diversos tipos y características y las destrezas y competencias involucradas en esos textos. Así, se suele abordar, por ejemplo, el aprendizaje de la actividad oral mediante el texto escrito, proporcionando al alumno una serie de estructuras y expresiones escritas que el alumno debe luego reproducir oralmente. Como veremos más adelante, para ayudar al alumno a aprender se hace necesario distinguir, por una parte, textos orales y textos escritos, y por otra los diversos tipos de textos orales y escritos, ya que cada texto tiene sus propios contextos y, por tanto, su propia dinámica, su propia **gramática** y sus propios rasgos.

tan esas “lenguas”. Esta es la situación que mejor ilustra la dicotomía entre el logicismo y el paradigma naturalista en lingüística: en el caso de la –llamémosla todavía así – “lengua” materna creemos realmente en una *actividad-capacidad cognitiva* y la prueba es que decimos “aprender a hablar” como decimos “aprender a andar”. En el aprendizaje de la L₁, que parece –y es– tan natural, no hay *objeto lengua*, no hay componentes aislados; no hay reglas, explicaciones ni teoría; no hay ejercicios *ad hoc* ni instrucción formal. Lo que observamos en el aprendizaje de la primera lengua es que se da una relación directa y estrecha del aprendiz con patrones de actividad lingüística reales, recurrentes y significativos con respecto al entorno específico de comunicación, y que esos patrones de uso son compuestos que integran, sin división alguna, tanto el contexto comunicativo y todas sus características como los textos que son su producto y todos sus rasgos, derivados de dicho contexto. En resumen, lo que aprendemos cuando aprendemos a actuar lingüísticamente por primera vez en nuestra vida es a organizar, procesar y transmitir la información sobre uno mismo, los demás y el entorno en el tiempo, comunicarnos con nosotros mismos y relacionarnos con los demás durante actividades orientadas a un fin.

En ese proceso, las facultades lingüísticas no constituyen un módulo cognitivo separado, sino que emergen como usos especializados de habilidades cognitivas más generales que se moldean en uno u otro sentido por relación al entorno. El lenguaje es un aspecto integrante de la cognición que refleja la interacción de aspectos ecológicos, sociales, culturales, psicológicos, comunicativos y funcionales, y que sólo puede ser bien comprendido en el contexto de una visión realista de la adquisición, el desarrollo cognitivo y los procesos mentales –vale decir físicos– que subyacen tras la acción. Por lo tanto, el camino que hay que recorrer no es desde la “lengua” a todo lo que supone, sino desde todo lo que somos y lo que nos rodea hasta los medios –lingüísticos y otros– con los que pensamos lo que somos y actuamos en respuesta a lo que nos rodea.

La **lingüística cognitiva** (LC) se basa precisamente en estos presupuestos y nos ofrece ideas que han supuesto un cambio de visión radical con respecto a otras teorías lingüísticas: se trata de una visión que desestima el establecimiento de divisiones artificiales y que pretende dar cuenta unificada de una actividad humana no mediante dicotomías problemáticas tales como morfología *versus* sintaxis, sintaxis *versus* semántica o competencia *versus* actuación, sino en términos de otras facetas de la cognición de las que la actividad lingüística se nutre, así como de la función comunicativa a la que sirve. Este análisis se beneficia de las investigaciones en disciplinas como la sociología, la antropología cultural, las neurociencias, la filosofía, la psico-

logía y la ciencia cognitiva, y de esta imbricación resulta un marco idóneo para tratar la lingüística descriptiva, la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas¹³.

La LC nació en la década de 1970 y su lugar de nacimiento fue ese cajón de sastre en el que el generativismo había abandonado los aspectos de la lengua más vivos y con los que, a pesar de su declaración inicial de buenas intenciones, no pudo lidiar: la semántica, la pragmática, la creatividad, la adquisición y el aprendizaje; en resumen, el **uso** de la lengua. Las primeras aproximaciones cognitivistas al lenguaje se basaron inicialmente en el pensamiento filosófico sobre la mente, pero los trabajos más recientes enfatizan la importancia de contar con una base metodológica y con evidencia empírica. Su campo de estudio abarca cuestiones como la relación entre lengua y mente o pensamiento –por tanto, la categorización, los prototipos o los modelos cognitivos–, la universalidad y la especificidad de las lenguas, la semántica léxica, la gramática cognitiva, la interfaz entre sintaxis y semántica, la pragmática, el contexto de la comunicación –incluyendo el contexto psicológico– y el del texto¹⁴.

A diferencia de las teorías formalistas, que defienden una *gramática universal* de tipo oracional con la que todos vendríamos al mundo equipados y que sirve, entre otras cosas, para explicar la dinámica de adquisición de una lengua, la LC sostiene que el pensamiento y la actividad humanos están fundamentalmente moldeados por un pequeño conjunto de categorías cognitivas, tales como el tiempo, el espacio, la entidad, la cualidad, la cantidad, la causalidad o la modalidad. Estas categorías cognitivas se hacen eco de la estabilidad relativa de los entes, los estados y los eventos en el entorno natural, y de cómo los percibimos, y se corresponden a grandes rasgos con lo que en términos metalingüís-

¹³ La lingüística cultural y la etnopragmática se encuentran entre las investigaciones más recientes relacionadas con los enfoques de la lingüística cognitiva. Cfr Goddard (2006) y Palmer (2000).

¹⁴ Para estudios recientes sobre las bases generales de la lingüística cognitiva, véanse Croft & Cruse, 2004; Dirven & Verspoor, 2004; Evans & Bergen, en prensa; Givón, 2002; Givón & Malle, 2002; Hampe, 2005; Lakoff & Johnson, 1999; Lee, 2001; Lewandowska-Tomaszczyk & Turewicz, 2002; Luchjenbroers, 2006; Pütz & Niemeier, 2001; Pütz & Verspoor, 2000; Radden & Panther, 2004; Robinson, 2001. Las teorías cognitivistas se han aplicado recientemente con resultados muy interesantes a campos específicos como los mencionados, entre otros la semántica léxica (Borres, 2000; Boers & Demecheleer, 1998; Cuyckens, Dirven & Taylor, 2003; Talmy, 2000); la expresión del tiempo (Evans, 2004); la expresión del espacio (Hickmann & Robert, 2006); la expresión de la posesión (McGregor, en prensa); la expresión de la modalidad (Frawley, 2006); la gramaticalización (Langacker, 1999; Talmy, 2000; Taylor, 2002); o el texto, el contexto y la pragmática (Givón, 2005; Taleghani-Nikazm, 2006).

ticos solemos denominar **nociones**¹⁵. En la medida en que nuestras rutas neurales –predeterminadas biológicamente pero no articuladas en un sentido u otro antes del nacimiento– se activan para crear y desarrollar esas categorías con sus rasgos específicos, se puede hablar de aprendizaje¹⁶.

Lo interesante de trabajar con nociones en el aprendizaje de segundas lenguas es que nos llevan inmediatamente a las categorías cognitivas naturales que compartimos todos los seres humanos. En este sentido, incorporar nuevas formas de expresión lingüística es más fácil y rápido para el aprendiz si se parte de este sustrato realmente universal en vez de empezar con las formas específicas tomadas aisladamente o con la comparación entre lenguas a un nivel puramente formal.

Los hablantes de todas las lenguas naturales han desarrollado muchos y diversos mecanismos para expresar dichas categorías. La temporalidad, por ejemplo, se refleja en los significados léxicos de los verbos, en las marcas flexivas de tiempo y aspecto, en los adverbios temporales o en el uso de partículas especiales (en chino o japonés), pero también en principios discursivos (cfr. el orden de palabras, entre otros). Cada comunidad hablante ha estructurado, en este caso, el continuo del tiempo en una red de discriminaciones significativas, en una relación clara de *iconicidad* con respecto a los eventos observables, esto es, de reflejo de propiedades recurrentes de esos eventos y de sus relaciones en el entorno natural. Pero estas discriminaciones tienen bordes borrosos y se basan en la cultura y en la situación. Hasta tal punto que ni siquiera en el seno de una misma comunidad el paradigma de, digamos, las formas verbales temporales, descritas en términos de *presente simple*, *simple past* o *passé composé* resiste la prueba del uso: pasados que se utilizan para referirse a un estado presente o viceversa, y otros “usos anómalos” son, precisamente, lo usual en la actividad lingüística real. Por tanto, la “gramática” de las lenguas individuales solo puede describirse como un repertorio estructurado de formas simbólicas *socialmente convencionalizadas* con respecto a categorías universales. Y estos repertorios no son válidos interlingüísticamente.

¹⁵ *Nociones*, así como *funciones* (cfr. infra), es una etiqueta que se viene utilizando en la enseñanza de idiomas a raíz de la adopción del *enfoque comunicativo*, cuyo sustrato teórico más directo es la lingüística funcional, la sociolingüística, la pragmática y sus diversas corrientes.

¹⁶ Existe evidencia neurofisiológica de la predeterminación sináptica de las categorías cognitivas, así como de su especificidad, provocada a posteriori por el entorno cultural correspondiente, que incluye la actividad lingüística propia de tal entorno. De hecho, esa actividad parece ser el factor más determinante, aunque ni mucho menos el único, en la construcción de las rutas sinápticas que desarrollamos a lo largo de la vida. Cfr. Freeman & Barrie, 1994; Kandel & Hawkins, 1993.

Las mismas convenciones se aplican en el caso de *qué hacer con la lengua*. “Qué hacer con la lengua” es una idea ya antigua que, como se suele decir, ha vuelto para quedarse. Todos los seres humanos tienen una actividad lingüística que está siempre relacionada con alguna otra actividad. Incluso cuando, en referencia a una charla informal, se dice que no tiene ningún fin u objetivo, se está olvidando que el objetivo no sólo está ahí sino que es uno de los más importantes como seres sociales que somos: entrar y estar en contacto con los demás. Toda actividad lingüística cumple, por tanto, alguna función. Y estas funciones son asimismo compartidas por todos los hablantes, independientemente de los medios lingüísticos que utilicen para hacerlo. Este es el sustrato universal de los propósitos de la actividad lingüística: los actos que llevamos a cabo con, entre otras cosas, la lengua. Por otra parte, la realización de esos actos está asimismo pautada socialmente, de manera que en detalles tan materiales como, digamos, un orden de palabras, una cierta entonación, unos marcadores discursivos, la longitud de las pausas o los turnos de palabra, o hasta el volumen de la voz y el uso de las letras mayúsculas, se puede observar que los patrones de actuación no son intercambiables de situación a situación, de acto a acto, o de lengua a lengua.

La primera conclusión que hay que sacar de estos presupuestos es que la “gramática”, el “significado” o el “discurso” siempre son *emergentes*, con respecto a un sustrato común y a unas convenciones específicas, y en este caso es preferible empezar a hablar, por ejemplo, de *tematización* antes que de “oración en pasiva”, o de cómo percibimos las entidades y sus cualidades antes de abordar el artículo, el comparativo, la cuantificación o lo que llamamos “oraciones de relativo”. De hecho, desde esta nueva óptica, conviene reflexionar sobre la idoneidad de las etiquetas que se suelen adscribir a ciertos productos lingüísticos. La “oración de relativo”, por ejemplo, es la etiqueta de la gramática tradicional y estructuralista para nombrar algo que ni siquiera es una oración en el sentido que contempla esa misma gramática: no se trata de “la expresión de un pensamiento completo”, ni de una “unidad compuesta por un sujeto y un predicado”; por lo tanto, la etiqueta no sólo resulta muy poco transparente en términos generales sino que es del todo incoherente dentro de su propio sistema de descripción¹⁷.

Todas las ciencias, teóricas y aplicadas, incluida la lingüística, tienen su nomenclatura técnica propia para referirse a los fenómenos que tratan, pero la

¹⁷ Robert de Beaugrande, uno de los lingüistas actuales más reconocidos, propone, en su artículo titulado “There’s no such thing as syntax –and it’s a good thing, too...” (véase www.beaugrande.com), no abandonar –ya que supondría un cierto “cataclismo”–, pero sí al menos redefinir incluso conceptos como *gramática* o *sintaxis*, ya que se refieren a constructos que no tienen relación alguna con la complejidad estratégica y operacional que se observa en la actividad lingüística real.

manera en que, en la mayoría de los casos, se conciben, se nombran y se tratan los fenómenos lingüísticos en la enseñanza de idiomas puede tener un efecto adverso en el aprendizaje. La expresión más idónea para esta situación es que “los árboles no dejan ver el bosque”. Cuando en una clase se comienza por presentar teóricamente la forma o la estructura lingüística *x*, o por un ejercicio canónico que revierte sobre ella, o incluso por una actividad que consiste en la lectura o escucha de un texto que contenga dicha forma, para su localización o reconocimiento, se está aplicando una dinámica que es el inverso exacto de una dinámica de aprendizaje eficaz. Hasta que no ubiquemos esas prácticas aisladas en el contexto de la actuación lingüística, y éste en el contexto aún mayor de la acción en términos generales, no conseguiremos que el alumno desarrolle un esquema cognitivo que le permita comprender por qué y para qué hace todo lo que hace en clase y fuera de ella, y, por tanto, aprender. Conviene abandonar un esquema que se articula partiendo del fonema, la palabra, la oración canónica y sus agregados virtuales, y construir un nuevo andamiaje que parta de la relación con otras personas y con el entorno, de las acciones que demanda o propicia esa relación, del contexto específico en que tienen lugar esa relación y esas acciones, y de la génesis y desarrollo del texto que es uno de sus productos. En ese proceso de cambio se descubre que los “problemas lingüísticos” que surgen sin cesar en el aula se solucionan por sí mismos: que hay una dinámica natural del uso de las estructuras y las formas; que la “gramática” de un texto oral conversacional no es en absoluto anómala; o que las “incorrecciones” formales de un emisor ni siquiera son percibidas por el oyente o lector siempre que se cumplan otras normas que nada tienen que ver con las reglas lingüísticas tradicionales.

Para ayudar a los alumnos a adquirir la capacidad de comunicarse en el idioma que han elegido, el primer paso es considerar, junto con ellos, qué sucede en situaciones reales de comunicación. Los seres humanos nos comunicamos siempre –y no sólo lingüísticamente– con algún fin, aunque este fin no sea siempre transaccional, es decir de obtención o intercambio de bienes o servicios, o de establecimiento de relaciones. En una comunicación de tipo “meramente” interaccional el fin es un mantenimiento de las relaciones, sean del tipo que sean, como es el caso de una charla entre amigos mientras nos tomamos unas cañas, o la conversación breve y ocasional con desconocidos en un ascensor o en la parada del autobús (normalmente, para quejarnos de lo mucho que tarda). El carácter transaccional e interaccional de la comunicación humana es universal, aunque las formas que adoptan estas modalidades no son extrapolables entre diferentes culturas o grupos humanos, lo cual redundará en la actividad lingüística particular (en algunas culturas no se habla con extraños en la parada del autobús pero, si éste tarda mucho, se escribe una carta de protesta a la empresa de transportes). En cualquier caso, la comunicación lingüística com-

parte este rasgo independientemente de la lengua en que se produzca. Y en todos los casos el fin segrega sus medios.

La comunicación lingüística presenta un segundo rasgo compartido: siempre está enmarcada en un ámbito de acción que supera lo verbal y en el que la actividad lingüística sólo es un componente de lo que sucede en ese ámbito. Hablamos, escuchamos, leemos y escribimos como parte de otras actividades, en situaciones que en algún momento o por alguna razón así lo requieren y cuyas características propias influyen en prácticamente todos los aspectos de esa actividad lingüística. Conseguir que nos cambien o nos compensen por un producto o servicio defectuoso requiere un proceso en que puede ser necesario escribir una carta de reclamación, mientras que, por otra parte, una carta de reclamación que comencemos con un “*Hi, shop assistant*” puede muy bien acabar en la papelera de la compañía en cuestión. Contar, en una reunión de trabajo con colegas mejicanos, un chiste de mejicanos con acento de Valladolid seguramente no hará gracia a nadie; probablemente tampoco aunque lo contemos con acento mejicano. Y es que el medio segrega sus formas.

El tercer rasgo definitorio de la comunicación lingüística es que las únicas formas significativas observables que resultan de ese proceso comunicativo son los textos, no las oraciones, las frases, o las palabras. Como he señalado en la introducción, parece que el texto podría analizarse dividiéndolo en componentes menores y construirse a base del montaje, en sentido inverso, de estas partes. En la teoría se ha dado un gran salto entre la sintaxis oracional y la lingüística textual, pero en la práctica se sigue tratando el texto como una sucesión de oraciones –de expresiones de proposiciones lógicas–, aunque esa sucesión produzca ciertos efectos “peculiares” como la elipsis y otros. Lo que sucede es que de la oración al texto se da un salto no cuantitativo (“más de lo mismo”), sino cualitativo. El texto es la expresión de una acción en un escenario que tiene su propia lógica y, a diferencia de la oración como estructura estática y considerada fuera de todo contexto, es totalmente permeable a las características y a la dinámica de su entorno de emergencia y desarrollo. Además, el texto puede considerarse la *unidad lingüística mínima* ya que es el producto unitario de la actividad lingüística real de los hablantes y el único marco en el que simultáneamente se manifiesta, se pone en juego y se relaciona todo lo que solemos considerar de manera dispersa: la fonética, el léxico, la sintaxis, la semántica y la pragmática; todas las competencias que se tratan, por lo general, de manera compartimentada con los consiguientes efectos negativos para el aprendizaje de la comunicación.

En el texto es donde cabe, al mismo tiempo, la noción, la función, la estructura y la “fórmula”, el ajuste a la convención y la posibilidad de creativi-

dad –derivada de los rasgos específicos de la situación específica– y se necesita una concepción de la lengua que nos permita, por ejemplo, tratar la entonación como un mecanismo de cohesión y de coherencia textuales antes que como un aspecto de la fonología; que nos permita considerar no “verbos”, “nombres”, “adjetivos”, “adverbios” o “numerales”, sino mecanismos para referirnos a estados, eventos, acciones y a sus relaciones y propiedades; a los entes y a sus cualidades. Es necesaria una concepción de la lengua que considere el orden de palabras, la variación sintáctica o las “fórmulas fijas” (saludos, expresiones de relleno y otras muchas) como procedimientos para iniciar, conducir, reconducir y finalizar el texto, y ajustarlo al propósito comunicativo. Es necesaria una visión de la lengua en la que todo lo que se suele dividir bajo epígrafes sin ninguna relación entre sí y en formas dadas y aisladas pueda imbricarse en el proceso de creación textual, como es el caso en la realidad de ese proceso; en la que quepan todas las competencias parciales con las que hasta el momento se ha trabajado por lo general en la enseñanza y otras que casi siempre se han desatendido, incluida la llamada comunicación no verbal, incluidas las competencias estratégicas, ya que de eso se trata al fin y al cabo: de un juego de convenciones cuyo objetivo es conseguir que el **mensaje** alcance su meta¹⁸.

Los productos lingüísticos reales no son un mero conjunto de cualesquiera formas canónicas, sino que presentan ciertos rasgos que los hacen característicos en relación con su medio específico de emergencia. Los productos de la actividad lingüística no son como las gramáticas o los diccionarios dicen que deben ser, o como con frecuencia los autores de los libros de texto creen que son o quisieran que fueran, sino como realmente *son*, es decir como los *hacen* los hablantes reales. Ni siquiera podemos hablar de reglas de uso, sino, como mucho, de patrones de probabilidad. Estos patrones de probabilidad se encuentran en los textos que producen e interpretan los hablantes, y tanto para el que aprende como para el que enseña puede resultar muy revelador comprobar lo que se encuentra en estos textos. El estudio de la actividad lingüística tal y como se manifiesta en los textos reales es el objetivo de la **lingüística de corpus**.

No vamos a entrar ahora en el debate de si esta lingüística es en realidad tal o no es más que un simple método de trabajo. La cuestión es que ha sido impulsada por una visión no logicista, sino naturalista de la lengua, y que los resultados de las investigaciones en este campo pueden llevarnos, a su vez, en

¹⁸ Para un nuevo tratamiento del texto como unidad de descripción lingüística, cfr. Bernárdez, 2004; Heinemann & Heinemann, 2002; Herrero, 2005; Jaubert, 2005; Loureda, 2003; Sepúlveda, 2003; Wetherell et al. 2001.

el terreno teórico, a un cambio de visión con respecto a la materia de nuestro trabajo. Un cambio que, una vez más, consiste en abandonar las dicotomías radicales entre *lengua* y *habla* y en dejar de considerar que la segunda no es más que una manifestación grosera y llena de errores con respecto a la primera y que, por tanto, no tiene valor para constituirse en norma de conducta, en algo que deba aprenderse o enseñarse. Los enfoques logicistas, de hecho, siempre han inventado sus propios ejemplos para que cuadraran con sus presupuestos teóricos y en la enseñanza de idiomas este caso es todavía muy frecuente, sobre todo por lo que respecta a la expresión oral: los textos orales que se proponen están creados o editados en función de las estructuras o del léxico que son el eje de la actividad didáctica en cuestión, pero, por muy realistas que suenen dichos textos, la verdad es que no tienen ningún parecido con los textos auténticos; se trata más bien de lengua teatralizada que de actividad real. La lingüística de corpus opera, precisamente, con esta actividad, y esto ha sido posible gracias al avance de los procedimientos técnicos de recogida y análisis de datos.

¿Qué es un corpus? La definición más completa es la de Sánchez, compilador del corpus CUMBRE, a partir del cual se ha elaborado un diccionario del español actual que poco tiene que ver con el de la Real Academia Española, que —en su afán por limpiar, fijar y dar esplendor a la lengua— define, por ejemplo, *diálogo* como “plática entre dos o más personas que, alternativamente, intercambian información o expresan afectos”. Aparte de que las intervenciones de los participantes en un diálogo son más bien solapadas que alternadas, y de que en un diálogo se hacen otras muchísimas cosas más que intercambiar información y expresar afectos, la cuestión fundamental es que pocos hablantes coincidirían en esta definición, y en esto consiste precisamente un corpus. Un corpus, en palabras de Sánchez, es

*un conjunto de datos lingüísticos reales (pertenecientes al uso oral o escrito de la lengua, o a ambos), sistematizados según determinados criterios, suficientemente extensos en amplitud y profundidad, de manera que sean representativos de la totalidad del uso lingüístico o de alguno de sus ámbitos, y dispuestos de tal modo que puedan ser procesados por ordenador, con la finalidad de propiciar resultados diversos y útiles para la descripción y el análisis*¹⁹.

En resumen, se trata de comprobar empíricamente qué patrones léxicos, sintácticos y textuales recurrentes pueden identificarse en los textos producidos

¹⁹ Sánchez 1995: 12.

en una lengua y si éstos coinciden con lo que tanto en las gramáticas normativas como descriptivas, en los lexicones y en los libros de texto se señala que es el caso. Y lo que se comprueba tras el análisis de esos datos es que existe una enorme brecha entre aquellos y estos²⁰. Los ejemplos de este desajuste son legión, por lo que sólo me referiré a uno.

Para empezar, resulta interesante comprobar que en la metodología aún no se haya discriminado convenientemente entre el texto oral y el texto escrito, ni entre sus posibles tipos. De los *corpora* se desprende que el texto oral dialógico, producido en cualquier lengua, se caracteriza por unos rasgos que lo hacen imposible de reproducir con los métodos convencionales que se utilizan en los libros de texto y otros materiales didácticos. No sólo –que eso sí puede reproducirse con estos métodos– porque presenta una urdimbre, una *textura* que nada tiene que ver con la de un texto escrito en términos gramaticales o de línea discursiva, sino porque presenta una serie de planos superpuestos que son indispensables para su producción y comprensión: la entonación, el ritmo, el volumen, los gestos y las acciones que lo constituyen²¹. Otra de las características específicas del diálogo es que es *un único texto producido entre varios*, de ahí el continuo solapamiento de los participantes, que además comparten un contexto que hace posible que, en términos gramaticales tradicionales, “se violen todas las reglas de la sintaxis”. Los marcadores discursivos tradicionales que la mayoría de los métodos siguen registrando se usan poquísimos en un diálogo, y también en un texto escrito de carácter informal. El texto oral dialógico es tremendamente repetitivo, redundante, va creando su propia dinámica y, sobre todo, tiene su propia gramática.

Por otra parte, en el tratamiento del texto oral que se presenta en los métodos tampoco se observa una división realista entre lo que el aprendiz debe ser capaz de producir y lo que debe poder comprender. El repertorio léxico en

²⁰ Para métodos de trabajo, resultados de análisis de datos y su aplicación a la didáctica, véanse, por ejemplo, Biber et al., 2000; de Beaugrande, 2002; Römer, 2005; Scott & Tribble, 2006; Sinclair, 2004.

²¹ Acciones, movimientos, gestos y signos que no suelen considerarse “propia­mente lingüísticos” son el centro de interés de lo que se denomina *comunicación no verbal*, un importante campo de investigación en la actualidad. Entre otros analistas, Mcneill (2000) o Poyatos (2002) consideran la actividad comunicativa como el intercambio de signos –algunos aprendidos y otros instintivos, algunos lingüísticos, otros no– que, juntos, conforman la unidad de comunicación generada en la interacción. Los signos “no lingüísticos” tienen también un significado convencional, es decir el que se les asigna socialmente, y constituyen elementos tan necesarios en la comunicación que no sólo influyen en los elementos “propia­mente lingüísticos” de diversas maneras sino que incluso los sustituyen en muchas ocasiones. Este último aspecto es el que diferencia estas teorías de corrientes como la semiótica en lingüística, cuya institución debemos a Saussure bisnieto, pero que luego no desarrolló al quedarse en el nivel profundo de la *langue*, más ordenado y manejable.

el texto oral real que los hablantes producen es muy reducido, incluso entre hablantes nativos con muy buen nivel de competencia, y además tal léxico no suele coincidir con el que se recoge y se resalta en los métodos y materiales didácticos. Estructuras sintácticas como inversiones, pasivas, frases de relativo y subordinación son escasísimas en la expresión oral dialógica a cualquier nivel, como revela el análisis de corpus²².

Uno de los hallazgos de la lingüística de corpus es que los hablantes nativos también cometen muchos “errores”, y éste fue el inicio de los *corpora* que empezaron a recopilarse para observar la actividad lingüística en un idioma extranjero de los aprendices de esa L₂. Hasta el momento se han recopilado *corpora* de los siguientes textos producidos o interpretados por los aprendices: exámenes, traducciones, ensayos, mensajes de correo electrónico y conversaciones informales. El análisis de estas recopilaciones ha permitido observar asimismo los patrones de actividad estables y admitidos por los hablantes de esa L₂ que la tienen como L₁, y los patrones producto de la interlengua de los aprendices, tanto del uso general del idioma en cuestión como de usos específicos²³. Estos estudios nos permiten observar, por tanto, qué “errores” típicos cometen los estudiantes; qué léxico y estructuras utilizan –producen y comprenden– eficazmente; qué áreas y aspectos les suponen mayores problemas; cómo aprenden a distintos niveles de competencia, con qué rapidez y con qué resultados en términos de éxito en la comunicación; y si la evaluación de estas competencias es consistente en diversos ámbitos (de sector a sector educativo, de país a país o de año en año). A partir de estos análisis es también posible ver y controlar los efectos de diferentes L₁ en la lengua de aprendizaje (qué sucede cuando hablantes de distintas lenguas maternas estudian una misma lengua extranjera), y de una misma L₁ en las distintas lenguas que se aprenden y de éstas entre sí.

A través de la lingüística de corpus podemos ejemplificar mejor los usos léxicos, sintácticos y discursivos de los hablantes de cualquier lengua y, sobre todo, podemos observar su imbricación: por qué, cuándo y cómo se utilizan esos elementos y de qué rasgos contextuales depende esa utilización; y podemos definir qué competencias de todo tipo se ponen en juego en qué contextos

²² Muy recientemente, y como resultado de los estudios en lingüística de corpus, están surgiendo materiales que se ajustan a patrones reales de actividad lingüística, como es el caso de la nueva gramática de la lengua inglesa de Carter & McCarthy (2006).

²³ Véanse Botley et al., 2000; Cobb, 2003; Gavioli, 2005; Granger, Dagneaux & Meunier, 2002; Granger, Hung & Petch-Tyson, 2002; Granger & Petch-Tyson, 2003; Müller, 2005. Los profesores de inglés pueden encontrar información reciente y muy interesante en las siguientes páginas web:

www.cambridge.org/elt/corpus/learner_corpus2.htm y www.englishprofile.org.

de comunicación real. En el terreno de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la certificación de competencias en idiomas, la lingüística de corpus permite comprender mejor en qué consiste realmente ser competente en el uso de un idioma y en qué niveles puede gradarse esa competencia, dependiendo de qué parámetros; permite, en fin, entender qué hace en realidad la gente cuando actúa lingüísticamente²⁴.

Entre los mayores beneficios que pueden derivarse de la lingüística de corpus y sus resultados, hay que resaltar, en definitiva, el de poder contar con un “objeto” de enseñanza y aprendizaje que es todo menos un objeto de laboratorio. Es a partir de las descripciones de la actividad lingüística real que se desprenden de un corpus como podemos finalmente darnos cuenta de que esta actividad se organiza de manera mucho más compleja e imbricada de lo que sospechamos (curiosamente, las intuiciones que como hablantes tenemos sobre dicha actividad no siempre se reflejan en nuestra concepción de la misma como docentes). Los estudios de corpus revelan, por un lado, que no hay una compartimentación en bloques bien definidos en la actividad lingüística y, por otro, que lo que puede considerarse una estructura o un patrón en lengua tiene que ver no con su posibilidad de ocurrencia, sino con su *probabilidad*²⁵. Lo que nos ofrece la lingüística de corpus es un desplazamiento desde el sistema formal conocido por un hablante ideal inexistente y que, en ausencia de todo contexto, es capaz de generar infinidad de oraciones “bien construidas” a los textos “bien adaptados” creados por un número ingente de hablantes reales en situaciones reales de comunicación; lo que nos permite es observar la relevancia y la recurrencia de patrones de actuación que son los que han de constituir el “objeto” del aprendizaje y, por tanto, de la enseñanza.

Si desean poder comunicarse en una lengua extranjera, lo que los alumnos deben aprender, y los profesores deben ayudarles a aprender, es a crear textos en contexto como parte de una actividad mayor, no exclusivamente lingüística. Y por lo que se desprende del comportamiento real de los hablantes, el proceso textogenético debe abordarse mediante estrategias estables de creación textual que conforman una serie limitada –para cada lengua–, que tienen un ori-

²⁴ Los parámetros o variables en función de los cuales se pueden definir los niveles de competencia en la actividad lingüística son los siguientes: a) en qué contextos es capaz de actuar la persona y a qué situaciones de comunicación puede hacer frente, b) qué textos –de qué tipo y con qué características– puede crear, es decir producir, comprender y procesar, y, en consecuencia, c) qué competencias debe desarrollar, poseer y utilizar para crear los textos que le permitan actuar con eficacia en los contextos correspondientes. En la medida en que la persona es capaz de crear textos más ajustados a contextos cada vez más complejos se puede hablar de un mayor nivel de competencia.

²⁵ Es recomendable, sobre este punto, la lectura de Halliday (1991).

gen último cognitivo –y, por tanto, universal– y un carácter rutinario. Estos hablantes han aprendido, a su vez,

*procedimientos estables que les permiten seleccionar y ordenar sus objetivos textuales, regular el discurso atendiendo a la actuación del interlocutor o a sus características, regular la masa informativa de sus textos y la coherencia y la cohesión puntuales y globales de los mismos*²⁶.

La coherencia con el entorno en que se crea el texto y su cohesión u organización interna son las propiedades definitorias de un texto. Y estos son también los fines últimos de la puesta en funcionamiento de todo aquello que consideramos que es una “lengua”. De hecho, es este funcionamiento el que constituye la lengua.

En los últimos años, y en nuestro entorno concreto, se han dado pasos importantes en esta dirección, pero aún se debe avanzar más. Trabajar con textos auténticos no es suficiente si seguimos tratando esos textos de manera reduccionista, si no trabajamos con los procesos auténticos de creación de esos textos. Cada vez que estamos utilizando un texto para lo que no es (por ejemplo, para ver un léxico que no se va a replicar con la observación de otros textos y contrastar con la de otros distintos en carácter), estamos presentando al alumno el establecimiento de una ruta que puede entorpecer mucho el aprendizaje de aquello para lo que el texto sí es. Trabajar con textos auténticos supone considerar sus contextos; trabajar con el texto creado en su contexto conlleva una reformulación de los aspectos que hemos considerado en un cierto sentido (por ejemplo, supone que dejemos de pensar en cosas como “la correspondencia entre la grafía y el sonido” y pensemos en la correspondencia entre la grafía o el sonido y el significado); trabajar desde el texto requiere un desplazamiento desde la forma a la función, desde la estructura a la intención, y demanda un re-etiquetado de los conceptos tradicionales. Trabajar con un texto auténtico implica observar todo lo que por lo general se nos pasa por alto: su soporte físico, para empezar; enseñar al alumno a aprender a tomar parte en una conversación no es en absoluto lo mismo que enseñarle a aprender a entender el boletín informativo de la radio, ni esto es lo mismo que entender el periódico del día. Sin embargo, no debemos alarmarnos: lo que tenemos entre manos, tanto alumnos como profesores, es un *caos ordenado*, esto es, tiene una dinámica compleja, pero no carece de sistematicidad²⁷.

²⁶ Ortega Calvo 2006: 275.

²⁷ Véase, por ejemplo, en Bini & Pernas, en este volumen, la relación de equilibrio que se da entre las bases comunes tanto del aprendizaje como de la actividad lingüística y la particularidad de cada producto tanto de la actividad lingüística como de su aprendizaje.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, únicamente unas líneas ya que, como dijo el lingüista Bernard Spolsky, *implicaciones* no es exactamente lo mismo que *aplicaciones*. Pero, como también suele decirse, toda práctica depende de la teoría y toda teoría depende de la ideología, entendida como conjunto de valores. Lo que supone que ni en la considerada como la más “aséptica” y “objetiva” de nuestras actividades humanas, la ciencia, se puede hablar de unos valores absolutos e impersonales que nos liberen de la responsabilidad de elegir no sólo qué hacemos con los datos de que disponemos, sino con lo que entendemos por “datos”, para empezar. Sin embargo, las prácticas se derivan de los aparatos teóricos que construimos, a su vez, a partir de esos datos. Como profesores de idiomas, por tanto, deberíamos reflexionar antes que nada sobre el carácter de los datos que nos sirven para sustentar la enseñanza, sobre el origen de las premisas que nos ayudan a articular y definir nuestra labor, y sobre los resultados y los usos en nuestra actividad docente del aprendizaje del que hemos sido los protagonistas directos: nuestro propio aprendizaje. Y sacar nuestras propias conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

BERNÁRDEZ, E. *¿Qué son las lenguas?* Alianza Editorial. Madrid, 2000.

BERNÁDEZ SANCHÍS, Enrique. “Aportaciones de la lingüística del texto”. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL. Madrid, 2004. Págs. 199 –217.

BIBER, D.; CONRAD, S. & REPPEN, R. *Corpus Linguistics. Investigating language structure and use*. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 2000 (reimp.).

BOERS, F. “Metaphor awareness and vocabulary retention”. *Applied Linguistics* 21:4. 2000. Págs. 553 – 571.

BOERS, F. & DEMECHELEER, M. “A cognitive semantic approach to teaching prepositions”. *ELT Journal* 52:3. 1998. Págs. 197 – 204.

BORG, S. “Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do”. *Language Teaching*, 36. 2003. Págs. 81 – 109.

BOTLEY, S. P.; McENERY, A. M. & WILSON, A. (eds.). *Multilingual Corpora in Teaching and Research*. Rodopi. Amsterdam, 2000.

CARTER, R. & MCCARTHY, M. *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 2006.

COBB, T. “Analyzing late interlanguage with learner corpora: Quebec replications of three European studies”. *Canadian Modern Language Review*, 59 (3), 2003. Págs. 393 – 423.

CROFT, W. & CRUSE, D. A. *Cognitive linguistics*. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 2004.

CUYCKENS, H.; DIRVEN, R. & TAYLOR, J. R. (eds.). *Cognitive Linguistics Research, Vol. 23: Cognitive Approaches to Lexical Semantics*. Mouton De Gruyter. Berlín/Nueva York, 2003.

DAMASIO, A. R. *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Editorial Crítica. Barcelona, 2006.

DAMASIO, A. R. *En busca de Spinoza*. Editorial Crítica. Barcelona, 2003.

DAMASIO, A. R. “Descriptive Linguistics at the Millennium: Corpus Data as Authentic Language”. *Journal of Language and Linguistics*, 1, 2, 2002.

DE BEAUGRANDE, R. “Theory and practice in applied linguistics: Disconnection, conflict, or dialectic?”. *Applied Linguistics* 18/3, 1997. Págs. 279 – 313.

DIRVEN, R. & VERSPOOR, M. *Cognitive exploration of language and linguistics*. John Benjamins. Amsterdam, 2004.

EDELMAN, G. M. *Wider than the Sky: The Phenomenal Gift of Consciousness*. Yale University Press. Yale, 2004.

EDELMAN, G. M. & CHANGEAUX, J.-P. (eds.). *The brain*. Transaction Publishers. Londres, 2000.

EDELMAN, G. M. & TONONI, G. *A universe of consciousness: How matter becomes imagination*. Basic Books. Nueva York, 2001.

EVANS, V. *The Structure of Time. Language, meaning and temporal cognition*. John Benjamins. Amsterdam, 2004.

EVANS, V. & BERGEN, B. K. *The Cognitive Linguistics Reader*. Equinox. Londres (en prensa).

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. *The way we think : conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books. Nueva York, 2002.

FRAWLEY, W. (ed.). *The Expression of Cognitive Categories, Vol. 1: The Expression of Modality*. Walter De Gruyter. Berlín/Nueva York, 2006.

FREEMAN, W. J. & BARRIE, J. M. “Chaotic oscillations and the genesis of meaning in cerebral cortex”. En Buzsaki, G. et al. (eds.). *Temporal Coding in the Brain*. Springer-Verlag. Berlín, 1994. Págs. 13 – 37.

FUSTER, J. M. *Cortex and Mind: Unifying Cognition*. Oxford University Press. Oxford, 2003.

GAVIOLI, L. *Exploring Corpora for ESP Learning*. John Benjamins. Amsterdam, 2005.

GIVÓN, T. *Bio-linguistics. The Santa Barbara lectures*. John Benjamins. Amsterdam, 2002.

GIVÓN, T. *Context as Other Minds. The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication*. John Benjamins. Amsterdam, 2005.

GIVÓN, T. & MALLE, B.F. (eds.). *The evolution of Language out of Pre-language*. John Benjamins. Amsterdam, 2002.

GODDARD, C. (ed.). *Ethnopragmatics. Understanding Discourse in Cultural Context*. Mouton De Gruyter. La Haya, 2006.

GRANGER, S.; DAGNEAUX, E. & MEUNIER, F. *The International Corpus of Learner English. Handbook and CD-ROM*. Presses Universitaires de Louvain. Louvain-la-Neuve, 2002.

GRANGER, S.; HUNG, J. & PETCH-TYSON, S. (eds.). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. John Benjamins. Amsterdam, 2002.

GRANGER, S. & PETCH-TYSON, S. (eds.). *Extending the Scope of Corpus-based Research: New Applications, New Challenges*. Rodopi. Amsterdam/Atlanta, 2003.

HALLIDAY, M.A.K. "Corpus studies and probabilistic grammar". En Alterberg, K. & B. *English Corpus Linguistics*. Longman. Londres, 1991. Págs. 30 – 43.

HAMPE, B. (ed.). *From perception to meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics*. Walter De Gruyter. Berlín/Nueva York, 2005.

HEINEMANN, M. & HEINEMANN, W. *Grundlagen der Textlinguistik*. Max Niemeyer. Tübingen, 2002.

HERRERO BLANCO, A. "Lenguaje y texto". En López García, A. & Gallardo Paúls, B. (eds.). *Conocimiento y lenguaje*. Universitat de Valencia. Valencia, 2005. Págs. 289 –324.

HICKMANN, M. & ROBERT, S. (eds.). *Space in Languages. Linguistic Systems and Cognitive Categories*. John Benjamins. Amsterdam, 2006.

JAUBERT, A. (ed.). *Cohésion et cohérence. Etudes de linguistique textuelle*. ENS Éditions. París, 2005.

KANDEL, E. R. & HAWKINS, R. D. “Bases biológicas del aprendizaje y de la individualidad”. *Mente y Cerebro*, colección *Libros de Investigación y Ciencia*. Prensa Científica. Barcelona, 1993. Págs. 54 – 65.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic Books. Nueva York, 1999.

LAMB, S.M. *Pathways of the Brain. The Neurocognitive Basis of Language*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, 1999.

LANGACKER, R. W. *Grammar and Conceptualization*. Walter De Gruyter. Berlín/Nueva York, 1999.

LEE, D. *Cognitive linguistics: an introduction*. Oxford University Press. Melbourne/Oxford, 2001.

LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. & TUREWICZ, K. (eds.). *Cognitive linguistics today*. Peter Lang. Frankfurt am Main, 2002.

LOUREDA, O. *Introducción a la tipología textual*. Arco Libros. Madrid, 2003.

LOSONSKY, M. *Linguistic turns in modern philosophy*. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 2006.

LUCHJENBROERS, J. (ed.). *Cognitive Linguistics Investigations. Across languages, fields and philosophical boundaries*. John Benjamins. Amsterdam, 2006.

MCGREGOR, W. (ed.). *The Expression of Cognitive Categories, Vol. 2: The Expression of Possession*. Walter De Gruyter. Berlín/Nueva York, en prensa.

MCNEILL, D. (ed.). *Language and gesture: Window into thought and action*. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 2000.

MÜLLER, S. *Discourse markers in native and non-native English discourse*. John Benjamins. Ámsterdam, 2005.

ORTEGA CALVO, A. *Teorías del Caos: ¿Un nuevo paradigma para la lingüística?* Tesis doctoral. Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2006.

- PALMER, G. B. *Lingüística cultural*. Alianza Editorial. Madrid, 2000.
- POYATOS, F. *Nonverbal Communication Across Disciplines, Volume I: Culture, Sensory Interaction, Speech, Conversation; Volume II: Paralanguage, Kinesics, Silence, Personal and Environmental Interaction*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, 2002.
- PÜTZ, M. & NIEMEIER, S. (eds.). *Applying cognitive linguistics*. Mouton De Gruyter. Berlín, 2001.
- PÜTZ, M. & VERSPOOR, M. (eds.). *Explorations in linguistic relativity*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, 2000.
- RADDEN, G. & PANTHER K.-U. (eds.). *Studies in Linguistic Motivation*. Walter De Gruyter. Berlín/Nueva York, 2004.
- ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press. Cambridge, UK, 2001.
- RÖMER, U. *Progressives, Patterns, Pedagogy. A corpus-driven approach to English progressive forms, functions, contexts and didactics*. John Benjamins. Amsterdam, 2005.
- SÁNCHEZ, A. *CUMBRE: Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. SGEL. Madrid, 1995.
- SÁNCHEZ, A. (ed.). *Gran diccionario del español actual*. SGEL. Madrid, 2001 (1ª ed.).
- SCOTT, M. & TRIBBLE, C. *Textual Patterns. Key words and corpus analysis in language education*. John Benjamins. Amsterdam, 2006.
- SEPÚLVEDA BARRIOS, F. “Del conocimiento gramatical al discurso. Sus tipologías textuales”. En Mendoza Fillola, A. (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pearson. Madrid, 2003. Págs. 469 – 492.
- SINCLAIR, J. McH. (ed.). *How to Use Corpora in Language Teaching*. John Benjamins. Amsterdam, 2004.
- TALEGHANI-NIKAZM, C. *Request Sequences. The intersection of grammar, interaction and social context*. John Benjamins. Amsterdam, 2006.

TALMY, L. *Toward a cognitive semantics, vols. I y II*. The MIT Press. Cambridge, MA, 2000.

TAYLOR, J. R. *Cognitive Grammar*. Oxford University Press. Oxford, 2002.

WETHERELL, M.; TAYLOR, S. & YATES, S. J. (eds.). *Discourse as Data: A Guide for Analysis*. Sage Publications. Londres, 2001.

LA ENSEÑANZA VISTA DESDE EL APRENDIZAJE: AYUDAR A APRENDER Y APRENDER A APRENDER

Elena Rodríguez Halffter
Subdirección General de Ordenación Académica
MEC

INTRODUCCIÓN

- 1. EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS Y LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS**
- 2. EL DISCENTE Y EL DOCENTE**
- 3. NORMATIVA PARA EL NUEVO CURRÍCULO DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS**
- 4. LA CERTIFICACIÓN**
- 5. DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZ**
- 6. APRENDER A APRENDER Y ENSEÑAR A APRENDER**
- 7. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, SOCIOAFECTIVAS Y DE DESCUBRIMIENTO**
- 8. CONCLUSIÓN**

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Las sociedades occidentales, y si me apuran el mundo entero, están experimentando una revolución de consecuencias tan abarcadoras y drásticas como las que pudo producir en su día la revolución industrial o tal vez incluso de mayor alcance. Una transformación que está afectando todos los órdenes de la vida, la economía, el modo de entender el trabajo, la cultura, las relaciones sociales de todo tipo y, como no podía ser menos, la educación. Se trata de la globalización de la información y la comunicación, junto con la tecnología que la hace posible. No vamos a entrar ahora en disquisiciones y juicios de valor sobre si esta globalización representa un avance sin precedentes o el medio de ejercer un control y una influencia éticamente cuestionables, probablemente sea ambas cosas y puede que aún no seamos capaces de vislumbrar sus últimas consecuencias, pero es un hecho innegable y como tal debemos considerarlo e incorporarlo a nuestra práctica cotidiana.

Es evidente que se hace imprescindible formar a la ciudadanía, sobre todo a los adultos pertenecientes a generaciones que no han crecido con el “joy stick” o el ratón en la mano, en el uso de unos medios técnicos que evolucionan a una velocidad a la que es difícil seguirle el paso. Los más jóvenes, esos a los que algún sociólogo ha llamado ya “la generación nintendo”, han desarrollado unas destrezas que les proporcionan un acceso casi ilimitado a todo tipo de información y a un nuevo modo de comunicación inmediato y casi ininterrumpido. En educación, esta situación tiene consecuencias que afectarán a todos los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como al propio proceso, y que van desde el ritmo y los modos de plantear el aprendizaje hasta las relaciones profesor/alumno y la dinámica dentro del aula.

El Consejo de Europa, consciente de esta problemática, lleva años recomendando a los responsables de las políticas educativas de los países miembros la implantación de medidas que favorezcan la formación a lo largo de toda la vida, el desarrollo de lo que se ha llamado la “competencia digital” y la concienciación de la importancia de la autonomía en el aprendizaje. En un documento de la OCDE, de 1997, llamado *Flexibilidad sostenible*¹, leemos que “[...] una nueva organización social y económica basada en las tecnologías de la información intenta descentralizar la gestión, individualizar el trabajo y adecuar el mercado a los consumidores [...] Los elementos clave de esta transformación son la flexibilidad de los procesos y el funcionamiento en red. [...] pero la transformación más urgente y difícil que deben hacer los países de la

¹<http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>

OCDE será organizar (el aprendizaje) en torno a una educación post-secundaria universal que promueva la independencia [...]”. Y ya en el 2001, Chapman y Aspin, en su *International Handbook of Lifelong Learning*² expresan la imperiosa “[...] necesidad de realizar profundas transformaciones en los sistemas educativos actuales para [...] enfrentarse a los desafíos de la sociedad del conocimiento”.

1. EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS Y LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

Si uno de los puntales de esta nueva sociedad es la tecnología de la comunicación, no menos importante para la misma es el aprendizaje de idiomas, baste considerar el objetivo general cuarto del Libro Blanco de la Educación³, publicado por el Consejo de Europa en 2001, año europeo de las lenguas: “Impulsar el aprendizaje permanente de idiomas” de modo que todos los ciudadanos europeos puedan llegar a hablar, al menos, dos idiomas además del suyo propio.

Las Escuelas Oficiales de Idiomas pueden ser el medio idóneo para dar respuesta a esta demanda, bastará con que nos planteemos el enfoque que requieren nuestras enseñanzas y los retos que éste nos plantea, empezando por la organización de una oferta educativa para adultos, para quienes hay que contemplar características especiales; por ejemplo, mayor flexibilidad horaria que permita la compatibilidad de las enseñanzas con las responsabilidades de la vida adulta, nuevos programas adaptables a distintas necesidades y ritmos de aprendizaje, la posibilidad de aprendizaje a distancia o la utilización de metodologías que propicien la autonomía.

2. EL DISCENTE Y EL DOCENTE

Si añadimos a las consideraciones anteriores la convicción, conocida desde tiempo inmemorial y plenamente aceptada actualmente, de que no se puede enseñar nada a alguien que no quiere aprender y por tanto el centro del proceso deberá ser la actuación consciente del aprendiz, está claro que tanto éste como el docente deberán asumir un papel distinto al que habían desempe-

² ASPIN, D.; CHAPMAN, J.D.; HATTON, M. J., and SAWANO, Y. (Eds). *Internacional Handbook of Lifelong Learning*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht, 2001.

³ <http://europa.eu.int/ISPO/docs/policy/docs/51999PC0485/es>

ñado en la instrucción tradicional. Los alumnos deberán ser conscientes de que el aprendizaje de idiomas se desarrolla a lo largo de toda la vida y no sólo de modo formal o académico, sino que puede ocurrir en todos los ámbitos en los que se mueve habitualmente. Por otro lado, si no invierte en ello un compromiso personal y esfuerzo consciente no irá muy lejos en el aprendizaje, por ello deberá desarrollar su autonomía al máximo y aprender a sacar el mayor partido posible a las oportunidades de aprendizaje que se le presentan, tanto dentro del aula como fuera de ella, a manejar las fuentes de información, para lo que las nuevas tecnologías le serán de gran utilidad, a desarrollar criterios de selección válidos que le permitan elegir lo que da respuesta a sus necesidades, a plantearse objetivos y a tomar las decisiones apropiadas para conseguirlos. Tendrá que aprender a aprender.

Los docentes, por su parte, tendrán que plantearse dos metas primordiales: en primer lugar, propiciar la reflexión de sus alumnos sobre qué es una lengua, qué implica la competencia comunicativa y cómo aprovechar mejor el aprendizaje, tanto el formal, como el informal; en segundo lugar, centrar su actividad en el desarrollo de nuevas capacidades en los alumnos, no solamente de comunicación, sino de aprendizaje, de modo que lleguen a adquirir autonomía. En resumen, se trata de adoptar un cambio radical de enfoque, el centro del proceso lo constituirá el aprendizaje, no la enseñanza. Tendrá que ayudar al alumno a aprender.

3. NORMATIVA PARA EL NUEVO CURRÍCULO DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

La nueva Ley Orgánica de Educación⁴ (LOE), en un esfuerzo por dar respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento y por adaptarse a orientaciones europeas, establece en su Preámbulo los tres principios fundamentales que la inspiran:

1. conseguir una educación de calidad para todos los ciudadanos en todos los niveles educativos;
2. promover la cooperación de todos los componentes de la comunidad educativa para conseguir un objetivo común;
3. establecer un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

⁴ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo. BOE núm. 106.

Los objetivos educativos de la Unión europea giran alrededor de cinco propósitos básicos encaminados a formar ciudadanos aptos para desenvolverse en la sociedad del conocimiento y dentro del espacio europeo:

1. fomentar la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos, entre los que podemos señalar el uso de las nuevas tecnologías;
2. impulsar el desarrollo de la formación profesional con la idea de acercar el mundo laboral y de la empresa al de la formación;
1. luchar contra la exclusión de sectores sociales desfavorecidos;
3. propiciar la capacidad de utilizar con efectividad un mínimo de tres idiomas de la comunidad europea;
4. invertir en formación para que el aprendizaje continúe a lo largo de toda la vida⁵.

Esta sociedad de la información y la comunicación globalizadas ha establecido unas relaciones internacionales cada vez más frecuentes y ha estrechado lazos entre los países miembros de la UE, mientras que los ámbitos y situaciones en los que se lleva a cabo esta interacción son cada vez más variados. La participación profesional y educativa en estos ámbitos, reales o virtuales, hace imprescindible una gran flexibilidad en la oferta educativa, de modo que el alumno adulto pueda entrar y salir del sistema, progresar de manera autónoma según su ritmo de aprendizaje o su disponibilidad de tiempo y conseguir una certificación de sus competencias cuando le sea necesario. Esto implica proporcionar a las personas adultas la posibilidad de perfeccionar sus competencias lingüísticas durante toda la vida, actualizar la metodología para lograr su autonomía mediante el empleo de medios y materiales idóneos y el adiestramiento en técnicas de aprendizaje y, por último, ofrecerles la posibilidad de obtener certificaciones reconocibles y homologables.

4. LA CERTIFICACIÓN

En cuanto a este último punto, hay que tener en cuenta que el reconocimiento de certificaciones pasa por adaptaciones curriculares en las que se atiende a los objetivos mencionados; por ejemplo, para idiomas la adecuación de las etapas de aprendizaje a los niveles de competencia comunicativa establecidos por el Consejo de Europa y consignados en forma de tablas de descriptores para los diversos aspectos del aprendizaje de una lengua en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*, así como la implantación de prue-

⁵ *White paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society.* Council of Europe. 1995.

bas para la certificación que respondan a requisitos básicos de calidad y transparencia. Convendría recordar aquí que el Consejo de Europa no ha pretendido nunca imponer ningún sistema de enseñanza de idiomas, ni siquiera que sus niveles se adoptasen tal y como ellos los presentaban, tampoco ha establecido tiempos exactos para la consecución de los mismos, limitándose a hacer recomendaciones basadas en una amplia experiencia y con sólidas bases teóricas. En cuanto a las etapas en las que deban dividirse las enseñanzas, lo único que se ha permitido es recordar que el aprendizaje de una lengua no es lineal, sino que podríamos representarlo como un cono invertido, de modo que no sólo se adquieren nuevos conocimientos y competencias, sino que éstos se utilizan en situaciones cada vez más variadas y complejas, lo cual nos lleva, una vez más, a la idea de que cuando hablamos de las horas de aprendizaje necesarias, no nos referimos a horas de docencia directa únicamente, sino a todo el conjunto del tiempo empleado por un aprendiz en el estudio y práctica de una lengua: preparación de trabajos, pruebas y exámenes, realización de los mismos, práctica más o menos planeada de antemano, desarrollo de actividades autónomas de todo tipo, etc. En cualquier caso, el tiempo necesario para la adquisición de un determinado nivel de competencia depende de otros muchos factores, como la cercanía del idioma objeto de estudio con la L1 o lengua materna del aprendiz, su formación y experiencia previas, su habilidad, edad, actitud, el tiempo y las oportunidades de que dispone y el contexto en el que se realiza la instrucción.

5. DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZ

Serán precisamente este conjunto de actividades autónomas, junto con la orientación y la práctica que debe proporcionar la clase presencial, lo que permitirá al aprendiz de una lengua extranjera la adquisición de esas competencias de las que hablábamos un poco más arriba. El MCER define competencia como “*la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones*”⁶. Lo que me interesa destacar de esta definición es la idea de que se trata de **actuar** desde condicionantes **individuales**. Estos condicionantes pueden modificarse, pero tendrá que ser el propio aprendiz el que lo haga. A lo más que puede aspirar el docente es a proporcionarle orientación y medios para ello. Esta idea del carácter personal del aprendizaje es lo que habrá que hacer comprender al alumno, a la vez que se le suministran técnicas, estrategias y materiales que le faciliten el aprendizaje y le proporcionen una práctica suficiente de la lengua objeto de estudio. Este enfoque preci-

⁶ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Consejo de Europa/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Pág. 9

sa, aparte del ya mencionado cambio en la actitud del docente hacia su práctica en el aula, o incluso fuera de ella, de un empeño por actualizar medios y materiales didácticos por parte de los centros, y aquí es donde las nuevas tecnologías pueden jugar un papel primordial.

Serán también estas tecnologías, entre otras cosas, las que ayudarán a mantener el aprendizaje a lo largo de toda la vida, junto con cursos de formación y perfeccionamiento que, como queda dicho, deberán presentar la flexibilidad necesaria para que las personas adultas puedan entrar y salir con facilidad del sistema educativo según los imperativos familiares o laborales que se les vayan presentando. Dentro de este esquema formativo, la clase presencial no será más que una parte del proceso, una fase del mismo, por lo que debería centrarse en aquellos aspectos que potencien la autonomía del alumno, de modo que éste pueda completar su formación con efectividad.

Dos documentos creados por el Consejo de Europa pueden ser de utilidad para un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se intente desarrollar la autonomía del alumno adulto: el *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL) para adultos y el MCER, al que ya he hecho referencia. De las tres secciones de las que consta el primero de ellos, el *Pasaporte* destaca la importancia del aprendizaje informal, no académico, e inicia a los usuarios en la autoevaluación mediante la llamada *Escala global*; las tablas de descriptores para la autoevaluación de la *Biografía* permiten concretar más el nivel de competencia en cada una de las destrezas de los usuarios, a la vez que proporcionan elementos de reflexión sobre objetivos, tiempos de aprendizaje y análisis de las posibilidades para aprender a aprender; finalmente, el Dossier ayuda a establecer criterios de valoración y selección de trabajos, lecturas y actividades realizados, algo que también puede contribuir a la adquisición de una mayor precisión en la autoevaluación y en la concreción de metas individuales. Tanto si se utiliza en el aula, donde sin duda tiene aplicaciones pedagógicas no desdeñables, como si se usa individualmente, el Portfolio es una valiosa herramienta en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

El segundo documento mencionado, el MCER, “*forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha llevado a cabo un esfuerzo considerable y bien fundamentado para la unificación de la enseñanza y aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo*”⁷ y ofrece a los implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje orientaciones sobre conceptos básicos de lo que es la lengua, la competencia comunicativa, las etapas

⁷ id. Presentación. Pág. IX

del aprendizaje, los distintos tipos de competencias, el desarrollo curricular y la evaluación. Las que lista como competencias generales incluyen los conocimientos declarativos, derivados de la experiencia y el aprendizaje; las destrezas y habilidades, más relacionadas con el desarrollo de procedimientos; la competencia existencial, características y actitudes individuales, y la capacidad de aprender, que moviliza las otras tres competencias generales y comienza por una reflexión sobre el sistema y el uso de la lengua, sobre los principios según los cuales se organiza la comunicación, sobre los procesos de producción y percepción del discurso, sobre las normas de concatenación de sonidos para la conversión de los mismos en una cadena significativa, etc.

6. APRENDER A APRENDER Y ENSEÑAR A APRENDER

Sin embargo, la capacidad de aprender no se limita a la reflexión. Aunque esto constituye un buen comienzo, hay que ayudar al alumno en la adquisición de ciertas destrezas, de estudio y heurísticas. Entre las **destrezas de estudio**, de las que a menudo los alumnos no son conscientes, podríamos listar la capacidad de aprovechar debidamente la situación de enseñanza (profesor, compañeros, medios del centro), seleccionar, organizar y utilizar materiales adecuados para el aprendizaje independiente, reconocer las cualidades y carencias propias, identificar necesidades y marcarse objetivos e identificar estrategias que ayuden a la consecución de los fines planteados. Las **heurísticas**, destrezas de análisis y descubrimiento, incluyen la capacidad de adaptarse a nuevas experiencias, la de ejercer competencias nuevas, la de encontrar, comprender y transmitir nueva información y la de utilizar las nuevas tecnologías.

La LOE, en cumplimiento con el tercer principio que la anima, el de acomodar sus actuaciones a la consecución de objetivos comunes con Europa, declara en su preámbulo que la educación se centrará en el desarrollo de competencias y no en la mera transmisión de conocimientos y que se tomarán las medidas necesarias para que el aprendizaje se realice a lo largo de toda la vida e incluye entre sus prioridades el uso de las nuevas tecnologías. Para entrar ya en aspectos que nos atañen más directamente la Ley señala como dos de las competencias básicas a desarrollar la de comunicarse adecuadamente, oralmente y por escrito, en la lengua materna y en, al menos, una lengua extranjera y la competencia de aprender a aprender.

Aprender a aprender representa un cambio de enfoque de cómo debe plantearse el alumno su papel en el proceso de aprendizaje así como una forma distinta de considerar la función del docente. Si el centro de toda actividad en el aula es el aprendiz, la labor principal del docente consistirá en **ayudar a**

aprender, tendrá que transformar la enseñanza en aprendizaje activo y favorecer la toma de conciencia y la autonomía del discente. Esta toma de conciencia comienza por dar respuesta a preguntas que representan un análisis de la situación de aprendizaje en la que se encuentra cada uno: qué se sabe y qué queda por aprender, lo cual le ayudará a fijarse objetivos realistas; cuáles son las limitaciones y capacidades personales, lo que le permitirá administrar con eficacia medios y estrategias y cómo se puede gestionar el aprendizaje, lo que incluye una organización efectiva del tiempo del que dispone. Despejar estas cuestiones permitirá al alumno comprender el esfuerzo que debe realizar para enfrentarse con éxito a la consecución de las metas que se ha marcado.

Pero aprender a aprender representa además la adquisición de conocimientos y el manejo de ciertas destrezas. Conocimiento de los procesos cognitivos, de las estrategias adecuadas de comunicación, de los contenidos del currículo, por supuesto, y del uso de las tecnologías de la información. Representa también una actitud positiva ante el aprendizaje, que el profesor tendrá que ayudar a construir, y la convicción de que debe ser cada vez más autónomo, lo cual no implica que deba aprender en solitario, sino que tiene que comprometerse a invertir esfuerzo, a aprender **de** y **con** los demás, a aceptar sus errores como parte de la interlengua de aprendizaje, análisis del error que también el docente tendrá que tener presente, y a buscar y compartir información. A todo ello puede contribuir el profesor espoleando su curiosidad, fomentando la interacción del grupo y la confianza en sí mismo de cada uno de los alumnos.

Entre las destrezas cuya utilización puede resultar provechosa se cuentan la de analizar los conocimientos y estructuras nuevos y relacionarlos con conocimientos y situaciones anteriores; la de planificar actividades autónomas de todo tipo organizando los tiempos de dedicación de forma realista y práctica; la de utilizar métodos personales de asimilación de los nuevos contenidos y la de ser capaz de comunicarse tanto para preguntar como para ofrecer información, esto es, para poner en común lo aprendido.

7. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, SOCIOAFECTIVAS Y DE DESCUBRIMIENTO

En resumidas cuentas, aprender a aprender no es una nueva modalidad de aprendizaje, es una actitud personal ante cualquier aprendizaje que implica la **comprensión de los factores** que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua y la **adquisición de determinados mecanismos** de aprendizaje. Será labor del profesor el informar al alumno de cuáles son esos factores y los meca-

nismos que consciente o inconscientemente entran en juego. Los factores que de un modo u otro modifican el proceso de adquisición de una segunda lengua son muchos, unos de carácter general como los ya señalados de cercanía de la L1 con la lengua objeto de aprendizaje, variables contextuales o tipo de enseñanza y actividades que se llevan a cabo, otros son de tipo individual, como la edad del aprendiz, sus experiencias previas, su bagaje cultural, su conocimiento de la lengua materna, su aptitud lingüística, motivación, actitud, personalidad y estilos cognitivos.

Los mecanismos que intervienen en el aprendizaje de segundas lenguas pueden ser operaciones mentales inconscientes, difíciles de determinar y sobre los que no se ejerce control, o recursos, técnicas y procedimientos más o menos conscientes que son las estrategias de aprendizaje. Podemos agrupar estas últimas en tres bloques:

1. Estrategias de aprendizaje

- a. Estrategias metacognitivas.
- b. Estrategias cognitivas.
- c. Estrategias socioafectivas.

Las **estrategias de aprendizaje** metacognitivas son mecanismos intelectuales que permiten recabar, producir y evaluar la información, por ejemplo:

- la anticipación o visión previa de una actividad;
- la atención que se presta a la actividad, que puede ser global o dirigida a puntos concretos de la misma;
- la capacidad de dirigir el aprendizaje de forma personalizada, pensando en lo que favorece o entorpece el mismo;
- la planificación previa de aquellos elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo una actividad;
- la capacidad de corregir los errores propios, tanto los morfosintácticos, léxicos o fonéticos como los de adecuación a la situación comunicativa;
- la capacidad de priorizar las destrezas, por ejemplo, las de recepción antes que las de producción o las orales antes que las escritas;
- la autoevaluación;
- la autocompensación por una buena actuación.

Las estrategias de aprendizaje cognitivas, son las que nos permiten recibir, comprender, organizar y recordar la información e incluyen diversas técnicas que ayudarán en el aprendizaje, como por ejemplo:

- la imitación de un modelo lingüístico para la producción de un nuevo mensaje;
- la elaboración de un mensaje a partir de datos almacenados con anterioridad;
- la transferencia de conceptos lingüísticos ya adquiridos a una nueva situación;
- la inferencia de significado mediante el contexto y el co-texto;
- la deducción de reglas mediante la observación de distintas producciones lingüísticas;
- la transposición de un texto escrito a imágenes que ayuden a fijarlo;
- el uso efectivo de fuentes de referencia;
- la traducción desde la L1;
- la organización de materiales, clasificándolos o agrupándolos del modo más útil para su recuperación o memorización;
- la toma de notas o apuntes;
- la recreación de un texto mediante la combinación de datos ya conocidos;
- la asociación con otras lenguas, ya sea la L1 u otras lenguas extranjeras;
- la contextualización, es decir, la colocación de los elementos nuevos en un contexto lingüístico que resulte significativo.

A caballo entre las de aprendizaje y las de comunicación están las estrategias socioafectivas. Son las relacionadas con la interacción social y las emociones, como su propio nombre indica, y son las que nos permiten por ejemplo:

- pedir que se repita, parafrasee o explicita un significado;
- establecer normas de colaboración con los compañeros para conseguir información, opinión sobre la actuación propia, etc.;
- verbalizar errores y logros.

Como vemos se trata de un tipo de estrategias que a la vez que propician el aprendizaje, sirven al fin de la comunicación.

Las **estrategias de comunicación**, las que se utilizan para la interacción oral o escrita, pueden agruparse en tres bloques:

2. Estrategias de comunicación
 - a. Formas de paráfrasis.
 - b. Formas de transferencia.
 - c. Formas de evasión.

Las primeras incluyen circunloquios, explicaciones, aproximaciones, invención de palabras, etc.; las segundas se refieren más bien a mecanismos ajenos a la lengua estudiada a los que se recurre para llevar la comunicación a buen término, por ejemplo, traducción literal de la lengua 1, expresiones en otra lengua, que puede ser la 1 o cualquier otra lengua extranjera, la mímica, etc.; el tercer grupo incluye estrategias como cambiar de tema, simplificar o directamente abandonar.

8. CONCLUSIÓN

Sintetizando, según lo que llevamos dicho, un alumno que sepa aprender será aquel que, con actitud positiva, motivaciones claras y seguridad en sus capacidades, practique en todas las ocasiones que se le presenten, combinando aprendizaje formal y natural, se arriesgue a intuir, inferir, deducir, etc., para comprender o transmitir un mensaje, aprenda de sus errores y sepa manejar adecuadamente las distintas fuentes de información.

Este alumno ideal requiere un profesor en consonancia, mejor dicho, presupone la existencia de docentes que ayuden a aprender, que sepan crear ambientes de aprendizaje implicando a los alumnos en actividades significativas, que consigan generar en ellos confianza en sí mismos y un estilo propio para la resolución de las tareas que se plantean, que los orienten para que hagan un uso efectivo de los recursos del centro y que los motiven a utilizar sus capacidades fuera del aula. Sus clases estarán centradas en la actuación del alumno y proporcionarán el andamiaje para que esa actuación se resuelva en comunicación, en conclusión, será un profesor que actúe no como un virtuoso que demuestra una gran pericia en la ejecución de su partitura, sino como un director de orquesta que logre sacar lo mejor de cada uno de los componentes de la misma y que consiga el clima de cooperación necesario para un resultado armónico. La creación de este ambiente comienza por potenciar el trabajo en grupo, continúa con el diseño de actividades que permitan utilizar el idioma en situaciones en las que se use el idioma como si se tratara de la vida real y termina por proporcionar medios y herramientas para el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Para muchos de nosotros esta actitud no es nueva, se ha venido generando a lo largo de los últimos treinta años, muchas veces de forma intuitiva, pero, tal vez precisamente por esto, nuestra práctica conserva en ocasiones conceptos y actitudes que responden a enfoques en los que se entiende la lengua como norma y no como el uso real que se hace de ella. Es preciso estar en guardia ante la intrusión de estas inevitables reminiscencias en nuestra práctica diaria.

Conviene renovar nuestra formación porque, como la mayor parte de las cosas, tiene fecha de caducidad: el aprendizaje para toda la vida no es sólo para nuestro alumnado. Y no me refiero aquí únicamente a formación académica, sino a la formación en ejercicio, esto es, a la práctica del aula; para ello nada mejor que la colaboración con nuestros colegas y el intercambio frecuente de experiencias y opiniones. La cooperación entre docentes es una fuente de enriquecimiento continuo y una oportunidad de repensar nuestro trabajo, la carencia de esta comunicación sólo produce aislamiento y, a menudo, estancamiento en una rutina que acaba cansándonos a nosotros mismos. También nosotros debemos desarrollar la confianza suficiente en nuestras capacidades para poder afrontar sin miedo y sin suspicacias la evaluación externa de nuestra actuación, así como para llevar a cabo una autoevaluación consciente. Empecé diciendo que la era de la información y la comunicación globalizadas exigía cambios que dieran respuesta a nuevas demandas, en este proceso cada uno deberá asumir la parte de renovación que le corresponde. Pensemos en ello.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Catalina et al. *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones mensajero. Bilbao, 1994.

HOLEC, Henri. *Self-directed Learning: an Alternative Form of Training*. En *Satratgies in Language Learning and Use*. Council of Europe. Strasbourg, 1996.

LITTLE, David. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy and the European Language Portfolio*. Consejo de Europa. 2002.

INSTITUTO CERVANTES. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. 2001.

CONSEJO DE EUROPA. *Portfolio europeo de las lenguas*. 2004.

WILLIAMS, W.; BLITHE, T.; WHITE, N.; LI, J.; SERMBERG, R.J. y GARDNER, H. *La inteligencia práctica. Un nuevo enfoque para enseñar a aprender*. Santillana. 1999.

WILLING, Ken. *Teaching How to Learn*. N.C.E.L.T.R. Sydney, 1989.

PUBLICACIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (Colección: Aulas de Verano):

—*Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. Universidad Complutense de Madrid. El Escorial, 2002.

—*Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ávila, 2003.

—*Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander, 2003.

—*La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ávila, 2004.

APLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Rafael Castrejón Díaz
Catedrático de Inglés
Director de la EOI de Guadalajara

INTRODUCCIÓN

1. EL DISCURSO/TEXTO: ORGANIZACIÓN, EFECTIVIDAD Y PERTINENCIA

- 1.1. La textualidad
- 1.2. Las tipologías textuales

2. LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

- 2.1. Discurso/texto y lectura
- 2.2. Discurso/texto y escritura

BIBLIOGRAFÍA. LECTURAS RECOMENDADAS

INTRODUCCIÓN

La relativa juventud de las ciencias que estudian el lenguaje desde una perspectiva transaccional convierte en tareas casi imposibles tanto la definición exacta de su objeto de estudio como la delimitación de las fronteras entre ellas. Si hace veinte años Bernárdez (1987. Pág. 8) escribía *la cuestión de las distintas denominaciones utilizadas es bastante compleja*, hoy podemos decir que sus esfuerzos por *deslindar los campos de actuación de cada una de estas subdisciplinas* no han sido plenamente fructíferos.

Desde un punto de vista terminológico, *texto* y *discurso* son sinónimos para muchos autores. Cuando no lo son, la diferencia puede estribar en el medio (texto escrito frente a discurso oral), depender de la importancia dada al contexto (discurso=texto + contexto; discurso=texto + condiciones de producción), o incluso derivar de la etimología (Fernández, 1991, nota 1: *El matiz diferenciador viene dado por la propia palabra: “discurso” se refiere más al proceso semiótico, al “discurrir”, al fluir de las ideas en la situación de enunciación y “texto”, al resultado, al “tejido” acabado*). Lo que sí es ya comúnmente aceptado es que un texto/discurso no puede estudiarse sólo como una sucesión de oraciones sino como un acto comunicativo.

Las ciencias más importantes que estudian el discurso/texto desde una perspectiva pragmática son el análisis del discurso, la lingüística del texto y el análisis conversacional. Para algunos autores, lingüística del texto sería un buen hiperónimo para estas y otras subdisciplinas afines; para otros, análisis del discurso sería el término general más adecuado. En la actualidad, debido al giro crítico que el análisis del discurso ha tomado, con su preocupación cada vez mayor por aspectos sociales y de transmisión de ideología en los textos, hay autores que lo destierran del campo estrictamente lingüístico, e incluso del sociolingüístico, hacia el sociológico.

En todo caso, y dejando de lado disquisiciones terminológicas y epistemológicas cuya repercusión en el aula es limitadísima, podemos hacer nuestras las palabras de Teun A. Van Dijk en su prefacio a *Análisis del discurso y práctica pedagógica* (Martínez, 2001): “*Para enseñar lectura y escritura necesitamos saber, de manera normativa o descriptiva cómo están o deberían estar organizados los textos reales para que sean de fácil comprensión, efectivos o de otra manera apropiados y pertinentes en sus contextos sociales*”. Al análisis de este saber dedicamos la siguiente sección. A sus aplicaciones en el aula la segunda.

1. EL DISCURSO/TEXTO: ORGANIZACIÓN, EFECTIVIDAD Y PERTINENCIA

El estudio de las características que debe poseer una secuencia lingüística para poder catalogarse como *texto* ha pasado por distintas fases. Por su relevancia en el aula podemos iniciar su relato in media res y, obviando los antecedentes de estudio del discurso de naturaleza filológica o de gramática del texto, centrarnos en las nociones de *textura* y *textualidad* surgidas al amparo de la lingüística funcional.

Para Halliday & Hasan (1976), la textura, la cualidad que hace que algo sea un texto, radica en la cohesión. Esta, que en *Cohesion in English* no se dis-

tingue de la coherencia, es una especie de sintaxis textual que nos permite considerar como un todo unificado a una sucesión de oraciones. De Beaugrande & Dressler (1981) amplían el estudio al subsumir la noción de textura dentro de la más amplia de textualidad. La textualidad abarcará tanto aspectos internos (buena formación, es decir, cohesión y coherencia) como aspectos centrados en el usuario lingüístico (uso eficaz y pertinente, es decir, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad).

1.1. La textualidad

Para Herrero Blanco (2005. Págs. 305-306), las propiedades de la textualidad son relacionales. Así, la cohesión y la coherencia se establecerán mediante dependencias gramaticales y dependencias conceptuales respectivamente (a las que Bernárdez [1995, p. 130] denomina *cohesión-s* o sintáctica y *cohesión-?* o semántico-temática, utilizando el término *coherencia* como quasisinónimo de *textualidad*); la intencionalidad y la aceptabilidad se fundamentarán en la actitud de los usuarios lingüísticos; la informatividad en la incorporación de lo nuevo a lo conocido; la situacionalidad radicarán en la adecuación del acto comunicativo; y la intertextualidad en la relación con un conjunto de textos comparables. Definamos brevemente cada una de ellas con el fin de destacar aquellos elementos susceptibles de ser aprovechados en el aula.

Se establece un vínculo cohesivo cuando la interpretación de un elemento del discurso depende de la de otro. Se forma así un armazón textual basado en cinco mecanismos esenciales (Halliday & Hasan, op. cit. Pág. 29): la referencia (denominada tradicionalmente *anáfora*), la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica. Por otra parte, y como ya vimos, un texto es coherente cuando presenta una cierta estabilidad y continuidad de contenido que subyace al texto superficial.

La intencionalidad y la aceptabilidad relacionan las secuencias lingüísticas con sus usuarios: serán textos sólo si el productor y el receptor los crean e interpretan como tales. La informatividad incorpora lo nuevo a lo conocido de una forma aceptable por los usuarios lingüísticos. La situacionalidad establece parámetros de adecuación para lograr los fines previstos para la situación comunicativa. Por último, la intertextualidad conecta un texto con un conjunto de textos similares en algún aspecto de su estructura. Por sus obvias implicaciones didácticas, lo estudiaremos más en profundidad a continuación.

1.2. Las tipologías textuales

Al definir la intertextualidad, vemos que es la característica que nos autoriza a producir o interpretar un texto basándonos en nuestros conocimientos

sobre otros textos del mismo tipo. Definir estos tipos sigue siendo una tarea pendiente para la lingüística textual y no dejan de oírse voces que proclaman su imposibilidad. Si bien es cierto que *“una tipología lingüística del texto, satisfactoria desde una perspectiva teórica, sigue siendo un desiderátum”* (Isenberg, en Bernárdez, 1987, p. 96), no lo es menos que las numerosas propuestas realizadas son valiosas para la enseñanza.

Una tipología muy utilizada es la propuesta por Werlich en 1976. Dividía los textos en descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos. A esta división, que se basa en la retórica clásica, se deben añadir, por su interés para la enseñanza de idiomas, los textos dialógicos, la conversación. Así se hace, por ejemplo, en el temario de oposiciones de EE.OO.II. actualmente en vigor.

Junto a estos tipos muy generales resulta interesante desde el punto de vista didáctico el estudio de subtipos, clases o géneros discursivos que todos podemos reconocer como propios de una determinada cultura y que derivan sus características del contexto en el que se producen, por ejemplo una carta formal, una invitación de boda, una crítica cinematográfica, un obituario, un artículo científico...

La importancia didáctica de la tipología textual es innegable. Bernárdez (1995. Pág. 179), estando de acuerdo con Isenberg en que no se ha podido construir una tipología textual definitiva desde el punto de vista teórico, afirma que *“la enseñanza de las destrezas de la lectura y la escritura en la lengua materna o en lengua extranjera, sobre todo en la enseñanza de lenguas con fines específicos, consiste en buena medida en definir tipos de texto y señalar sus características estructurales, su estructuración sintáctica, su vocabulario, etc. En este terreno (...) se ha avanzado bastante”*. Veamos a continuación qué otras aportaciones prácticas podemos obtener del análisis del discurso y de la lingüística textual para nuestro tratamiento de la comprensión de la lectura y la producción escrita en el aula.

2. LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS Y LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

La división más extendida de los subcomponentes de la competencia comunicativa situaba a la competencia discursiva en un primer nivel junto a las competencias lingüística, sociolingüística y estratégica. El *Marco europeo de las lenguas* (2002) divide la competencia comunicativa lingüística en tres áreas: lingüística (subdividida en léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfi-

ca y ortoépica); sociolingüística; y pragmática (subdividida en discursiva, funcional y organizativa). Sin embargo, al esbozar qué destrezas deberá poseer nuestro alumnado para ser competente desde una perspectiva discursiva hablaré de competencia(s) discursiva(s) en un sentido amplio y equivalente al de competencias pragmáticas.

2.1. Discurso/texto y lectura

Los modelos del proceso lector más apreciados en la actualidad lo consideran como de naturaleza interactiva. Los lectores expertos utilizan tanto estrategias top-down como bottom-up de manera coordinada y simultánea. Deben ser capaces de producir e interpretar un discurso de acuerdo con su género o tipo textual, su organización temática, su estilo y registro, y también deben poder analizar la estructura y las funciones de las oraciones y párrafos que forman el texto, especialmente si la interpretación deja de ser fluida y presenta problemas.

Christine Nuttall (1996, cap. 6 y 7 titulados significativamente *Reading for plain sense* y *Understanding discourse* [*Leer para captar lo básico* y *Entender el discurso*]) desarrolla de manera pormenorizada un repertorio de destrezas necesarias para entender textos en contexto y cita algunas actividades que pueden ayudar a su adquisición. Adaptando y agrupando algunas de sus categorías podemos confeccionar un útil *recetario* discursivo.

2.1.1. Comprender la estructura oracional

Es un hecho que las oraciones complejas por su estructura o longitud pueden dificultar la comprensión aunque el léxico sea conocido. Un procedimiento sugerido para solventar estas dificultades consta de los siguientes pasos:

- Identifica los elementos cohesivos y encuentras sus referentes.
- Divide la oración problemática en dos o más suprimiendo las conjunciones.
- Identifica los sustantivos y elimina los demás elementos del grupo nominal.
- Identifica las nominalizaciones y descubre su significado proposicional.
- Identifica el verbo y con preguntas del tipo ¿qué/quién? y pistas morfológicas encuentra el sujeto, el objeto...

2.1.2. Reconocer e interpretar los elementos de cohesión

Los elementos cohesivos utilizados para la referencia, la sustitución, la elipsis y la cohesión léxica presentan problemas debido sobre todo a su ambigüedad. Resulta muy común que se pueda encontrar más de un correferente

para una proforma, o que no se pongan en correlación expresiones sinonímicas. Varios procedimientos pueden hacer conscientes a nuestros alumnos de los problemas de comprensión que se pueden derivar de la falta de apreciación de los mecanismos de cohesión y entrenarles en su uso:

- Darles textos donde se han subrayado algunas proformas o elementos léxicos referenciales. Los alumnos deben encontrar el resto de referentes.
- Darles textos donde se han omitido algunas proformas que aparecen desordenadas al final del texto. Los alumnos deben insertarlas en su lugar correcto.
- Darles textos con marcas que señalen el lugar de elementos elididos para que el alumno los incluya
- Darles un texto del que deberán extraer términos relacionados y establecer su relación mediante un diagrama

Asimismo son problemáticos los marcadores del discurso, tanto los que señalan la secuencia de sucesos en el texto (p. ej. *entonces, a continuación*) como la organización textual (p. ej. *por ejemplo, para resumir*) o el punto de vista del escritor (p. ej. *por otra parte, de la misma manera*). Los procedimientos para su adquisición son similares a los ya mencionados con textos en los que se omiten los elementos seleccionados.

2.1.3. Identificar la función de las distintas partes del texto

Los lectores expertos identifican el valor funcional de las diversas partes del texto de tal manera que saben si el escritor está definiendo, describiendo, ejemplificando, concluyendo, amenazando, etc. Procedimientos para la adquisición de esta destreza incluirían:

- Darles un texto con diagramas que expliquen su estructura. Deben seleccionar el que mejor la esquematice.
- Darles oraciones desordenadas y un esquema estructural (p. ej. aserción-ejemplo-explicación) que deben seguir.
- Darles un texto y una relación desordenada de valores funcionales que deberán asignar a cada oración/párrafo.

2.1.4. Reconocimiento de la organización textual

Si bien no prestamos demasiada atención a la estructura retórica de un texto si su lectura no nos presenta dificultades, ser capaz de analizarla es una destreza útil para hacer frente a textos difíciles (y es esencial para poder producirlos). Podemos distinguir dos niveles de organización según estudiemos la estructura interna de un párrafo o la relación entre varios.

La estructura interna de los párrafos puede presentar ciertas regularidades, sobre todo si nuestros alumnos leen textos especializados de carácter académico. En cualquier caso, podemos aumentar su sensibilidad hacia la organización de oraciones en párrafos suprimiendo la oración principal o alterando su orden y pidiéndoles que restauren la organización correcta.

La destreza de organizar un texto en párrafos puede adquirirse mediante la realización de actividades similares a las anteriores, así como confeccionando diagramas incompletos o divergentes de la organización de un texto que el alumno debe completar o seleccionar.

El conocimiento de la organización textual de tipos extensos de texto puede resultar interesante si nuestros alumnos no están acostumbrados a la lectura de libros, revistas generales o especializadas, periódicos... La familiarización con la organización de estos tipos textuales les facilitará la comprensión de su argumento o su utilización funcional. En este sentido, conviene recordar la importancia de hacer familiar la estructura del libro de texto a nuestros alumnos para que lo aprovechen plenamente.

2.1.5. Reconocimiento de presuposiciones y desarrollo de inferencias

El escritor de un texto siempre da por sentado que existe un mundo de conocimientos común con su lector. Cuanto más especializado sea aquél, más fácil es que éste se sienta perdido. En este caso, la única ayuda que podemos dar al lector es la de ser consciente de que el fallo en la comunicación se produce por su ignorancia de algún conocimiento necesario para su comprensión. Desde esta posición, podrá subsanarla si lo desea o lo necesita. La especificación por nuestros estudiantes de los conocimientos supuestos por el escritor también les ayuda en su faceta de redactores.

La capacidad de inferir está muy relacionada con la inteligencia general de nuestros estudiantes. Sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda mejorar. El procedimiento más efectivo consiste en hacerles conscientes de las inferencias que han de realizarse para entender textos que se presten a ello.

2.1.6. Establecimiento de predicciones

Esta destreza se basa en nuestra capacidad de ponernos en la piel del escritor. Para ello utilizamos todos nuestros conocimientos generales pero, sobre todo, del discurso para intentar anticiparnos. La discusión de por qué se han cumplido o no las predicciones que teníamos sobre la forma o el contenido de un texto elevará nuestra comprensión de la posible diferencia existente entre

el propósito del escritor y el del lector cuando se enfrentan a un texto y sus repercusiones para la comunicación (fallo, reinterpretación estilística: parodia, chiste...).

2.2. Discurso/texto y escritura

La adquisición de la destreza comunicativa de la escritura es uno de los objetivos establecidos en nuestra normativa y en el *Marco común europeo*. Un usuario lingüístico puede participar en actividades de producción escrita con o sin interacción, así como en actividades de mediación. Entre las actividades de escritura podemos incluir completar formularios o cuestionarios, escribir artículos para revistas o periódicos, confeccionar informes, redactar cartas formales o informales, componer historias cortas, poemas o canciones... Si añadimos factores interactivos podemos citar actividades tales como el intercambio de notas, faxes o correos electrónicos o la participación en *chats*. Por último, podemos citar situaciones en las que, como usuarios lingüísticos, debemos realizar funciones de mediación: esta podría tomar la forma de traducciones, resúmenes o paráfrasis.

Ser capaz de llevar a cabo estas actividades requiere el dominio de una serie de destrezas (gráficas, gramaticales, léxicas, discursivas...) cuya adquisición es difícil y laboriosa. Esta complejidad resulta en diferencias notables entre los escritores expertos y los aprendices. Weigle (en Johnson, 2003. Págs. 129-133) señala que los escritores expertos utilizan una gama más amplia de destrezas de manera coordinada y flexible y prestan más atención a problemas discursivos y de contenido que los escritores principiantes. Desde una perspectiva cognitiva, los factores principales que van a explicar las diferencias de calidad en las producciones escritas de nuestros estudiantes son su conocimiento de la L2 y del tema del escrito, su familiaridad con el tipo/género textual utilizado y con el destinatario del texto, y la posesión de destrezas metacognitivas que les permitan evaluar su producción y utilizar estrategias de reparación (correctores ortográficos, copias de modelos, diccionarios...) si lo creen necesario.

Numerosos estudios señalan que el nivel de competencia lingüística del alumno es el predictor más importante de su aptitud compositiva. Sin embargo, sus conocimientos lingüísticos no deben limitarse a los léxicogramaticales: nuestros alumnos deben tener un conocimiento discursivo del lenguaje que incluya tanto el uso de marcadores del discurso como el empleo adecuado de rasgos de formalidad o estatus propios del uso en situación de sus producciones escritas. Por lo que respecta al conocimiento sobre el tema del escrito, y al alejarse del ámbito discursivo, solo mencionaremos que el sentido común dicta, y la investigación pedagógica corrobora, que resulta más fácil escribir sobre temas familiares y cercanos a nuestra especialidad.

La familiaridad con el tipo/género textual que ha de utilizar el estudiante es parte esencial de sus competencias discursivas. Monné Marselles (en Mendoza Fillola, 1998. Págs. 161-162) afirma que los géneros “*tienen una clara aplicabilidad didáctica porque son unidades lingüísticas globales, culturalmente tipificadas, y se convierten, así, en referentes necesarios para el aprendizaje de la lectura y la escritura*”. Asimismo, cita a otros autores para resumir la opinión de Bajtin¹ sobre los géneros:

- Cada esfera de intercambio social elabora tipos relativamente estables de enunciados: los géneros.
- Estos se caracterizan por tres elementos: contenido temático, estilo y construcción composicional.
- La elección de un género se determina por la esfera, el tema, los interlocutores y la intención.

Vemos mencionada en esta última opinión la importancia que tiene tener en cuenta al interlocutor/destinatario al elaborar una producción escrita, sea esta interactiva o no. En efecto, saber para quién estamos escribiendo es necesario para determinar el conocimiento que el lector tiene sobre el tema del texto, qué vocabulario deberemos utilizar, qué nivel de formalidad, qué recursos nos harán realizar mejor la intencionalidad del escrito, qué posibles diferencias culturales² deberemos tener en cuenta...

Desde el punto de vista de las implicaciones pedagógicas que estos factores tienen en nuestra práctica docente conviene recalcar que la adquisición de léxico y gramática debe ser prioritaria en cualquier proceso de instrucción en escritura. Sin embargo, la selección de elementos léxicogramaticales debe estar informada por los avances en el análisis textual que se derivan de la lingüística de corpus de tal manera que tengamos más información sobre usos auténticos en discursos reales³. Estos avances permiten diseñar actividades para que

¹ Su nombre es transliterado del cirílico (Бахтин) en la bibliografía como Bakhtin (influencia inglesa) o Bakhtine (francesa). Utilizo la más correcta para el español y que recomienda, entre otros, José Martínez de Sousa en su monumental *Ortografía y ortotipografía del español actual* (Pág. 288) publicada por Trea en 2004.

² Citando el estudio pionero de Kaplan sobre diferencias culturales en la escritura, Weigle (op. cit. Pág. 139) habla de la tendencia de la prosa árabe a utilizar la coordinación y el paralelismo, la del inglés a la subordinación y las estructuras más jerarquizadas, o la del chino a dar ejemplos sin decir de qué lo son.

³ En *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Douglas Biber y sus colegas intentan realizar una gramática de referencia (1204 páginas) basándose en un corpus que les permite distinguir qué rasgos se utilizan en distintos tipos de textos (conversaciones, novelas, periódicos y artículos académicos) y dando gran importancia al estudio de las colocaciones léxicas como parte fundamental de un uso natural del lenguaje. Desde su publicación en 1999, es una obra de referencia para la creación de materiales didácticos no sólo en lengua inglesa ya que los principios que la informan son extensibles a cualquier otra.

nuestros estudiantes aprendan de manera conjunta los rasgos más destacados de un tipo/género textual. Por ejemplo, si queremos que escriban un pasaje narrativo deberán ser capaces de establecer una secuencia temporal para la que, en muchas lenguas, necesitarán utilizar principalmente un tiempo verbal con referencia de pasado acompañado quizá de otros tiempos menos utilizados; nombres para los personajes y las situaciones y elementos correferenciales; y expresiones temporales como adverbios o locuciones adverbiales. Esto puede lograrse analizando las características de textos auténticos en clase para que nuestros alumnos adviertan que muchas elecciones léxicogramaticales se ven condicionadas por factores discursivos tales como la coherencia, la intencionalidad o la intertextualidad.

Tampoco debemos olvidar que la escritura es una actividad social con un componente comunicativo esencial que debemos intentar replicar en el aula. Lograr que el alumno no sienta que su único papel es el de ser evaluado en actividades de escritura que parecen ser parte de un examen acercará más la situación de la clase al mundo real. Dos estrategias muy utilizadas para este fin son la escritura en colaboración y la evaluación entre los propios alumnos de sus producciones escritas. Las ventajas y desventajas de estas estrategias deben ser tomadas en consideración por el docente de acuerdo con las limitaciones de tiempo, exigencias de hacer frente a una prueba individual o posibles problemas culturales (no aceptar críticas de compañeras, no ser capaz de trabajar en grupo) que desbordan el ámbito de la instrucción escrita.

Mencionaré a continuación solo un par de actividades⁴ con clara orientación discursiva, ya que la mayor parte de las actividades sugeridas para la lectura también preparan para la adquisición de la competencia escrita. En primer lugar les vamos a dar tres textos (críticas cinematográficas) sin decirles qué tipo de texto son. Deberán, en pequeños grupos, decidir que función tienen, quienes son sus destinatarios, y dónde podrían encontrarlos. Una vez que quede claro de qué tipo de texto se trata, se le pide a cada alumno que conteste a preguntas sobre el contenido; formato y organización; y lenguaje utilizado en una de las críticas que luego tendrá que poner en común. Ejemplos de preguntas pueden ser: ¿Le gustó la película al crítico? ¿Destaca alguna parte especialmente buena o mala? (contenido); ¿Cómo es el título de la crítica y qué puedes deducir de él? ¿Cómo están secuenciados los párrafos? (formato y organización); ¿Qué expresiones utiliza para decir que (no) le gusta algo? ¿Qué estructuras usa?

⁴Estos ejemplos están adaptados de COOK, G. *Discourse*. OUP. Oxford, 1989. (especialmente del capítulo 9 *Discourse type and discourse part* y del 11 *Focusing on cohesion*) y HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson. Harlow, 2001 (cap. 18 *Writing*).

(lenguaje). Una vez realizado este análisis, los alumnos pueden realizar un primer borrador de su crítica cinematográfica. En grupos se discuten las características de cada borrador no solo desde el punto de vista de la corrección formal (uno de los problemas de la corrección entre iguales) sino de su intencionalidad (¿iría yo a ver esta película?), intertextualidad (¿se parece a las críticas que hemos leído?), o destinatario (¿podría aparecer esta crítica donde nos han dicho?, ¿no es demasiado informal/formal/larga/corta...?). Con los datos obtenidos los alumnos realizan su composición final (si todos han visto la misma película, esta última redacción puede ser en grupo).

La última actividad consiste en la confección de un informe. Puede basarse en la unidad del libro que usemos si este se divide de manera temática (la inmigración en..., la situación de la mujer en..., el sistema educativo/sanitario/de atención a la infancia/tercera edad...) o basarse en materiales preparados ad hoc. El objetivo es desarrollar la coherencia en la producción escrita de nuestros alumnos. Para ello, y una vez que su tarea está clara (tipo textual: informe; medio y destinatario: periódico local y sus lectores; extensión...), recogen en pequeños grupos la información que tienen sobre el tema y deciden qué elementos tienen la relación suficiente como para ir en el mismo párrafo. Cada miembro del grupo escribe un párrafo distinto. Se les enfatiza la necesidad de que la estructura interna del párrafo muestre la relación entre los elementos informativos seleccionados de manera explícita mediante marcadores del discurso. Deciden en común el orden que deberían llevar los párrafos redactados y los modifican si es necesario para darles mayor cohesión léxicogramatical. Se dividen para escribir una introducción y una conclusión y, una vez aprobadas, deciden en común qué tipo de elementos adicionales podría llevar el informe (gráficos, tipografía especial...). Realizan la versión final que se exhibe en clase.

BIBLIOGRAFÍA. LECTURAS RECOMENDADAS

ALCARAZ VARO, E. & Martínez Linares, M^a.A. *Diccionario de Lingüística Moderna*. Ariel. Barcelona, 2004. (Completísimo en aspectos teóricos, es más flojo en terminología de enseñanza de lenguas. Tiene errores en el uso del alfabeto fonético).

BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W.U. *Introduction to Text Linguistics*. Longman. Harlow, 1981.

BERNARDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe. Madrid, 1982.

— (ed.). *Lingüística del texto*. Arco/Libros. Madrid, 1987. (Especialmente los artículos de Horst Isenberg Cuestiones fundamentales de tipología textual, págs. 95-129, y de Nils Erik Enkvist Estilística, lingüística del texto y composición, págs. 131-149).

— *Teoría y epistemología del texto*. Cátedra. Madrid, 1995. (Muy interesante por su discusión del carácter científico de la lingüística, la polémica entre gramáticas generativas y de corte funcional o cognitivo, y su puesta al día de las nociones de texto, coherencia o tipología textual. El modelo textual presentado puede resultar algo esotérico para el profesor sin conocimientos de caología o teoría de las catástrofes).

CRYSTAL, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Blackwell. Oxford, 2003. (No trata el léxico metodológico. Existe versión española de la edición anterior [la 4ª]).

FERNÁNDEZ, S. “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”. *Cable n° 7*. 1991. Págs. 14-21.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN R. *Cohesion in English*. Longman. Londres, 1976.

JOHNSON, K. (ed.). *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan. Nueva York, 2003. (En esta obra se trata de dar respuesta a dos preguntas que nos atormentan ocasionalmente a los profesores: ¿qué hacen los buenos estudiantes de lenguas? ¿Cómo puedo hacer que los demás hagan lo mismo que ellos? Los artículos de Catherine Wallace [Reading Expertise, pp. 85-104] y de Sara Cushing Weigle [Second Language Writing Expertise, pp. 128-149] abordan el dominio de la competencia discursiva como uno de los factores que distingue al aprendiz experto).

LÓPEZ GARCÍA, Á. & GALLARDO PAÚLS, B. (eds.). *Conocimiento y lenguaje*. Universitat de València. 2005. (Son especialmente relevantes los artículos de Carlos Hernández Sacristán [Los usos de lenguaje, págs. 259-288]; de Ángel Herrero Blanco [Lenguaje y texto, págs. 289-324]; y Susana Pastor Cesteros [La enseñanza de segundas lenguas, págs. 361-399]).

MCCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. University Press. Cambridge, 1991.

MECD. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD. Madrid, 2002.

MARTÍNEZ, M.C. *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Homosapiens ediciones. Rosario, Argentina, 2001. (El prefacio de Teun A. Van Dijk constituye una introducción muy válida a las distintas preocupaciones de los analistas del discurso y hace mención expresa de las destrezas escritas)

MENDOZA FILLOLA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDDL/ICE-UB/Horsori. Barcelona, 1998. (Pueden resultar interesantes los artículos de H.G. Widdowson [Aspectos de la enseñanza del lenguaje, pp. 1-22] donde se pasa por el tamiz de la investigación pedagógica a los extremistas del uso exclusivo de la L2, la autenticidad de los materiales y otros excesos; de Pilar Monné Marsellés [La escritura y su aprendizaje, págs. 155-168]; del propio coordinador [El proceso de recepción lectora, págs. 169-189]; y el de Teodoro Álvarez Ángulo [Unidades transfrásicas en la comunicación, págs. 275-286] dedicado a la pertinencia de las unidades por encima de la oración como objeto de la didáctica de las lenguas).

—*Didáctica de la lengua y la literatura*. Pearson. Madrid, 2003. (En especial el artículo de Félix Sepúlveda Barrios [Del conocimiento gramatical al discurso. Sus tipologías textuales. págs. 469-492]).

MORENO, A.I. & COLWELL, V. (eds.). *Perspectivas recientes sobre el discurso*. AESLA/Universidad de León. León, 2001. (Es especialmente interesante el artículo de Salvador Gutierrez Ordóñez Pragmática y disciplinas del código, págs. 83-121, por su carácter globalizador de las aportaciones al análisis del discurso de ciencias lingüísticas relacionadas como la sociolingüística, la lingüística del texto, la lingüística funcional...).

NUTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Heinemann. Oxford, 1996. (Todo el libro está escrito desde una perspectiva discursiva, por ejemplo, el capítulo 2 se titula *Text and Discourse*, sin olvidar otros aspectos que contribuyen al dominio de la competencia lectora).

RICHARDS, J.C.; PLATT, J. & PLATT, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman. Harlow, 1992. (Define terminología ausente en las obras de Crystal o de Alcaraz & Martínez, si bien las entradas más lingüísticas adolecen de falta de profundidad).

SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO, I. (eds.) *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL. Madrid, 2004. (Deberíamos contar con un ejemplar de esta obra en todas las EE.OO.II., aunque solo fuera por ser capaces de unificarlos terminológicamente y no recurrir a los idiolectos por idiomas o, quizá peor, a la anglicización de nuestro discurso pedagógico. Especialmente relevantes son los artículos incluidos en la primera parte de la obra [Epistemología] de M^a Victoria Escandell Vidal [Aportaciones de la pragmática, págs. 179-197] y de Enrique Bernárdez Sanchís [Aportaciones de la lingüística del texto, págs. 199-217]).

VAN DIJK, T.A. (comp.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Vol. 1*. Gedisa. Barcelona, 2000. (Destacamos el artículo del compilador [El estudio del discurso, págs. 21-65]; un estudio crítico de la evolución del análisis del discurso y sus aplicaciones por Robert de Beaugrande [La saga del análisis del discurso, págs. 67-106]; y el de Susana Cumming y Tsuyoshi Ono [El discurso y la gramática, págs. 171-205]).

—*El discurso como estructura y proceso. El discurso como interacción social. Vol. 2*. Gedisa. Barcelona, 2000. (Resulta muy pertinente el artículo de Britt-Louise Gunnarsson [Análisis aplicado del discurso, págs. 405-441]).

ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SUS IMPLICACIONES PARA LA DIDÁCTICA

Milena Bini
Universidad Complutense
Madrid

INTRODUCCIÓN

1. ORDEN DE ADQUISICIÓN

2. LA INTERLENGUA: UN SISTEMA AUTÓNOMO

- 2.1. Los relativos en francés L2
- 2.2. La negación en inglés L2
- 2.3. Pronombres personales en italiano L2
- 2.4. Expresión del tiempo
- 2.5. Expresión de la modalidad

3. IMPLICACIONES PARA LA DIDÁCTICA

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Entre los conocimientos que un profesor de idiomas tiene que tener para ayudar a sus alumnos a aprender no pueden faltar los resultados de la investigación sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua (L2)¹. Al igual que el pintor sabe que el hierro se oxida si no se le aplica una capa de minio

¹ En este artículo utilizo los términos “segunda lengua” (L2) y “lengua extranjera” (LE) como sinónimos para designar la lengua aprendida después de la lengua materna.

antes de la pintura, el profesor de idiomas, para que su labor sea efectiva, tendrá que saber qué quiere decir aprender, qué se aprende, cuándo y cómo. Además, como en la elección de un método de enseñanza de una L2 está siempre implícita una teoría de adquisición, un profesor tiene que saber cómo se adquiere una L2 para poder elegir con ciertas garantías de éxito el enfoque didáctico apropiado para los objetivos que se haya fijado.

Hasta hace cuarenta años se creía que aprender una lengua era adquirir unos hábitos por medio de la reacción a unos estímulos y que aprender una lengua extranjera (LE) era simplemente cambiar los hábitos de la lengua materna que no coincidían con los de la L2. De acuerdo con esta teoría la adquisición estaba garantizada si el profesor se centraba en las diferencias entre las dos lenguas y proponía a los alumnos ejercicios para practicar las estructuras “nuevas”. Allá por los años sesenta, la teoría que acabamos de ver, llamada conductismo, fue duramente criticada porque no podía explicar la competencia de un hablante nativo en las distintas situaciones comunicativas; y la enseñanza basada en esa teoría tampoco conseguía que los aprendices alcanzaran una competencia de uso en la L2. Las nuevas teorías que empezaron a aparecer a partir de los años sesenta evidenciaron que el aprendizaje de una lengua –materna o extranjera– es un proceso creativo que tiene lugar a través de la formulación de hipótesis que se comprueban y modifican con el uso. Desde entonces se han multiplicado los estudios enfocados a explicar el proceso de adquisición; por ejemplo, han intentado averiguar cómo se forman las hipótesis, es decir, a partir de qué datos, y también qué factores influyen en el proceso. A continuación veremos algunos resultados especialmente relevantes para la enseñanza de una lengua extranjera.

1. ORDEN DE ADQUISICIÓN

Debemos a los estudios de adquisición el hecho de que se postulara la existencia de un orden de adquisición de los elementos de una lengua independientemente de las variables personales: edad, lengua materna, contexto de adquisición (en clase o adquisición natural²). Esta teoría se ha formulado a raíz de las investigaciones sobre la adquisición de una serie de morfemas del inglés. En ellas ha resultado que la forma progresiva (terminación *-ing*), el plural y la cópula se aprenden antes que el artículo y el auxiliar, seguidos a su vez del pasado irregular, del pasado regular (forma *-ed*), del morfema tercera persona del singular (*-s*) y del posesivo (Krashen, 1977).

² Por “adquisición natural” se entiende la adquisición de un idioma extranjero sólo por medio de la interacción con hablantes nativos, es decir, sin recibir ningún tipo de instrucción.

-ing plural cópula
artículo auxiliar
pasado irregular
- <i>ed</i> pasado regular - <i>s</i> 3ª persona singular posesivo

Tabla 1.³ “Orden natural” de la adquisición de morfemas del inglés L2.

Seguramente estos resultados no sorprenden a muchos profesores de inglés, bien porque ya algunos libros de texto introducen muy pronto la forma progresiva, bien porque ellos mismos han experimentado que la *-s* de la tercera persona del singular no aparece en las producciones de muchos de sus alumnos, incluso en el nivel intermedio y puede que también en el avanzado. Una posible explicación de estos resultados es que están relacionados con la productividad de los morfemas (la forma progresiva parece muy frecuente), y/o con su utilidad para la comprensión del mensaje como sucede con la *-s* de la tercera persona singular, no necesaria porque por lo general en inglés el sujeto está explicitado y en caso contrario la comprensión está garantizada por el contexto.

Otro ejemplo en la misma línea es la presencia tardía de las formas de imperativo en el italiano de extranjeros adultos. La explicación de Berretta (1995) es que los aprendices perciben los imperativos y los directivos en general como formas socialmente marcadas, adecuadas sólo en contextos muy informales, y las evitan con formas no directivas como

- 1) *si fa così* (= se hace así) en lugar de *fa così* (= haz así)
- 2) *tu guardi* (= tu miras) en lugar de *guarda* (= mira)

³ KRASHEN, S. “Some sigues relating to the Monitor Model”. En Brown, H., Yorio, C. Y Crymes, R., (Eds.). *TESOL 77*. Washington, D.C. Págs 144-158. 88 de la versión española de LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. *An Introducción to Second Language Acquisition Research*. Longman. London 1991 (trad. española *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos. Madrid, 1994). Para una revisión de los estudios de morfemas véase también ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. University Press. London, 1985.

Estos resultados deberían impulsar a los profesores a reflexionar sobre su actuación en clase: a menudo pretenden que los alumnos aprendan lo que ellos han decidido que tienen que aprender, sin preguntarse si pueden hacerlo. Y esto no sucede sólo con los profesores que están anclados en el pasado y no se han puesto al día en metodología. Sucede también en el aula de los que, de acuerdo con las recientes tendencias metodológicas, enseñan a alumnos principiantes expresiones comunicativamente muy productivas y se esperan que las usen correctamente sin darse cuenta de que podrían ser formas difíciles de aprender. Es el caso de las expresiones “*senta scusi*” (oiga, perdone/ por favor) y “*sentì scusa*” (oye perdona/) que, al aparecer con frecuencia en la lengua hablada de los nativos porque sirven para atraer la atención del interlocutor e introducir una pregunta, se enseñan muy pronto pero los estudiantes tardan en utilizarlas sobre todo en contextos formales, seguramente porque se trata de formas directivas (imperativos).

2. LA INTERLENGUA: UN SISTEMA AUTÓNOMO

Gracias a los estudios de adquisición se ha puesto de relieve que las producciones de los aprendices forman parte de una verdadera lengua, un sistema o conjunto de sistemas autónomo, con sus propias reglas, que es el resultado de principios generales de adquisición. Esta lengua que está constituida por estructuras de la L2, estructuras de la L1 y por otras distintas de las de ambas lenguas –L1 y L2– y que se ha llamado interlengua (IL) es un sistema inestable que va cambiando en el tiempo. La definición de interlengua y la multitud de estudios realizados para describirla tiene un enorme valor para la enseñanza pues han acabado con la idea de que las producciones de los estudiantes son un amasijo o revoltijo de errores con algún elemento correcto.

2.1. Los relativos en francés L2

Para aclarar el concepto de IL como sistema autónomo distinto del de la L2 y del de la L1 vamos a ver algunos ejemplos. Empezamos con un estudio sobre los pronombres relativos en el francés L2 de alumnos italianos de secundaria. Los resultados de este estudio muestran que la elección que hacen los estudiantes entre *que* y *qui*, aún apartándose de la norma del francés,⁴ no es casual, ni prevalece en ella la forma más parecida a la de la L1 (italiano) de los estudiantes, sino que está condicionada por la función y los rasgos semánticos del SN de la proposición principal que hace de referente al pronombre relativo. Así, tenemos *que* cuando el sintagma nominal de la princi-

⁴ En francés *qui* es sujeto y *que* complemento directo

pal es objeto (ej. 3) o [- animado] (ej. 3) y *qui* cuando el sintagma nominal de la principal es sujeto (ej. 4) o [+ animado] (ej. 5). Como se ve se trata de una verdadera regla que, sin embargo, no coincide ni con la regla de la L2 (francés) ni con la de la L1 (italiano). Por lo tanto, la aplicación de la regla de la IL en algunos casos (ej. 3 y 4) originará errores según la norma del francés, en otros casos, cuando la regla de la IL coincide con la del francés normativo, tendremos producciones correctas (ej. 5).

- 3) * Je prends les photos que sont a mo.
 - 4) * La jupe qui Nicole achète est très à la mode.
 - 5) Il prête son anorak à son cousin qui va faire du ski.
- (Pagani, 1988)

El carácter autónomo de la IL, una verdadera lengua con reglas propias, es todavía más evidente en los estudios donde se ha puesto de manifiesto que los elementos de la L2, antes de ser usados según la norma de dicha lengua, pasan por diversas etapas o estadios en los que, o bien son sustituidos, o usados con valores distintos de los que tienen en la lengua meta o sólo con algunos de ellos. Veamos dos ejemplos: la secuencia de desarrollo de la negación en inglés, y los estadios de desarrollo del sistema de los pronombres personales in italiano.

2.2. La negación en inglés L2

ETAPA	NEGACIÓN	EJEMPLOS
1ª	Externa (<i>no</i>)	No you going there
2ª	Interna y antes del verbo (<i>no / not</i>)	They not working
3ª	Interna y después del auxiliar o modal (<i>don't, can't</i> = fórmula)	She was not there He don't want to go
4ª	Modal analizado	She doesn't eat rice

Tabla 2.5 Secuencia de desarrollo de la negación en inglés.

⁵ CANCINO, H. et al. “The acquisition of English negatives and interrogatives by native spanish speakers”. En Hatch, E. (Ed.) *Second Language Acquisition: a Book of Reading*. Rowley Mass. Newbury 1978; WODE, H. *Learning a Second Language: an Integrated View of Language Acquisition*. Gunter Narr. Tübingen, 1981.

En la primera etapa la negación es sólo *NO*, esporádicamente *NOT* y aparece siempre externa a la oración. En la segunda alternan *NO* y *NOT* y ya están en la oración pero antes del verbo. La tercera etapa se caracteriza tanto por la posición de la negación, detrás del auxiliar y también de algunos modales, pero en este último caso el modal y la negación se usan como fórmulas, es decir como bloques de lengua sin analizar. La cuarta etapa es el final del trayecto: la gama de los auxiliares se ensancha y la forma *don't* se ha analizado por lo que aparece diferenciada por persona (*doesn't*) y tiempo (*didn't*). Esta secuencia es prácticamente la misma independientemente de las variables edad y L1, es decir, la encontramos en la interlengua de aprendices jóvenes y menos jóvenes con lenguas maternas distintas. En cuanto a la variable contexto de adquisición –aprender en el aula o sólo por medio de la interacción con hablantes nativos– se ha observado que con la instrucción no se obtienen mejores resultados. De hecho, tenemos el ejemplo de un investigador alemán⁶ que, al enseñar toda la regla de la negación a sus estudiantes principiantes de inglés L2 y alemán L1, ha tenido como resultado el uso de todos los morfemas como sinónimos de *NO*. Es decir, todos aparecían en primera posición externa a la oración (etapa 1).

El ejemplo de la secuencia de desarrollo de la negación en inglés L2, además de aclarar el concepto de autonomía de la IL, ha introducido el concepto de etapas o estadios de desarrollo en los que la IL tiene reglas propias, reglas que al principio coinciden sólo en parte con las de la L2 y que, con el tiempo, se van acercando a estas últimas. Los estadios representan, pues, la configuración de la interlengua en distintos momentos del aprendizaje. Y los elementos que los componen suelen ser elementos de la L2 que al principio pueden aparecer con valores distintos de los que tienen en la lengua de los nativos o sólo con algunos de ellos o bien son sustituidos por otros elementos y con el tiempo van incorporando otros usos hasta que coinciden con los de la L2. Veamos los resultados de otro estudio en el que están reflejados los estadios por los que pasan unos estudiantes españoles en el aprendizaje de los pronombres personales del italiano.

2.3. Pronombres personales en italiano L2

Estadio	Tónicos Sujeto	Tónicos Complemento	Átonos
1	Funciones características de la IL	Sólo con complementos circunstanciales	En “fórmulas”: <i>mi, ti, si + chiamare;</i> <i>ci+essere.</i>

⁶FELIX, S. “The effect of formal instruction on second language acquisition”. *Language Learning* 31. 1981. Págs. 87-112.

2	Funciones IL y funciones L2	Ídem estadio anterior	Valor reflexivo: 1ª, 2ª y 3ª p.s. correctos (<i>mi, ti, si</i>) y también sustituidos por <i>me, te, se</i>. Valor pronominal pleno: 1ª y 2ª p.s. en “fórmulas” (<i>mi, ti + piacere</i>), 3ª p. evitados con SN.
3	Ídem estadio anterior	Reduplicaciones: átono+tónico	Valor reflexivo: formas singular correctas. Valor pronominal pleno: 1ª y 2ª p.s. correctos; 3ª p. evitados con SN, sustituidos entre sí, en duplicación de complementos. Partículas <i>ci</i> y <i>ne</i> correctas, sustituidas y omitidas. Formas combinadas: en “fórmulas”.
4	Ídem estadio anterior	Ídem estadio anterior	Valor reflexivo: ídem estadio anterior. Valor pronominal pleno: 1ª y 2ª p.s. ídem estadio anterior; 3ª p. sustituidos entre sí y en duplicación de complementos. Partículas: <i>ci+essere</i> correcta, <i>ne</i> omitida.

5	Ídem estadio anterior	Reduplicaciones pero también tónico sin átono (norma L2)	Valor pronominal pleno: 1ª y 2ª p.s. ídem estadio anterior; 3ª p. ídem estadio anterior; Partículas: <i>ci</i> y <i>ne</i> correctas y omitidas Formas combinadas: en “fórmulas” y evitadas
---	-----------------------	--	---

Tabla 3.⁷ Estadios de desarrollo del sistema de los pronombres personales del italiano L2.

Los datos de este trabajo conciernen al aprendizaje del sistema de los pronombres personales en italiano L2 por parte de estudiantes españoles (Bini, 1991). El periodo de observación fue de dos años aproximadamente y durante este periodo se identificaron cinco etapas o estadios de desarrollo por los que pasan todos en su camino hacia la adquisición del sistema en cuestión, estadios que se caracterizan por la omisión de determinadas formas pronominales, la sustitución de otras, la presencia de formas con funciones que tienen en la L2 y de otras con funciones características de la interlengua.

Primer estadio

Los pronombres tónicos sujeto son los primeros en aparecer y su presencia casi sistemática, en la mayoría de los casos, no está justificada desde el punto de vista de la norma del italiano (ni del español), sino únicamente como característica de la interlengua. En efecto, su función es la de sustituir o apoyar la morfología verbal que se está aprendiendo, por ejemplo:

- 6) *Tu ha ... un maglione blu ... e verde, una camicia bianca e tu ha un i pantaloni e ... blu.*
(Tu tiene ... un jersey azul ... y verde, una camisa blanca y tu tiene un los pantalones y ... azul.)

Otras veces los tónicos sujeto sirven como elementos de relleno de pausas provocadas por inseguridad:

- 7) *E ... loro ... e loro ... lavorano Paseo del Prado.*
Y ... ellos ... y ellos ... trabajan Paseo del Prado.)

⁷ BINI, M. *El italiano como segunda lengua: la adquisición de los pronombres personales en ámbito escolar*. Tesis doctoral. Editorial de la Universidad Complutense. Madrid, 1991.

Al mismo tiempo aparecen también los tónicos complemento pero únicamente en función de complementos circunstanciales. Los átonos que tenemos en este periodo son reflexivos y forman parte de “fórmulas” o bloques de lengua que los estudiantes han aprendido sin analizar:

- 8) *Io mi chimado Jacqueline.*
(*Yo me llamo Jacqueline.*)

Segundo estadio

En el estadio siguiente los tónicos sujeto se usan con menos frecuencia y empiezan a aparecer con valor contrastivo (de acuerdo con la norma del italiano), pero siguen cumpliendo también funciones características de la IL. Los átonos reflexivos dejan de ser parte de lexemas fijos, lo que se ve en el hecho de que a veces son correctos y otras veces aparecen con la forma española. Los que ahora empiezan a ser usados como parte de fórmulas son los clíticos complemento indirecto de 1ª y 2ª persona singular y con valor pronominal pleno, mientras que no hay clíticos de tercera persona pues se evitan con la repetición del sustantivo:

- 9) *Un uomo ehm tira un sasso e il cane lo e un cane corre dove hay dove è il saxo il sasso, él riporta ... all'uomo ... il sasso, il sasso e ... l'uomo tira il sasso e il cane riporta il sasso [...]*
(*Un hombre ehm tira una piedra y el perro lo y un perro corre donde hay donde está la piedra la piedra, él vuelve a llevar ... al hombre ... la piedra, la piedra y ... el hombre tira la piedra y el perro el perro vuelve a llevar la piedra.*)

Las partículas *ci* y *ne* se omiten.

Tercer estadio

En el tercer estadio aparece una mayor gama de formas pero no aumenta el uso correcto. Como novedades tenemos reduplicaciones (átono + tónico y átono + SN), fenómeno que no se da en italiano, y la presencia de todos los átonos, pero los únicos que aparecen usados correctamente son las formas del singular de primera y segunda persona (*mi* y *ti*) y las tres personas del singular del reflexivo. Los clíticos de tercera persona se evitan con la repetición del sustantivo, se intercambian y se usan en duplicaciones de complementos. Las partículas *ci* y *ne* son correctas, sustituidas y omitidas. Se encuentran las primeras combinaciones pronominales (por ej. *glielo*) pero suelen formar parte de lexemas sin analizar.

Cuarto estadio

El cuarto estadio representa, en general, un estancamiento en el desarrollo de la adquisición si no fuera por el cambio en el uso de los clíticos de terce-

ra persona, que ya no se evitan por medio de la repetición del SN. Pero esto no quiere decir que se hayan adquirido, pues siguen las sustituciones de una forma por otra:

- 10) *Mario la la domanda che cose che cosa hai fatto e ... che ha fatto e ... el giorno scorso, scorso? No! Beh, che cosa ha fatto il fine settimana. Maria le ... lo ric gli ric ... lo ... Non lo so. Maria lo racconta che è stata con un'amica.*
 (Mario *la la* pregunta qué cosas qué has hecho y ... qué ha hecho y ... el día pasado, ¿pasado? No! Bueno, qué ha hecho el fin de semana. María *le ... lo* cuen *le cuen* ... *lo ...* No sé. María *lo* cuenta que ha estado con una amiga.)

Quinto estadio

En el quinto estadio tampoco hay grandes novedades: los tónicos complemento con valor enfático empiezan a usarse como en la L2, es decir sin ser acompañados por el átono y los átonos de 1ª y 2ª persona singular tanto con valor reflexivo como con valor pronominal pleno ya son siempre correctos. La partícula *ci* es correcta cuando va unida al verbo *essere* (*c'è, ci sono* = hay) pero con valor locativo sigue omitiéndose o sustituyéndose. Las formas combinadas se evitan.

Para terminar este breve recorrido por los estudios de adquisición de una L2 nos vamos a detener en dos temas de especial interés para la enseñanza: la expresión del tiempo y la expresión de la modalidad en la interlengua. Los dos temas han sido objeto de varios proyectos de investigación, sobre todo en ámbito europeo⁸. En este artículo veremos una síntesis de los datos del italiano L2.⁹

⁸ Sobre el tema de la expresión del tiempo véase: BHARDWAJ, M.; DIETRICH, R. y NOYAU, C. (Eds.) *Temporality*. European Science Foundation. Strasbourg, 1988; BERNINI, G. y GIACALONE RAMAT, A. (Eds.) *La temporalità nell'acquisizione di seconde lingue*. Angeli. Milano, 1990; GIACALONE RAMAT, A. "Italiano di stranieri". En Sobrero. A.A. (Ed.) *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol II *La variazione e gli usi*. Laterza. Roma-Bari, 1993.

Para la modalidad: BERNINI, G. "Lexical expression of modality in second languages: The case of italian modal verbs". En Giacalone Rama, A. y Crocco Galéas, G. (Eds.) 1995; DITTMAR, N. Y TERBORG, H. "Modality and second language learning: A challenge for linguistic theory". En Huebner, T. y Ferguson, C. (Eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Benjamins. Amsterdam, 1991; GIACALONE RAMAT, A. "Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relationships". En *Studies in Second Language Acquisition*, 14. 1993. Págs. 297-322; GIACALONE RAMAT, A. Y CROCCO GALEAS, G. (Eds.) *From Pragmatics to Syntax: Modality in Second Language Acquisition*. Narr. Tübingen, 1995.

⁹ Véase PALLOTTI, G. *La seconda lingua*. Bombiani. Milano, 1998.

2.4. Expresión del tiempo

Primer estadio

En el primer estadio no existen medios morfológicos usados productivamente para expresar la temporalidad. Los aprendices usan una forma única del verbo que puede corresponder a la segunda o tercera persona del presente de indicativo (ej. 11 y 12). En algunos aprendices también aparece precozmente el infinitivo pero no parece ser una forma básica, no expresa hechos sino más bien “fondos”.

- 11) Io parla inglese bene eh+ Italia poco poco
(Io habla inglés bien eh + Italia poco poco)
(Giacalone Ramat, 1993)
- 12) Tu ha ... un maglione blu
(Tu tiene ... un jersey azul)
(Bini, 1991)

Segundo estadio

La primera oposición morfológica que aparece es la que distingue acciones pasadas y concluidas de acciones presentes y continuas. La marca morfológica para expresar el pasado es el sufijo *-to* de participio pasado.

- 13) *lava* queste eh *lava* eh pentola eh + *lavato* eh pentola eh+++
eh+ *guarda* come eh+++ *specchio*
(*lava* estas eh *lava* eh cazuela eh + *lavado* eh cazuela eh+++eh
mira como eh+++espejo)
(Giacalone Ramat, 1993)

Tercer estadio

Los aprendices sienten la necesidad de expresar morfológicamente la distinción entre acontecimientos pasados de carácter puntual y acontecimientos o estados de carácter durativo y el imperfecto asume esta función. Pero hay que notar que las primeras formas de imperfecto aparecen en verbos cuyo significado es durativo o estativo.

Cuarto estadio

Aparecen las formas de futuro y condicional seguidas de las de subjuntivo. La principal distinción que se introduce a este nivel es entre factualidad y no factualidad, entre lo que el hablante presenta lingüísticamente como verdadero, como un hecho, y lo que presenta como posible, o como hipotético o deseado. Volveremos sobre esto más adelante en el apartado “expresión de la modalidad”. Aquí nos limitamos, pues, al futuro y a los dos usos que tienen en italiano nativo: temporal y modal. No sorprende el hecho de que las formas de

futuro para ambas modalidades, que sólo aparecen a este nivel, sean muy escasas. La explicación que se le ha dado es la siguiente: el valor temporal se suele expresar con el indicativo presente, lo que sucede también en el italiano hablado de los nativos, y para el valor modal el sistema ofrece también otros medios que el hablante no nativo privilegia, como veremos más adelante.

2.5. Expresión de la modalidad

Modalidad implícita

En la interlengua de los primeros estadios de aprendizaje no existen medios lingüísticos para expresar explícitamente las nociones modales. Los que aprenden recurren a la entonación, gestos y expresión de la cara para señalar su actitud hacia los enunciados que producen –aserción, duda, deseo–, lo que se define como modalidad implícita. La entonación, la mayoría de las veces, señala la duda, incertidumbre, lo que aparece al interlocutor como una petición de ayuda, así que la reconstrucción de los contenidos modales se confía a la capacidad de interpretación del interlocutor, que formula hipótesis basándose en el contexto general de la conversación (Pallotti, 1998. Pág. 53).

- 14) *H N: e quindi eh: tu sei venuto via e non to/torni in Etiopia?*
(e entonces eh tu has dejado y no vu/vuelves a Etiopia?)
HNN: sì io __ Milano
(sí yo __ Milán)
HN: mh mh stai- vuoi stare a Milano?
(mh mh quedas – quieres quedarte en Milán?)
HN: sì, sì
 (en Pallotti, 1998)

Modalidad léxica

Los primeros medios lingüísticos para codificar la modalidad que aparecen en la interlengua son elementos léxicos. Esto quiere decir que los aprendices están aplicando una de las estrategias más difundidas en las interlenguas de los primeros estadios: la utilización de elementos semánticamente transparentes. Dentro de la modalidad epistémica aparece antes la modalidad de la incertidumbre (*credo, penso* utilizadas como formas fijas) que la modalidad de la certeza (*certamente*). Más tarde aparece la modalidad deóntica con verbos como *volere, potere, dovere* y *bisogna*.

Modalidad gramatical

Los medios gramaticales para codificar la modalidad aparecen bastante tarde: las formas específicas para esta función, condicional y subjuntivo, las utilizan sólo los aprendices de nivel avanzado. Algunas formas del condicional

aparecen bastante pronto pero se adquieren y usan como formulas, es decir formas sin analizar, como *vorrei* (quisiera). El subjuntivo se aprende tarde y también el valor epistémico de verbos como *dovere* y *potere* (ej. 15 y 16) que han aparecido anteriormente usados con valor deóntico.

Può essere al bar (= puede que esté en el bar)
Deve avere la febbre (= debe de tener fiebre)
 (Pallotti, 1998)

Los fenómenos observados en los estudios que acabamos de describir respaldan una serie de hipótesis sobre el proceso de adquisición que no se pueden ignorar a la hora de ayudar a los alumnos a aprender un idioma extranjero:

- a) Se aprende antes lo que es más fácil de procesar. Por ejemplo, los pronombres tónicos son más fáciles de procesar que los átonos por el acento que llevan los primeros, y la falta de acento en los segundos hace de estos últimos unos elementos muy débiles/frágiles.
- b) Los elementos de la lengua meta no se aprenden de una vez con todos sus usos. Por ejemplo, se aprende a usar los verbos *volere* y *potere* antes con valor deóntico que con valor epistémico.
- c) Se usan antes los elementos semánticamente más transparentes. Por ejemplo el sintagma nominal aparece antes que los clíticos y los sustituye.
- d) No se aprende fácilmente lo que no aporta información indispensable para la comunicación. Por ejemplo, la -s morfema del plural y también de la 3ª persona singular en inglés se aprenden tarde porque la información que proporcionan se puede deducir del contexto.
- e) Los aprendices desconfían de lo que parece igual a su L1 porque piensan que se trata de interferencia, por lo tanto tienden a usar las formas más lejanas de su L1. Un ejemplo: los estudiantes españoles (Bini, 1991) usan con muchísima frecuencia el clítico *li* en lugar de todas las otras formas de tercera persona (*lo, la, gli, le*), la única junto con *gli* que no coincide.

3. IMPLICACIONES PARA LA DIDÁCTICA

Las características de la interlengua y la secuencia de desarrollo son argumentos suficientemente importantes para que un profesor de idiomas se plantee la necesidad de tener en cuenta los estudios de adquisición antes de tomar decisiones sobre su actuación en el aula. Pero concretamente ¿en qué dirección pueden estos estudios orientar la enseñanza? La elección de los contenidos, la corrección de los errores cometidos por los alumnos, la deter-

minación del momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra un alumno, de la competencia que tiene y de la que le falta se ven necesariamente afectadas.

Por lo que concierne a los contenidos y la secuenciación de los mismos en el aula, los estadios de desarrollo sugieren que se siga un cierto orden de presentación y que se empiece proponiendo sólo algunos usos de los elementos lingüísticos, usos que se irán completando en momentos sucesivos. Esto implica que hay que renunciar a explicaciones gramaticales exhaustivas que, por lo que se ha visto, sólo consiguen confundir a los alumnos. Desgraciadamente disponemos de muy pocos estudios sobre estadios de desarrollo, sin embargo, mientras esperamos que estos aumenten y se extiendan a lenguas distintas, las reflexiones hechas a partir de los trabajos existentes pueden ser igualmente de ayuda.

Desde la perspectiva de la interlengua los “errores” ya no podrán ser considerados aberraciones o acciones criminales que hay que eliminar inmediatamente. Los “errores” son desviaciones de la norma de la lengua de los nativos, pero también elementos constitutivos de las reglas de la interlengua. Habrá, pues, que respetar los “errores” que son parte integrante de un determinado nivel y empezar a corregirlos sólo cuando corren el riesgo de fosilizarse, es decir, cuando el alumno ha progresado en su camino hacia la L2 y se encuentra en el estadio sucesivo, pero sigue usando una forma que pertenece al estadio anterior.

Por último, pero no por ello menos importante, las investigaciones sobre la interlengua y los estadios de desarrollo ayudan al profesor a averiguar en qué fase de la adquisición se encuentran sus alumnos y tomar esta información como punto de partida para sucesivas actuaciones.

BIBLIOGRAFÍA

BAILEY, N. MADDEN, C. Y KRASHEN, S. "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?". *Language Learning* 21. 1974. Págs. 235-243.

BERNINI, G. "Lexical expression of modality in second languages: The case of italian modal verbs". En Giacalone Rama, A. y Crocco Galéas, G. (Eds.). 1995.

BERNINI, G. y GIACALONE RAMAT, A. (Eds.). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Franco Angeli. Milano, 1990.

BERRETTA, M. "Imperativi in italiano: il ruolo della marcatezza pragmatica e morfologica nell'apprendimento di L2". En Giacalone Ramat, A. y Crocco Galéas, G. (Eds.). 1995. Págs. 333-348.

BHARDWAJ, M.; DIETRICH, R.; NOYAU, C. (Eds) *Temporality*. European Science Foudation. Strasbourg, 1988.

BINI, M. *El italiano como segunda lengua: la adquisición de los pronombres personales en ámbito escolar*. Editorial de la Universidad Complutense. Madrid, 1991.

BINI, M. "La adquisición de una segunda lengua: un camino común". En *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid, 2004. Págs. 23-35.

CANCINO, H. et al. "The acquisition of English negatives and interrogatives by native spanish speakers". En Hatch, E. (Ed.) *Second Language Acquisition: a Book of Reading*. Rowley Mass. Newbury, 1978.

DIAZ, L. y PÉREZ C. *Views on the Acquisition and use of a Second Language, Eurosla'7, Proceeding*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona, 1997.

DITTMAR, N. y TERBORG, H. "Modality and second language learning: A challenge for linguistic theory". En Huebner, T. y Ferguson, C. (Eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Benjamins. Amsterdam, 1991.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. OUP. Oxford, 1986.

ELLIS, R. *SLA Research and Language Teaching*. OUP. Oxford, 1994.

FELIX, S. "The effect of formal instruction on second language acquisition". *Language Learning* 31. 1981. Págs. 87-112.

GIACALONE RAMAT, A. (Ed.) *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*. Il Mulino. Bologna, 1988.

GIACALONE RAMAT, A. "Italiano di stranieri". En Sobrero. A.A. (Ed.). *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Vol II *La variazione e gli usi*. Laterza. Roma-Bari, 1993a.

GIACALONE RAMAT, A. "Grammaticalization processes in the area of temporal and modal relationships". *Studies in Second Language Acquisition* 14. 1993b. Págs. 297-322.

GIACALONE RAMAT, A. y CROCCO GALÈAS G. (Eds) *From Pragmatics to Syntax: Modality in Second Language Acquisition*. Gunter Narr Verlag. Tübingen, 1995.

GIACOMI, A. y VERONIQUE, E. (Eds.) *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*. Université de Provence. Aix-en Provence, 1986.

KRASHEN, S. "Some sigues relating to the Monitor Model". En Brown, H.; Yorio, C. y CRYMES, R.. (Eds.). *TESOL* 77. Washington, D.C. Págs 144-158.

KRASHEN, S.D. *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. Longman. London, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. *An Introduction to Second Language Research*. Longman. London, 1991 (versión española, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos. Madrid, 1994).

LICERAS, J. (Ed.). 1991 *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor. Madrid, 1991.

PAGANI, C. "Pronomi relativi francesi : regole di interlingua nelle produzioni di studenti italofofoni". En Giacalone Ramat, A. (ed.). 1988. Págs. 357-374.

PALLOTTI, G. *La seconda lingua*. Bompiani. Milano, 1998.

PERDUE, C. *Adult Language Acquisition: cross-linguistic perspectives*. Vol. 1 y 2. CUP. Cambridge, 1993.

VERONIQUE, D. "Étude longitudinale de la construction d'un système d'expression de la temporatité en français par des apprenants arabophones". En Bernini, G. y Giacalone Ramat, A. (Eds.). 1990. Págs. 269-292.

WODE, H. *Learning a Second Language: an Integrated View of Language Acquisition*. Gunter Narr. Tübingen, 1981.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LAS DESTREZAS DE COMPRENSIÓN ORAL Y DE LECTURA¹

Milena Bini Fiocchini
Universidad Complutense de Madrid

Almudena Pernas Izquierdo
Escuela Oficial de Idiomas de Valdezarza
Madrid

INTRODUCCIÓN

1. CÓMO SE COMPRENDE UN TEXTO

1.1. Procesos de decodificación del mensaje

1.2. Finalidades de la lectura y de la escucha

2. CÓMO AYUDAR AL ALUMNO A COMPRENDER

2.1. Actuaciones del profesor

2.2. Actividades-tipo

BIBLIOGRAFÍA

¹ En el presente artículo se recogen dos de las ponencias presentadas en el Curso “Nuevas enseñanzas de escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica”, organizado conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencia y por la Universidad Nacional a Distancia. El motivo de presentar al alimón estas dos ponencias es de índole teórico-práctica: una opinión bastante generalizada entre los investigadores es que los procesos cognitivos que subyacen a la lectura y la escucha son los mismos, salvando los aspectos relacionados con el canal. Por esta razón, hemos considerado pertinente presentar un único aparato teórico y mantener la distinción entre ambas ponencias sólo en la parte relacionada con las actividades de comprensión oral y de lectura que van a servir para ejemplificar cómo pueden ayudar los profesores a sus alumnos en el proceso de comprensión.

INTRODUCCIÓN

Hasta hace no mucho se creía que comprender un texto, escrito u oral, era una actividad exclusivamente lingüística: se consideraba que un lector o un oyente competente era aquel que tenía un buen dominio del léxico y de la sintaxis de la lengua en que dicho texto había sido producido. El significado de un texto era la suma del significado de las piezas léxicas y de las oraciones que lo componían. Esta creencia tuvo su reflejo en la enseñanza de lenguas extranjeras: el tipo de actividad de comprensión presentada en los métodos sólo servía para medir el grado de competencia del alumno en las destrezas “pasivas”², pero en ningún caso para ayudarle a mejorar su capacidad de comprensión.

Es evidente que el conocimiento del código es imprescindible para entender un texto, pero no suficiente. Hay otros conocimientos que inciden decisivamente en la reconstrucción del significado de un texto, en la descodificación de lo que el autor del mismo ha querido decir en el momento de su producción, tales como el conocimiento del tema tratado, el conocimiento del mundo o enciclopédico y el género textual. Todo profesor de idiomas debe saber cómo inciden estos conocimientos en el proceso de comprensión si realmente quiere que sus alumnos se conviertan en lectores u oyentes competentes.

Esta toma de conciencia de lo que quiere decir comprender es indispensable, pues permitirá a los docentes elaborar tareas de comprensión que realmente sirvan para el desarrollo de las habilidades cognitivas implicadas en la comprensión (activar conocimientos previos, inferir, hacer previsiones, etc.). Si los profesionales de la enseñanza de idiomas ignoraran la centralidad de estos conocimientos no lingüísticos en el desarrollo de la comprensión, estarían condenando a sus alumnos al fracaso o al desaliento, pues sin el concurso de estos conocimientos el desarrollo de competencias es mucho más lento, por no decir imposible.

1. CÓMO SE COMPRENDE UN TEXTO

El profesor de idiomas para poder ayudar a sus alumnos a mejorar sus competencias de comprensión tiene que estar en posesión de una serie de conocimientos teóricos sobre lo que quiere decir comprender y sobre la finalidad con la que se leen y escuchan textos en la vida cotidiana. Sin estos conocimientos

² Se denominaba así a las destrezas de comprensión porque se creía que el papel del lector o del oyente era pasivo: se suponía que éste almacenaba la información recibida, como si de un recipiente se tratara, y la comprensión tenía lugar automáticamente. En cambio, las destrezas de expresión eran llamadas “activas”, pues el escritor y el hablante tenían que poner en juego todos sus conocimientos para producir un texto.

su tarea será inútil, por muy buena voluntad que tenga. Veamos, por tanto, qué quiere decir comprender un texto.

1.1. Procesos de descodificación del mensaje

Antes se creía que la comprensión, tanto de textos escritos como orales, dependía casi exclusivamente del dominio que tuviera el lector u oyente del sistema lingüístico de la lengua en que hubiera sido producido el texto y de su capacidad de recordar, de memorizar, lo dicho. Hoy en día esta visión de la comprensión está superada. Según los expertos, comprender es un proceso complejo en el que intervienen una serie de conocimientos, entre los que se incluye el conocimiento lingüístico. Este último es importante pues nos permitirá analizar el mensaje en sucesivos niveles de organización (sonidos/grafía, palabras, sintagmas, frases, etc.) hasta llegar a la comprensión del mismo. Por ejemplo, aplicando nuestros conocimientos del sistema podremos segmentar la cadena hablada en constituyentes y así entender por ejemplo la oración “*la persona que he visto hoy*” reconociendo en ella dos grandes constituyentes “*la persona + que he visto hoy*” y no “*la persona que he + visto hoy*”.

Sin embargo, si bien el papel que juega el código lingüístico en el proceso de comprensión es importante, no es decisivo: el éxito o fracaso de la actividad de comprensión no depende exclusivamente del dominio que el lector u oyente tenga del sistema. De hecho, ¿cuántas veces nos ha sucedido que hemos oído o identificado todas las palabras de un enunciado, pero no hemos entendido lo que querían decir? Para poder decir que hemos comprendido un texto tenemos que aplicar otros conocimientos, además de los conocimientos formales. Pero ¿cuáles? Toda persona adulta posee almacenados en su memoria a largo plazo una serie de conocimientos que recupera o activa cuando lee o escucha un texto o cuando lo produce. Estos conocimientos se denominan enciclopédicos e incluyen el conocimiento del tema tratado, de la situación comunicativa y de cómo funciona el mundo (si yo tiro una manzana desde mi ventana, este tipo de conocimiento me permite predecir que la manzana caerá al suelo en breves momentos y no que quedará suspendida en el aire).

Dichos conocimientos están almacenados en nuestra memoria en esquemas. Como dicen Anderson & Lynch (1988: 14), *los esquemas son estructuras mentales que contienen conocimiento, memoria y experiencia* y nos permiten llenar vacíos de información y hacer inferencias cuando leemos o escuchamos un texto. Por ejemplo, si estamos viendo una película y en una determinada secuencia un niño entra en una casa que no es la suya y da dos besos a otro niño y le entrega un regalo seguramente entenderemos que se trata de una fiesta de cumpleaños. Un tipo particular de esquema son los guiones que contienen la secuencia en la que tienen lugar las acciones en una situación estereotipada.

Este tipo de esquema nos permite hacer previsiones sobre lo que sigue tras una determinada acción o inferir lo que falta entre una acción y otra. Si en el visionado de la película de la que hablábamos antes vemos a un grupo de personas ataviadas con sus mejores galas en el jardín de una iglesia anglicana imaginamos que está a punto de llegar un coche de novios. Pero si en lugar de un coche aparece un helicóptero del que bajan hombres enmascarados con metralletas, entonces tenemos que activar otro esquema para poder entender que se trata de un secuestro o de una operación policial.

Estos depósitos de información cambian de cultura a cultura, ya que están determinados por la comunidad de habla a la que pertenecen el emisor y el receptor del mensaje. Estas diferencias culturales serán menos evidentes si las culturas de procedencia de ambos son cercanas, por ejemplo la española y la italiana (a ningún ciudadano de estas dos nacionalidades sorprenderá la inoperancia de la administración en la resolución de sus problemas), y abismales entre culturas lejanas como la española y la japonesa (personas de estas dos culturas seguramente tendrán posiciones diametralmente opuestas sobre la caza “científica” de ballenas).

Pero ¿cómo intervienen estos conocimientos en el proceso de comprensión? Cuando producimos un texto no damos información de manera exhaustiva, no explicitamos todo, porque si no la tarea de escribir o hablar, y consecuentemente la de leer o escuchar, serían interminables y aburridísimas. Quien elabora un texto escrito u oral sabe que comparte con sus posibles interlocutores, en mayor o menor medida, estos conocimientos y durante el proceso de escritura y la conversación dará sólo aquella información que considere nueva y, por tanto, relevante para aquellos. El lector u oyente recuperará toda o parte de la información que subyace al texto si activa los esquemas y guiones correspondientes. En caso contrario, el texto puede resultar incomprensible, pues la descodificación lingüística no garantiza por sí sola la comprensión.

Pasemos revista a algunas de las operaciones mentales que nos permiten llevar a cabo estos depósitos de información cuando leemos o escuchamos un texto:

1. Identificar las situaciones comunicativas a las que puede pertenecer un tipo de interacción: por ejemplo, si vemos dos personas que se están riendo puede ser que los interlocutores estén bromeando o que alguien esté contando una historia, etc.
2. Asignar un formato al texto: una carta, un formulario, un anuncio, una factura, un artículo de prensa.
3. Asignar una categoría a personas y lugares: reconocer a un camarero por lo que lleva o reconocer la función de una persona por el lugar en el que se encuentra.

4. Inferir relaciones de causa-efecto: si vemos que nuestra madre entra en casa completamente empapada de agua seguramente deduciremos que está lloviendo y que no llevaba paraguas o que la lluvia arreciaba tanto que el paraguas ha sido inútil.
5. Prever acontecimientos: todos sabemos que en una película americana, si alguien es declarado culpable de un asesinato probablemente será condenado a la silla eléctrica.
6. Inferir el tema: si en una obra de teatro se ven las tres Carabelas y los personajes llevan vestidos de época, sin lugar a dudas el tema será el descubrimiento de América.
7. Inferir la secuencia de los acontecimientos: si en una película vemos a un hombre desayunando en su casa por la mañana y en la siguiente escena nos lo encontramos en la oficina en una reunión de trabajo podemos inferir que este hombre se ha desplazado desde su casa a la oficina.
8. Inferir detalles que faltan: cuando alguien nos invita a cenar todos sabemos que vamos a ir a un local y no debajo de un puente.

En resumidas cuentas, comprender un texto es un proceso complejo, llamado proceso de descodificación, en el que intervienen al mismo tiempo el conocimiento del mundo, almacenado en esquemas y guiones, que nos permite hacer predicciones sobre lo que estamos escuchando (proceso *top-down*), y el conocimiento de la lengua (proceso *bottom-up*).

1.2. Finalidades de la lectura y de la escucha

Como hemos dicho anteriormente, comprendemos cuando ponemos en relación nuestros conocimientos previos con la información nueva que sobre un tema aparece en un texto. Pero, normalmente, no pretendemos entender todo lo que se dice en dicho texto, sino sólo una parte, lo que interesa, lo que se busca. Esta afirmación está relacionada con el hecho de que generalmente leemos o escuchamos un texto con una finalidad concreta. Por ejemplo, cuando cogemos un periódico nuestra intención no es leer todos los artículos de manera pormenorizada: de algunos leemos sólo los titulares, de otros hacemos una lectura rápida para tener una idea global, otros los leemos con mucho detalle porque de alguna manera nos afecta directamente lo que allí se dice.³ En otras palabras, el modo en que afrontamos la lectura o la escucha, lo que buscamos, y, por tanto,

³ Estos tres modos de afrontar la lectura del periódico corresponden a tres técnicas de lectura distinta: la lectura orientativa o *skimming*, a través de la cual nos hacemos una idea global de lo que trata el texto; la lectura selectiva o *scanning*, con la que se persigue identificar información concreta; y la lectura analítica o intensiva para entender con profundidad el texto, tanto los contenidos como su organización. Estas tres técnicas son también aplicables a la actividad de escucha.

el tipo de competencias que tenemos que aplicar para comprender un texto, varía en función de la finalidad con la que nos enfrentamos a dicho texto. A esto hay que añadir que un mismo texto puede ser leído con finalidades distintas, como acabamos de ver.

Brown y Yule (1983) distinguen dos tipos de finalidades de comunicación: la transaccional y la interaccional.⁴ El uso transaccional de la lengua es aquel en el que el objetivo fundamental es extraer información, bien para enriquecernos personalmente, bien para usar la información obtenida para ponerla en práctica. Ejemplos de comunicación con fines transaccionales son las noticias, los anuncios transmitidos por megafonía en las estaciones y aeropuertos, la lectura de instrucciones o recetas de cocina, etc. El uso interaccional es aquel en el que el fin fundamental de la comunicación es de orden social: lo que se persigue en este tipo de intercambios es establecer y mantener contactos sociales y para ello es necesario preservar la imagen positiva y negativa del emisor y del receptor, de modo que no perciban la intervención del otro como una amenaza. Ejemplos de intercambios con fines interaccionales son los agradecimientos, los cumplidos, las disculpas, los chistes, etc.

Generalmente estos dos usos de la lengua no se dan de manera pura en los textos. Lo que suele pasar es que ambos se entremezclan en los distintos eventos comunicativos. Por ejemplo, imaginemos que estamos en casa y recibimos la visita de un amigo que no vemos desde hace tiempo. Seguramente a lo largo de la interacción encontraremos más de un cumplido, además de información sobre cómo está la familia, cómo le va con el trabajo o con su último ligue. Lo mismo ocurre si leemos la carta de un ser querido: el texto estará jalonado de expresiones cuya finalidad es la de estrechar los lazos de amistad, además de transmitir información personal.

Otro factor que determina un tipo de lectura o escucha determinada y la aplicación de distintas técnicas y estrategias de comprensión es el género textual, pues cada tipo de texto nace con una función concreta. Así, un anuncio retransmitido en una estación de tren o un horario de trenes requieren una escucha y una lectura selectiva, respectivamente. En cambio, llevamos a cabo una escucha o lectura analítica cuando escuchamos o leemos una entrevista a un personaje de actualidad y cuya opinión nos interesa de manera especial. Y una lectura o escucha orientativa cuando leemos o escuchamos noticias, siempre y cuando no tengamos la necesidad o el interés de profundizar en ellas.

⁴ Brown y Yule acuñaron estos dos términos para la lengua hablada. Sin embargo, en el presente trabajo lo aplicamos también a la lengua escrita, pues consideramos que lengua hablada y lengua escrita persiguen las mismas finalidades de comunicación.

2. CÓMO AYUDAR AL ALUMNO A COMPRENDER

2.1. Actuaciones del profesor

Veamos ahora qué implicaciones tiene lo visto anteriormente en el aula de idiomas. En primer lugar, el docente siempre tendrá que poner a sus estudiantes en situaciones de escucha y lectura parecidas a las de la vida real. Esto quiere decir que tendrá que ofrecer input auténtico y textos de tipología variada y fijar objetivos de lectura o escucha claros, variados y coherentes con el tipo de situación. Además, tendrá que elaborar tareas donde haya un vacío de información y que permitan al estudiante activar el esquema correspondiente.

El profesor tendrá que ayudar a los estudiantes a comprender qué quiere decir escuchar y leer por medio de explicaciones sobre los procesos de descodificación. Cuanto más consciente sea el alumno de lo que quiere decir comprender, más le estaremos ayudando a desarrollar su capacidad de comprensión y le estaremos dando alas para el desarrollo de la lectura y de la escucha autónoma.⁵ Esta fase de reflexión tendrá que ir acompañada necesariamente de actividades prácticas en las que el alumno pueda tocar con sus propias manos los conceptos introducidos por el profesor sobre la comprensión. Ejemplos de actividades previas a la escucha son:

1. El *brainstorming* o lluvia de ideas que consiste en proponer un tema y pedir a los alumnos que aporten toda la información que tienen sobre el mismo.
2. El análisis de los elementos icónicos en el caso de la lectura (títulos, subtítulos, imágenes, disposición gráfica, división en párrafos, etc.). Por ejemplo, el profesor puede pedir a los alumnos que hagan hipótesis sobre el contenido del texto en base al título, a la identificación del género textual o a la descripción de las imágenes, etc.

Además, el docente tendrá que fomentar el uso de estrategias de comprensión por parte de los estudiantes a través de actividades específicas durante la escucha y la lectura en las que se les pide que hagan una serie de operaciones. En el caso de la comprensión oral, tales operaciones pueden ser:

⁵ El hecho de que pongamos el acento en la activación de los conocimientos no lingüísticos como la clave para el desarrollo de competencias de comprensión no quiere decir que estemos negando la importancia del conocimiento del código en dicho proceso. Sin embargo, ya que tradicionalmente se ha tomado en consideración sólo este aspecto, en el presente trabajo hemos preferido centrarnos en los otros conocimientos que hacen posible la comprensión.

- a. prever lo que el interlocutor va a decir basándose en lo que ha dicho antes;
- b. prestar atención a los gestos, expresión de la cara, movimientos de los que hablan;
- c. fijarse en palabras semejantes a las de su L1;
- d. prestar atención a las expresiones que organizan el discurso como: *en primer lugar, luego, finalmente*, etc.

En el caso de la comprensión de lectura:

- a. facilitar el uso de estrategias de inferencia con ejercicios tipo “cloze”;
- b. identificar las relaciones dentro de la oración: identificar lo esencial, el núcleo –sujeto-verbo-complemento– y lo que no lo es –modificadores, frases de relativos etc.–;
- c. identificar los mecanismos para poner en relación ideas y oraciones; identificar los elementos referenciales –anafóricos, catafóricos– y sus antecedentes; identificar los conectores como introductores de relaciones lógicas: conjunción, disyunción, oposición, concesión, comparación, causa, finalidad, relaciones temporales; completar textos en los se han quitado elementos de conexión.

2.2. Actividades-tipo

Algunas de las actividades que presentaremos a continuación han sido seleccionadas entre distintos métodos de italiano⁶; otras han sido diseñadas por Milena Bini para sus clases de italiano o para cursos de formación. Se han privilegiado actividades en este último idioma, en primer lugar, porque es la lengua de trabajo de las dos ponentes y, en segundo lugar, porque el hecho de que la mayoría de los participantes en la ponencia fueran profesores de otras lenguas garantizaba que no conocieran el material propuesto y que, por tanto, sus respuestas a las cuestiones planteadas fueran realmente reflexiones propias y no meramente un acto reflejo de su actuación en clase, inducida por el conocimiento del material.

Tres son los objetivos que pretendemos alcanzar con las actividades que presentaremos a continuación: primero, ejemplificar la teoría vista anteriormente, esto es, qué quiere decir comprender, qué operaciones mentales tienen lugar

⁶ Véase URBANI, S. y CATIZONE, P. *Ma dai 1. Materiale per l'ascolto*. Edizioni ALPHA&BETA. Velarg. Merano, 1991; CATIZONE, P.; HUMPHRIS, C.; MICARELLI, L. *Volare 1. Corso di Italiano*. Edizioni Dilit y ALPHA&BETA Verlag Edizioni. Roma, 1997.

durante el proceso de comprensión, etc.; segundo, ayudar a los profesores a discernir qué métodos son realmente válidos y/o darles instrumentos para que puedan diseñar ellos mismos actividades para el desarrollo de las destrezas de comprensión; tercero, proporcionarles recursos para que puedan ayudar a sus alumnos a desarrollar dichas destrezas.

2.2.1. Actividades de comprensión oral

2.2.1.1. Escucha activa: “un pomeriggio insieme”⁷

NIVEL: Básico.

OBJETIVO: Se pretende que el alumno aplique sus conocimientos previos para facilitarle la tarea de comprensión. Hay que tener en cuenta que esta actividad va dirigida a estudiantes principiantes de italiano, por lo que su conocimiento del sistema lingüístico por sí solo no garantizaría el éxito en la realización de la tarea.

SITUACIÓN: Un grupo de adolescentes se encuentra en la habitación de uno de ellos. Están intentando organizar una salida con el resto de compañeros de clase para esa misma tarde. Antes de tomar una decisión hacen una serie de propuestas.

PRIMERA PARTE

Se pide a los alumnos que hagan previsiones sobre el contenido del texto en base al título y a la ilustración. El objetivo que se persigue es activar el esquema que subyace a la situación representada en la foto. Si hay tres adolescentes reunidos en la habitación de uno de ellos y el título de la actividad es *Un pomeriggio insieme* (Una tarde juntos), nuestro conocimiento del mundo nos permitirá hacer previsiones sobre el motivo del encuentro, sobre el tema de la conversación, pues todos hemos sido jóvenes y tenemos una ligera idea de lo que suelen hacer los adolescentes en sus ratos libres.

SEGUNDA PARTE

El objetivo de esta segunda tarea es doble. En primer lugar, se trata de aumentar los conocimientos del alumno extranjero sobre cómo pasan los jóvenes italianos su tiempo libre, es decir se trata de enriquecer el esquema LOS

⁷ Véase URBANI, S.; CATIZONE, P. Ma dai 1. Materiale per l'ascolto. Manuale per l'insegnante. Edizioni ALPHA&BETA Velarg. Merano, 1991.

JÓVENES ITALIANOS Y EL TIEMPO LIBRE. Para ello se presentan en viñetas una serie de actividades prototípicas. El profesor, antes de hacer escuchar el texto, nombra en italiano cada una de las actividades (*andare al cinema, andare allo stadio, andare in piscina, andare ad un ballo in maschera, andare ad un concerto, andare a fare una passeggiata al parco, giocare a carte o andare a teatro*). Este paso previo, que puede parecer a simple vista innecesario, es, en cambio, decisivo para que haya realmente comprensión, como veremos a continuación. En segundo lugar, se persigue que el alumno durante la escucha identifique las propuestas hechas por los distintos participantes en la conversación. De este modo, se está pidiendo al alumno no sólo que identifique información relevante, sino que relacione información nueva, las propuestas de los tres chicos, con la que ya posee sobre cómo pasan los jóvenes italianos su tiempo libre. De esta manera se ejemplifica a la perfección qué quiere decir comprender.

TERCERA PARTE

El objetivo de esta tercera parte de la actividad es coherente con la finalidad de la comunicación en una situación de este tipo en la vida real: el alumno tiene que ser capaz de extraer información relevante de una conversación cuya finalidad es fundamentalmente transaccional, tiene que entender cuál es la propuesta que al final será aceptada por los tres chicos.

2.2.1.1. Puzzle lingüístico: “orario ferroviario”⁸

NIVEL: Básico.

OBJETIVO: Se persigue que el alumno realice la tarea aplicando no sólo sus conocimientos previos sobre la situación comunicativa (EN LA VENTANILLA DE INFORMACIÓN DE UNA ESTACIÓN DE FERROCARRIL) (proceso top-down), sino también aplicando sus conocimientos del código lingüístico (proceso bottom-up).

SITUACIÓN: La empleada de la oficina de información de *Ferrovie dello Stato*, la Renfe italiana, está dando a un cliente una serie de indicaciones sobre los horarios de los trenes Génova-Berlín.

MODALIDAD DE TRABAJO: Los alumnos, mientras escuchan una pequeña parte de una conversación espontánea, que ya han escuchado en su

⁸ Véase CATIZONE, P.; HUMPHRIS, C.; MICARELLI, L. *Volare 1. Corso di Italiano. Guida per l'insegnante*. Edizioni Dilit y ALPHA&BETA Verlag Edizioni. Roma, 1997.

totalidad en otra ocasión, tienen que intentar reconstruirla por escrito como si se tratara de un puzzle, es decir, colocando primero las palabras o expresiones que les resulten más fáciles e insertando después poco a poco las más difíciles hasta lograr obtener un esqueleto del texto.

El hecho de que los alumnos hayan escuchado días antes la conversación en su totalidad garantiza que tengan una visión de conjunto del evento comunicativo, pudiendo así activar sus esquemas y, por tanto, hacer hipótesis sobre lo que dirán los hablantes y cómo lo dirán. A este propósito, en el texto que tienen que reconstruir aparecen algunas palabras transcritas que deberían ayudar al alumno a reducir su incertidumbre sobre el contenido y la forma del texto (cuadro 1). En el cuadro 2 presentamos el texto íntegro. Las palabras en negrita y cursiva son las que los alumnos tienen que recuperar a través de la escucha y la formulación de hipótesis.

PUZZLE LINGUISTICO	
Orario Ferroviario	
I.	a Milano , e ha la coincidenza.
C. Ventuno e venticinque. Scrivo tutto così poi ho tutte le combinazioni.	
I.	Francoforte Berlino.

Cuadro 1.

PUZZLE LINGUISTICO	
Orario Ferroviario	
I.	Arriva a Milano alle diciotto e quarantacinque , e ha la coincidenza alle ventuno e venticinque .
C. Ventuno e venticinque. Scrivo tutto così poi ho tutte le combinazioni.	
I.	Arriva a Francoforte alle sei e cinquantadue e riparte un’ora dopo per Berlino.Berlino.

Cuadro 2.

Para realizar con éxito la actividad los alumnos tendrán que activar sus conocimientos sociolingüísticos y metalingüísticos, como por ejemplo:

las convenciones sociolingüísticas que subyacen al tipo de evento comunicativo para determinar, por ejemplo, si los interlocutores se tutearán o elegirán una forma de tratamiento formal;

los mecanismos de cohesión de la lengua objeto de estudio;

su saber lingüístico y metalingüístico para, por ejemplo, hacer hipótesis sobre la categoría gramatical de las palabras que faltan en base a la categoría de las palabras adyacentes; o para establecer la relación entre signo fónico y gráfico en el caso de palabras que los alumnos no saben cómo escribir.

2.2.2. Actividades de comprensión de lectura

2.2.2.1. Lectura analítica

È duro ammetterlo, ma qualcuno insostituibile c'è

Artículo de opinión del sociólogo Alberoni, publicado en el *Corriere della Sera*, periódico de Milán de difusión nacional. Junto con el texto se entrega a los alumnos una ficha con los objetivos de la lectura y las actividades correspondientes. En este caso el objetivo principal es el desarrollo de la comprensión lectora, por eso la mayoría de las actividades están enfocadas a promover el uso de las estrategias de comprensión lectora y sólo una, la última, tiene como objetivo utilizar la información obtenida por medio del análisis anterior.

NIVEL: Avanzado

OBJETIVOS:

Desarrollo de la comprensión lectora

Dar opinión sobre un tema

ACTIVIDADES:

1. Hacer conjeturas sobre el contenido del artículo a partir del título.
(Con esta actividad se quiere facilitar la activación de los conocimientos de los alumnos sobre el tema).
2. Leer el artículo para:
 - 2.1. Identificar el párrafo que contiene la tesis del autor, resumida también en el título.
 - 2.2. Identificar los cuatro ejemplos que respaldan la tesis del autor.
(Con estas dos actividades se pretende guiar a los alumnos en la

identificación de información relevante, con el objetivo último de que aprendan a aplicar esta técnica de lectura en textos argumentativos)

- 2.3. Identificar la palabra o expresión con la que el autor introduce los ejemplos (¡ojo! no siempre se trata de una marca formal).
- 2.4. Cada ejemplo tiene dos partes que contienen: a) la opinión de otros, b) la negación de dicha opinión por parte del autor. Identificar la palabra o expresión con la que se presenta la opinión del autor.

(Con las actividades 2.3. y 2.4. se persigue que los alumnos reflexionen sobre los mecanismos de cohesión típicos de un texto argumentativo)

3. Hablar con el compañero sobre lo que se ha leído y dar una opinión al respecto.

Pubblico & Privato

È duro ammetterlo, ma qualcuno insostituibile c'è
di FRANCESCO ALBERONI

Tutti gli essere umani hanno capacità non sfruttate, non utilizzate. Il figlio di qualsiasi rozzo contadino, educato da ottimi maestri, laureato in una grande università, può diventare un ottimo medico, un bravo ingegnere, un buon giornalista. Una buona accademia può fare un bravo pittore. Un ottimo conservatorio un valido musicista. Tutti gli essere umani sanno di poter essere più di ciò che sono. Per questo sono ambiziosi e cercano di imparare. Per questo, altre volte sono tristi, perché si rendono conto che la vita è stata avara con loro. Per questo sono invidiosi quando vedono che qualcuno, che si trovava al loro stesso livello, li supera.

Per lo stesso motivo però, spesso, fanno fatica ad ammettere che qualcun altro sia veramente più dotato, possieda qualità e capacità superiori. Fanno fatica ad ammettere che una mescolanza misteriosa di fattori genetici, di educazione e di stimoli ambientali, possa produrre individui che sanno fare cose che essi non potranno mai nemmeno immaginare. Mi viene in mente una mia vecchia cameriera che, guardando i quadri dei maggiori artisti contemporanei, da Van Gogh a Chagall, a Modigliani, a Picasso, diceva che sarebbe stata capace di farli anche lei. In ogni caso che sua figlia dipingeva molto meglio.

In università, ogni tanto appare uno studioso di genio. Che non è solo più bravo, più brillante, più abile degli altri, ma ha anche una potenza di penetrazione maggiore e misteriosa. Come Pasteur, quando intuisce che le infezioni sono provocate da microorganismi invisibili. Ebbene, in questi casi, i colleghi dapprima sghignazzano poi, quando la scoperta è riconosciuta da tutti, si convincono

che avrebbero benissimo potuto farla loro. Invece non è vero. Loro non ci sarebbero mai potuti arrivare perché la loro mente seguiva le strade consuete, e l'altra no, l'altra lottava contro l'impossibile.

Anche nelle organizzazioni, spesso, i collaboratori di un grande imprenditore sono convinti che saprebbero fare meglio di lui. Invece non è vero. Quando lui muore l'azienda sbanda paurosamente, va in rovina. Vi sono migliaia di casi di questo genere. Ma perché il creatore dell'impero aveva doti che loro non hanno. Sapeva vedere le opportunità, scrutare negli animi, convincere i dubbiosi, intuire i trabocchetti. Sapeva essere umile, imparare, ascoltare. Coglieva le tendenze collettive, i segnali del futuro. Loro no.

Perfino nei movimenti politici, i luogotenenti del capo carismatico sono spesso convinti di essere come lui, di avere le sue stesse capacità, e pensano di poterlo sostituire. Invece nessuno può sostituire o abbattere il capo di un movimento. Senza di lui, loro non sono più niente.

La gente dice: nessuno è indispensabile. È vero, tutti possiamo essere sostituiti. È connesso alla natura stessa della vita, in cui il mutamento avviene perché gli individui muoiono. Tutto va avanti lo stesso. Ma in quel singolo caso, per quella singola famiglia, città, nazione, che disastri, che catastrofe può provocare la morte di uno solo! Morto Alessandro Magno, il suo impero va in frantumi. Morto Lorenzo il Magnifico, incomincia la rovina dell'Italia.

Ma non è il caso di pensare solo ai grandi esempi storici. Anche nella nostra vita quotidiana ci sono delle persone da cui dipende la serenità della nostra famiglia, la prosperità della nostra organizzazione, la qualità della nostra vita. Ma noi non vogliamo ammetterlo. Non ci rendiamo conto del lavoro psicologico, dei prodigi di equilibrio, di diplomazia che fanno per noi.

Corriere della Sera, 7.8.95

2.2.2.2. Lectura extensiva

Una mirada al cine español que viene

Recensiones publicadas en la revista *Metrópoli*.

NIVEL: Intermedio

OBJETIVOS:

Utilizar la información del texto para actuar (ir al cine)

Reflexionar sobre el proceso de comprensión

ACTIVIDADES:

1. Leer los textos para decidir qué película ir a ver.

2. Tratar de convencer a un compañero para ir a ver juntos la película elegida.
3. Explicar a un compañero la técnica de lectura aplicada (orientativa o selectiva) y los elementos del texto usados para elegir la película.

(Estas actividades están pensadas para que los alumnos se conciencien de que comprender no es entender todas las palabras, sino lo que interesa, lo que se busca, y además que en la vida real, a veces, la lectura está orientada a la realización de una actividad).

UNA MIRADA AL CINE ESPAÑOL QUE VIENE

LA NOVENA EDICIÓN DEL FESTIVAL DE MÁLAGA ESTRENA LAS PRODUCCIONES NACIONALES QUE PROTAGONIZARÁN LA PRÓXIMA PRIMAVERA

Algunas películas de la selección oficial

LA DAMA BOBA DIRECTOR MANUEL IBORRA INTÉRPRETES SILVIA ABASCAL, JOSÉ CORONADO, MACARENA GÓMEZ	Queda claro desde el título: ésta es una adaptación de la obra de Lope de Vega sobre dos hermanas que, en pleno siglo XVII, tratan de evadirse de la realidad. Hasta que llegan dos pretendientes y empiezan a competir por ellos. El director Manuel Iborra (<i>Clara y Elena</i>) recurre a una de sus actrices habituales, Silvia Abascal, para protagonizar la cinta. La secundan José Coronado, Macarena Gómez y Verónica Forqué, esposa de Iborra.
REMAKE DIRECTOR ROGER GUAL INTÉRPRETES JUAN DIEGO, SILVIA MUNT, EUSEBIO PONCELA, MARTA ETURA	Roger Gual fue uno de los directores (junto a Julio Wollovits) de una obra rompedora, <i>Smoking Room</i>. En esta ocasión firma en solitario otra película con reparto coral: Juan Diego, Marta Etura, Silvia Munt, Eusebio Poncela... Varias Parejas de mediana edad vuelven a una masía donde vivieron en comuna hace décadas. Ahora llevan consigo a sus receptivos hijos, así como el sinsabor de haber dejado atrás sus sueños.

UN FRANCO, 14 PESETAS DIRECTOR CARLOS IGLESIAS INTÉRPRETES CARLOS IGLESIAS, JAVIER GUTIÉRREZ, NIEVE DE MEDINA	Se hizo famoso en un <i>latenight</i> de Pepe Navarro, como el personaje Pepelu, y en la serie <i>Manos a la obra</i>. En esta cinta el actor Carlos Iglesias salta tras la cámara con una cinta situada en 1960, que también protagoniza. Él es el cabeza de una familia humilde que debe emigrar a Suiza en busca de trabajo. Su proceso de adaptación se narra a través de los ojos del crío del clan. Nieve de Medina (<i>Los lunes al sol</i>) le da la réplica a Iglesias..
---	--

ESTRELLAS DE LA LÍNEA DIRECTOR CHEMA RODRÍGUEZ INTÉRPRETES LAS ESTRELLAS: VALERIA, MERCY, VILMA	En el fondo ellas saben que son princesas, o estrellas, pero nadie las respeta por dedicarse al oficio más viejo del mundo. Estas prostitutas guatemaltecas trataron de recuperar su dignidad fundando un equipo de fútbol. Su expulsión injustificada de la liga local dio pie a una gran polémica, como aquí narra Chema Rodríguez. Ante la cámara las protagonistas reales del suceso presumen de naturalidad
---	---

Metrópoli

BIBLIOGRAFÍA

- GATI, A. *Abilità di lettura*. Paravia scriptorium. Torino, 1999.
- ALDERSON, J.C. *Assessing reading*. CUP. Cambridge, 2000.
- ANDERSON, A.; LYNCH, T. *Listening*. OUP. Oxford, 1988.
- BERETTA, N.; GATTI, F. *Abilità di ascolto*. Paravia scriptorium. Torino, 1999.
- BROWN, G., YULE, G. *Teaching the Spoken Language*. CUP. Cambridge, 1983.
- BUCK, G. *Assessing listening*. CUP. Cambridge, 2001.
- CARREL, P.L. "Some issues in studying language comprehension". *Reading in a Foreign Language*, 1. 1983. Págs. 81-92.
- CARREL, P.L. "Three components of background knowledge in second language comprehension". *Language Learning*, 33. 1983b. Págs. 183-207.
- CARREL, P.L.; EISTERHOLD, J.C. "Schema theory and ESL reading pedagogy". *TESOL Quarterly* 17 (4). 1983. Págs.553-573.
- CASSANY, D. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Colección Argumentos. Barcelona, 2006.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya. Madrid, 2002.
- CORNO, D.
- ; POZZO, G. (eds.) *Mente, linguaggio, apprendimento*. La Nuova Italia. Firenze, 1991.
- DE LA PARRA, E.; MADERO VEGA, M.C. *L'eccezionale tecnica degli schemi mentali*. Edizioni Essere Felici. Diegaro di Cesena, 2004.
- FERNÁNDEZ CONDE, A. "Comprensión y composición de textos en E/LE". *Forma: Formación de formadores* 7. Madrid, 2004. Págs. 79-96.
- GRELLET, F. *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. CUP. Cambridge, 1981.

LÓPEZ GARCÍA, A. “Comprensión oral del español. Cuadernos de Didáctica del Español E/LE”. Arco Libros, S. L. Madrid, 2002.

O’MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. CUP. Cambridge, 1990.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers. Massachusetts, 1990.

POZZO, G, QUARTAPELLE, F. *Insegnare la lingua straniera*. La Nuova Italia. Firenze, 1992.

RICHARDS, J. C. *The Language Teaching Matrix*. CUP. Cambridge, 1990.

WALLACE, C. *Reading*. OUP. Oxford, 1992.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA DESTREZA DE LA EXPRESIÓN ORAL

Silvia C. Barreiro Bilbao
Dpto. de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas
Facultad de Filología
UNED

INTRODUCCIÓN

1. DESTREZAS LINGÜÍSTICAS. LA DESTREZA DE LA EXPRESIÓN LA INTERACCIÓN ORAL

1.1. La naturaleza de la destreza

1.2. El desarrollo de la destreza

2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

2.1. Aprendizaje adulto y autónomo

2.2. Decisiones que tiene que asumir el profesor

2.2.1. *Objetivos*

2.2.2. *Elección de la variedad de lengua que se enseña*

2.2.3. *Material didáctico*

2.3. El método comunicativo por tareas

2.3.1. *Definición de tarea*

2.3.2. *Componentes de una tarea*

2.3.3. *Gradación de las tareas*

2.3.4. *Secuenciación de las tareas*

2.3.5. *Integración de las destrezas*

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El contexto particular en que se produce la adquisición de una lengua en el aula nos obliga a diferenciar los conceptos de segunda lengua y lengua

extranjera. La etiqueta de segunda lengua es neutra y, por tanto, válida para denotar cualquier lengua no-materna. En cambio, la de denominación de lengua extranjera supone el contacto con un código sin presencia real en la comunidad en la se desenvuelve el aprendizaje, (como es el caso del inglés o francés en España). Asimismo, el hecho de que la comunicación se ciñe prácticamente al aula, la adquisición de dicha lengua se convierte en aprendizaje porque supone o reclama el esfuerzo consciente del individuo (Moure & Palacios, 1996).

1. DESTREZAS LINGÜÍSTICAS. LA DESTREZA DE LA EXPRESIÓN Y DE LA INTERACCIÓN ORAL

Uno de los objetivos generales que se debe plantear el profesor es el de proporcionar a sus alumnos los conocimientos y habilidades necesarias para que logren un desarrollo de la competencia lingüística en la lengua extranjera.

El aprendizaje efectivo de una lengua se mide por el desarrollo de, al menos, cuatro habilidades o destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir, dicho de una manera más técnica, la comprensión lectora y auditiva, la expresión oral y escrita. La lectura y la escritura acapararon durante mucho tiempo los objetivos de la enseñanza pero, durante el último siglo y en el presente, las habilidades ligadas al registro oral han recibido una especial atención. No obstante, la primacía de la expresión hablada no debe confundirse con desatención a las habilidades lectoras y de escritura siempre que éstas se realicen en la medida adecuada. En realidad, se debe tender hacia una integración, en la medida en que se pueda, de las cuatro destrezas, siguiendo la pauta de la interacción que se da en contextos naturales. Tanto en la vida real como en el aula, la mayoría de las tareas complejas requieren más de una destreza.

1.1. La naturaleza de la destreza

A la hora de desarrollar la destreza de la expresión oral se tiene que tener presente una serie de distinciones básicas (Brown & Yule, 1983) que reflejan la propia naturaleza de dicha destreza.

En primer lugar, la lengua hablada está constituida por enunciados cortos, a veces fragmentados, que aparecen con pronunciaciones diferentes, frente a la lengua escrita que se caracteriza por frases bien formadas que, a su vez, quedan integradas en párrafos altamente estructurados.

En segundo lugar, hay que diferenciar entre dos funciones básicas de la lengua: por un lado, la función transaccional, la de transmisión de información

y, por otro lado, la función interactiva, la del establecimiento de relaciones sociales.

Finalmente, en tercer lugar, hay que establecer otra distinción básica entre monólogo y diálogo, es decir, entre la habilidad a la hora de exponer una presentación oral ininterrumpidamente y la habilidad de relacionarse con otros hablantes. Habilidad, esta última, que tiene que ser aprendida y practicada.

Normalmente, en las clases se suele intentar desarrollar la habilidad de la expresión oral mediante intercambios interactivos cortos en los que el estudiante debe pronunciar no más de uno o dos enunciados, lo cual le suele causar cierta frustración a la hora de expresarse en una lengua extranjera. Quizás deberíamos reflexionar al respecto y ver si en realidad se pueden desarrollar las destrezas mediante presentaciones orales extensas en el aula (Nunan, 1989).

Bygate (1987) ha examinado la naturaleza interactiva de la lengua oral. Y así, distingue entre habilidades perceptivo-motoras (que se relacionan con la utilización correcta de los sonidos y estructuras de la lengua), y las habilidades interactivas (que implican la utilización de las habilidades perceptivo-motoras con el fin de establecer una comunicación). Hasta no hace mucho se consideraba que para comunicarse con éxito sólo hacía falta desarrollar las habilidades perceptivo-motoras, sin embargo, es fundamental que también se desarrollen las habilidades relacionadas con la organización de la interacción y también con la negociación del significado. La organización de la interacción implica aspectos tales como saber cuándo y cómo tomar la palabra, cómo invitar a otra persona a hablar, cómo hacer fluir una conversación, cuándo y cómo terminar una conversación, etc. Por su parte, la negociación del significado se refiere a la habilidad de asegurarse que el oyente está entendiendo y que uno entiende al hablante, es decir, asegurarse de que los dos están hablando de lo mismo (Nunan, 1989: 30).

1.2. El desarrollo de la destreza

Una comunicación satisfactoria en una lengua extranjera pasa por el desarrollo de la destreza de la expresión y de la interacción oral. El desarrollo de dicha destreza implica, a su vez, el desarrollo de sub-destrezas o micro-destrezas en el que se combinan los dos niveles de actuación, el micro-nivel y el macro-nivel (Morley, 1991:73-76) [pronunciation & speaking]. El micro-nivel se centra en la producción de elementos específicos de la pronunciación: los elementos segmentales y suprasegmentales del sistema fonético-fonológico de la lengua extranjera. El macro-nivel, por su parte, incluye elementos más generales de la expresión oral, buscando la síntesis de la mayoría de los componentes de la comunicación oral.

Entre las sub-destrezas o habilidades específicas en el micro-nivel que debemos desarrollar, podemos señalar dos fundamentales:

- (1) Producir de un modo claro y preciso sonidos vocálicos y consonánticos de la lengua tanto en posición aislada como en contexto, de forma que sea posible la comprensión.
- (2) Conocer las particularidades de la acentuación, el ritmo y la entonación de dicha lengua.

En el macro-nivel las principales sub-destrezas a desarrollar, son las siguientes:

- (1) Producir un discurso fluido con enunciados y oraciones de diferente longitud y/o ritmo.
- (2) Dominar comunicativamente las estructuras gramaticales y el vocabulario de la lengua.
- (3) Desarrollar tanto habilidades transaccionales como interpersonales.
- (4) Desarrollar la habilidad para suceder en los turnos largos y cortos de la expresión oral.
- (5) Emplear estrategias que permitan desenvolverse en la interacción, aumentando la claridad del mensaje, tales como las pausas, muletillas, fórmulas y marcadores del discurso apropiados, etc.
- (6) Desarrollar la habilidad de negociar el significado, utilizando incluso el lenguaje corporal, especialmente las expresiones faciales y gestuales, para expresar significados.
- (7) Llegar a conocer y negociar el propósito de una conversación.
- (8) Saber escuchar en una conversación.

Podemos aproximarnos a la expresión oral "de lo particular a lo general" o bien "de lo general a lo particular". La aproximación "de lo particular a lo general" implica que empecemos con las unidades más pequeñas de la lengua hasta el dominio final del discurso. La aproximación "de lo general a lo particular" supone empezar con fragmentos mayores en contextos significativos y utilizar correctamente nuestro conocimiento de estos contextos para entender y utilizar esos elementos más pequeños de la lengua (Nunan, 1989:32). Podemos aplicar cualquiera de las dos aproximaciones, incluso combinar ambas.

2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

2.1. Aprendizaje adulto y autónomo

El concepto de aprendizaje ha cambiado mucho en las últimas décadas. Del mero aprendizaje memorístico se ha pasado a lo que Ausubel (1977) llama aprendizaje verbal significativo, en el que el enfoque pedagógico intenta potenciar que el alumno adquiera nuevos conceptos, relacionándolos, asimilándolos y acomodándolos al bagaje cultural que ya posee y con sus propias experiencias vitales (Piaget, 1978).

El modo en que los alumnos se enfrentan al proceso de aprendizaje varía mucho y determina su resultado (Newble y Cannon, 1995: 150, citado en Zabalza 1996: 38). Dado que los alumnos de la EOI son en su mayoría adultos necesitamos conocer más acerca del estilo de aprendizaje de esta población, para obtener una primera información sobre las características de los sujetos que participan en esta actividad de aprendizaje (Tennant, 1991, citado en Marcelo García, 1995: 212).

No existe una única teoría del aprendizaje adulto. Una de las más comentadas y analizadas es la 'androgogía' o modelo 'androgógico' del aprendizaje adulto, propuesta por Knowles y definida como "el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender". Esta teoría se fundamenta en una serie de principios que pueden resultar de sumo interés por sus posibilidades de aplicación en el contexto educativo que nos movemos (Knowles, 1984: 55-61):

- (1) *La necesidad de saber*; los adultos necesitan saber por qué necesitan aprender algo antes de asumir la tarea de aprenderlo. Asimismo, se produce un cambio en función del tiempo, a medida que los adultos maduran pasan de las aplicaciones futuras del conocimiento hacia las aplicaciones inmediatas. Así pues, un adulto está más interesado en el aprendizaje a partir de problemas que en el aprendizaje de contenidos (Marcelo García, 1995: 217).
- (2) *El auto-concepto del aprendiz*; se considera un ser responsable de sus propias decisiones, por lo que no acepta algo por imposición. Como persona madura ha evolucionado desde una situación de dependencia hacia la autonomía (Marcelo García, 1995: 217).
- (3) *El papel de la experiencia*; el adulto aporta al aprendizaje una gran cantidad de experiencia y de diferente calidad a la de los jóvenes. Es un grupo muy heterogéneo en cuestiones de estilo de aprendizaje, motivación, necesidades, intereses y metas. Por tanto, hay que hacer un gran énfasis en la enseñanza y estrategias de aprendizaje individualizadas.
- (4) *Una disposición para aprender*; el adulto está preparado para aprender lo que necesita saber y ser capaz de hacer para poder afrontar las situaciones de la vida real.

- (5) *Una orientación hacia el aprendizaje*; los adultos reciben una orientación centrada en su vida, problemas o tareas. Aprenden conocimientos, destrezas y actitudes si estos se presentan en situaciones de la vida real.
- (6) *La motivación*; se motivan por factores externos (mejores trabajos, promoción laboral, etc.) pero aún más por presiones internas (el deseo de mejorar, la satisfacción en el trabajo, autoestima, calidad de vida...).

Los adultos aprenden en situaciones formales, sin embargo, parece ser que es a través del aprendizaje autónomo donde el aprendizaje adulto se vuelve más significativo "debido a que los que aprenden tienen la principal responsabilidad en la planificación, desarrollo y evaluación de sus propias experiencias de aprendizaje" (Merriam y Caffarella, 1991: 41).

El aprendizaje autónomo (o autoaprendizaje independiente) es uno de los conceptos básicos de la educación de adultos. Se suele caracterizar como aprendizaje centrado en el alumno. Los autores que lo defienden asumen la necesidad de desarrollar la capacidad de una inteligencia crítica, un pensamiento independiente y un análisis reflexivo.

El aprendizaje autónomo incluye toda una serie de actividades de formación en la cual la persona (individualmente o en grupo) toma la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para planificar, desarrollar y evaluar sus propias actividades de aprendizaje. Queremos resaltar el hecho de que el aprendizaje autónomo no es una actividad realizada en soledad sino que demanda colaboración y apoyo entre todos los implicados en esta actividad, alumnos y profesores.

Podemos fomentar ese aprendizaje adoptando una serie de medidas (Newble & Cannon, 1995: 155) tales como:

- (1) Asegurarse de que los objetivos del curso especifican algo más que hechos y destrezas técnicas, dando énfasis a destrezas intelectuales de un nivel superior, como resolver problemas, o pensamiento crítico, y el desarrollo y explotación de las actitudes apropiadas.
- (2) Introducir actividades que requieran de los estudiantes el demostrar una comprensión profunda de la materia o de los problemas.
- (3) Dedicar tiempo a actividades de grupo y de auto-aprendizaje.
- (4) Disminuir la cantidad de material a memorizar.
- (5) Dedicar tiempo a ayudar a los alumnos a entender y usar principios básicos.
- (6) Revisar los procedimientos de evaluación, que tienen que estar relacionados con los objetivos, las actividades, los métodos, si no, no se logra tanto impacto en el aprendizaje de los alumnos.

En esa línea debe ir tanto la programación del curso de lengua como la intervención pedagógica que propongamos. De ese modo, nuestra metodología docente consistiría en un conjunto organizado de tareas y estrategias utilizadas, cuyo objetivo sea que nuestros alumnos adquieran los contenidos, los relacionen con otros conocimientos, los apliquen y sean capaces de integrarlos en su proceso de aprendizaje autónomo e individual. En esa búsqueda de conocimiento significativo profundo no se debe excluir la necesidad de memorización de conceptos puntuales, pero se debe intentar que el mecanismo memorístico se reduzca al mínimo y sólo se produzca al final del proceso, cuando ya se han comprendido y asimilado los conceptos.

2.2. Decisiones que tiene que asumir el profesor (basado en Moure & Palacios)

El profesor de lenguas tiene que tomar una serie de decisiones a la hora de plantearse su enseñanza, los objetivos, los contenidos, la variedad de lengua, el enfoque, el método con sus estrategias, materiales y técnicas de enseñanza, entre otras.

2.2.1. Objetivos

Los alumnos, en su mayoría, están aprendiendo inglés a través de una instrucción formal sin estar expuestos de modo natural a dicha lengua inglesa, por lo tanto, normalmente su expresión oral incluyendo la pronunciación no son nativas. Así pues, la primera decisión que tiene que toma el profesor de lenguas es qué nivel de dominio de la destreza en la expresión oral quiere para sus alumnos cuando finalice el curso.

No se puede tener como objetivo el intentar alcanzar una competencia lingüística casi nativa, especialmente dado los resultados de las investigaciones que se han realizado al respecto. Este objetivo resulta frustrante tanto para los alumnos como para los profesores porque se obvian los factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera y se busca una meta que estaba por encima de lo que las circunstancias permitían. Pero, por otra parte, hay que tener presente que nuestros alumnos de EE00II tienen unas expectativas profesionales y personales que nos hacen buscar un estándar que les permita una comunicación e interacción plena con los hablantes nativos. Debemos tener como metas u objetivos generales deseables en la expresión oral para los alumnos de lenguas:

- (1) Una expresión oral que sea fluida y cómodamente inteligible.
- (2) Una pronunciación que le permita sentirse seguro y cómodo a la hora

de expresarse en inglés, que le ayude a desarrollar una imagen positiva como un hablante no nativo pero competente del inglés y un sentimiento de control de la lengua oral.

- (3) Una instrucción que le permita desarrollar más la conciencia del habla y la monitorización de sus propias destrezas, con estrategias que le permitan hacer reajustes cuando sea oportuno, y que le ayuden a seguir desarrollando la inteligibilidad, la comprensión y la confianza tanto en el entorno de la clase formal como fuera de ella.

2.2.2. Elección de la variedad de lengua que se enseña

El profesor tiene que emplear la lengua que imparte, incluso en los estadios iniciales. No obstante, tiene el poder de matizar el principio del uso, de calibrar hasta dónde debe llegar la lengua materna, dado que el alumno adulto (Halliday, 1964:254) puede beneficiarse de la información sobre la segunda lengua proporcionada en su lengua materna, especialmente si ha experimentado procesos previos de aprendizaje en otras lenguas.

Toda lengua presenta distintas variedades debidas a diferentes factores, no sólo en el nivel de pronunciación. El ejemplo de variación más evidente es el producido por la diversidad geográfica, que da lugar a diversos dialectos y acentos (si la variedad estriba sólo a nivel fonético o fonológico). No obstante, existen otros tipos de variedades lingüísticas (Wells, 1982:1; Parkinson, 1983:93; Pennington, 1996: 16): variedades de generación (motivadas por la edad del hablante), variedades sociales (motivadas por la condición social y/o profesión), variedades idiosincrásicas (por algún defecto o peculiaridad o rasgo característico de la educación recibida), temperamentales (motivadas por la diferente forma de hablar entre una persona tranquila y templadas y otra tensa o nerviosa...), variedades de género o sexo (las mujeres muestran un mayor acercamiento a la norma que los hombres) y variedades estilísticas (motivadas por el contexto en que estemos utilizando el lenguaje, y que suelen clasificarse en formal -lento y cuidadoso-, coloquial -más rápido y menos cuidadoso-, y coloquial rápido -en situaciones más relajadas y familiares-).

La decisión sobre la variedad de lengua que va ser objeto de nuestra enseñanza debe tener en cuenta todas las variables anteriormente descritas si aspira a ser un modelo "real". Se suele elegir entre las dos variedades más extendidas (la británica y la americana). Asimismo, cada variedad engloba un gran número de acentos por lo que nuevamente nos vemos obligados a elegir un acento para acotar nuestra descripción y análisis de la lengua oral (Cruttenden, 2001:297). Asimismo, cuando se elija una variante se debe subrayar que en ningún momento esta variedad es superior a las demás.

En este punto queremos resaltar la diferencia entre la competencia productiva y la competencia receptiva del alumno con respecto al acento que va a aprender. Es aconsejable desde un punto de vista pedagógico (Cruttenden, 2001: 297; MacCarthy, 1978:56) que el alumno limite su habilidad productiva a un único acento. Es decir, primero, debemos asegurarnos de que el alumno sea capaz de hablar en inglés con un determinado acento, de un modo sistemático. No es recomendable presentar varios acentos simultáneamente en los estadios iniciales porque lo único que se consigue es que se mezclen y no se utilice ningún acento de un modo consistente. Posteriormente, y una vez que se ha pasado ese estadio inicial, es conveniente y esencial para nuestros alumnos que poco a poco vayan desarrollando una competencia receptiva de un mayor número de acentos, variedades y estilos, con el fin de ampliar su capacidad perceptiva y garantizar un alto grado de eficacia en su comunicación con los hablantes nativos, e incluso de variar su pronunciación, si lo considera oportuno.

2.2.3. *Material didáctico*

La tarea del profesor radica en adecuar las propuestas de la didáctica de lenguas a las necesidades objetivas y subjetivas de su grupo de trabajo. Se debe emplear todo tipo de material siempre y cuando haya una acertada explotación didáctica. Así, tanto el video como el ordenador siempre son útiles en dosis moderadas. Los textos que el profesor seleccione y el alumno quiera leer tienen que ser diversos con el fin de alimentar la motivación del alumno. Entendiendo texto por algo más que la poesía de un clásico: es también material vivo sobre economía, política o informática, etc. (Moure & Palacios, 1996: 82-83).

2.3. El método comunicativo por tareas

Los métodos de enseñanza de lenguas que se han producido desde el siglo XX abarcan desde los métodos tradicionales o pre-científicos (entre los que se destacan el método de gramática y traducción, en el que la comunicación oral en la lengua meta no es primordial dado que la instrucción se imparte en la lengua materna), pasando por métodos o formulaciones clásicas como el método audio-lingual, el cognitivo, el de análisis de errores, hasta llegar a los métodos comunicativos (de los ochenta y finales de los setenta), que son los que dominan todavía hoy en la enseñanza de idiomas. En estos métodos la comunicación es la finalidad de la lengua, usar la lengua para comunicarse es esencial en la clase de idiomas.

Dentro de estos métodos nos vamos a centrar en uno que se ha dejado sentir de forma especial en los últimos años, y que es el que se contempla en el nuevo currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas, y es LA ENSEÑANZA

POR TAREAS. Es un método que pretende desarrollar la competencia comunicativa del alumno girando alrededor de una unidad organizativa denominada "tarea".

2.3.1. Definición de tarea

En primer lugar, tenemos que tener presentes una serie de conceptos básicos para llegar a entender en que consiste la "tarea" dentro de la clase comunicativa.

Comenzamos por diferenciar entre "currículo" -concepto amplio que se refiere a todos los aspectos del diseño, aplicación evaluación y gestión del programa educativo (Nunan, 1988)- y "programa (syllabus) que se refiere a la selección y gradación de contenidos.

Dentro de los programas, se encuentran aquellos que se orientan hacia el producto (product-oriented syllabus) y que se centran en el conocimiento y las destrezas que los alumnos deben adquirir como resultado de la instrucción, frente a aquellos programas que se orientan hacia las propias experiencias del aprendizaje, que se centran en el mismo proceso de aprendizaje (process-oriented syllabus) (Nunan, 1988: 27).

Wilkins (1976) diferenció, a su vez, entre los programas sintéticos y los analíticos. En los primeros se enseñan las diferentes partes de la lengua separadamente y poco a poco, de tal modo que la adquisición es un proceso de acumulación gradual de las partes hasta que se construye toda la estructura de la lengua. Estos programas están más orientados hacia el producto final. Por su parte, los programas analíticos se organizan en función del propósito o finalidad para la que los aprendices aprenden la lengua y en los tipos de actuación (performance) que son necesarios para conseguir dichos fines. El punto de partida para el diseño del programa no es el sistema gramatical de la lengua, sino la función comunicativa para lo que se usa la lengua (Nunan, 1988: 27-28).

Los programas con metodología comunicativa basados en tareas son programas analíticos orientados más hacia el proceso que al producto final única y exclusivamente.

La tarea se entiende como la realización de una o varias actividades con el propósito de alcanzar un objetivo establecido previamente. En ocasiones, una serie de tareas bien engarzadas constituyen lo que se llama un proyecto. El alumno ocupa el centro de interés en este tipo de enseñanza, y de ese modo, toman decisiones junto con el profesor tanto sobre los objetivos y la planificación del programa como de sus propios resultados. Asimismo, se tiende a incor-

porar en la enseñanza las experiencias personales y los conocimientos previos del alumno, apelando a su imaginación y creatividad. Normalmente, el contenido temático está relacionado con los intereses y el entorno inmediato del estudiante. Por último, el acercamiento a la lengua extranjera se hace de modo global, de acuerdo con las necesidades creadas por la propia tarea, intentando ayudar al alumno a desarrollar las habilidades que necesitará para llevar a cabo tareas comunicativas en el mundo real más allá del aula y a que se responsabilice de su propio aprendizaje (Long, 1985; Long & Crookes, 1986; Candlin, 1987; Nunan, 1989; Moure & Palacios, 1996, entre otros).

En el diseño de un programa comunicativo de este tipo, lógicamente, el punto de partida es el uso de 'tareas'. Para ello en vez de partir de los elementos del programa (en el que se especifica una serie de aspectos gramaticales, fonológicos, léxicos, funcionales y nocionales que deben cubrirse) hacia las tareas, es decir, en vez de identificar aspectos concretos (el verbo 'ser', 'identificarse a sí mismo', etc.) y luego crear un texto y una tarea para enseñar esos aspectos, se busca o crea un texto y una tarea interesante con el grado de dificultad adecuado, para entonces identificar los aspectos lingüísticos del inventario del programa que se pueden introducir o enseñar a través del texto o tarea (Nunan, 1989:19).

Se pueden emplear tareas "reales" (aquellas que el alumno podría llevar a cabo en su vida real) o bien tareas "académicas" o "pedagógicas" (aquellas que se le exige al alumno que realice en clase).

2.3.2. *Componentes de una tarea* (basado en Nunan, 1989; Candlin, 1978; Shavelson & Stern, 1981; Long, 1985).

Los componentes de una tarea en el marco del aprendizaje de una lengua son los siguientes: los objetivos, la información de entrada (input) (ya sea lingüística o no), las actividades derivadas de esta información y, por último, el papel del profesor y del alumno.

Los **objetivos** son las intenciones vagas que se encuentran detrás de cualquier tarea, tales como, "quiero desarrollar su seguridad en la expresión oral" o "quiero animarles a intercambiar información para desarrollar su capacidad de interacción", etc.

La **información de entrada (input)** se refiere a los datos presentados sobre los que trabajará el alumno. Se pueden extraer de multitud de fuentes, desde cartas a recetas, fragmentos de una obra teatral, horarios de autobuses, extractos de un guión cinematográfico, etc.

Se puede combinar material auténtico con material hecho expresamente para la tarea, aunque lógicamente el hecho de utilizar material real prepara al alumno a enfrentarse a la lengua que oyen en el mundo real (Brosnan et al., 1984). No obstante, todo va a depender si estamos desarrollando la destreza de la expresión oral en un micro-nivel de actuación o en un macro-nivel.

Desde el comienzo del curso, se ha de insistir en la conveniencia en la práctica oral incluso en los estadios iniciales de aprendizaje, y aunque no es un medio natural de aprendizaje de una lengua, como contrapartida, se estimula la reflexión lingüística del alumno y el logro del conocimiento de los mecanismos internos de la lengua meta (Moure & Palacios, 1996: 85). Se pretende, pues, que el alumno pueda, desde los niveles más bajos, participar en conversaciones o crear diálogos atendiendo a sus centros de interés. Gradualmente se complicarán las actividades a medida que los alumnos dispongan de mayores recursos léxicos y sintácticos (disminuyendo el grado de control sobre las actividades propuestas) hasta exigir un mayor grado de precisión y fluidez en estadios más avanzados del aprendizaje.

Las **actividades** se pueden desglosar por niveles:

La destreza de la expresión oral necesita del apoyo de actividades específicas para su desarrollo progresivo y gradual en el marco de la instrucción de una lengua extranjera. Las actividades que se proponen a continuación se dividen según el nivel de actuación en el que se está desarrollando la destreza.

En el micro-nivel de actuación

Las actividades que se pueden realizar son múltiples y muy diversas, pero todas ellas se basan en la imitación o repetición (de un modo individual o en grupo) a partir de un modelo:

- (1) Repetir pares mínimos, o grupos de palabras, o frases.
- (2) Aportar palabras que rimen con un estímulo o completar rimas (Bowen & Marks, 1992; Fitzpatrick, 1995).
- (3) Buscar palabras sinónimas o antónimas a una dada que contengan el sonido en cuestión (Alcaraz & Moody, 1999; Domínguez, 1992).
- (4) Escuchar y marcar el ritmo de palabras aisladas, frases y posteriormente de un poema o canción infantil para pasar más adelante a fragmentos de prosa. Casi todos los manuales presentan ejercicios de este tipo variando la forma en cómo marcar el ritmo y los fragmentos que se empleen (Mortimer, 1985; Laroy, 1995).
- (5) Imitar el ritmo escuchado con los nudillos, tateando con una sílaba repetida con movimientos y posteriormente ir incluyendo palabras en el modelo (Fitzpatrick, 1995; Laroy, 1995).

- (6) Practicar patrones acentuales y/o entonativos en forma de drills en los que va repetido el patrón.
- (7) Repetir textos, diálogos más o menos largos con el fin de practicar patrones acentuales, rítmicos y/o entonativos. Una variación de este ejercicio es que los mismos alumnos formen las frases y que las empleen de trabalenguas (Cook, 1979; Bradford, 1988; Bowen & Marks, 1992; Gilbert, 1993; Alcaraz & Moody, 1999).

En el macro-nivel

El alumno debe adquirir simultáneamente dos habilidades, comprensión auditiva y expresión oral. Desde el principio se incitará al alumno a intervenir en clase con las posibilidades, aún mínimas, de que disponga. Será necesario convencer al alumno de que una lengua se aprende usándola, aunque en principio sea de forma muy limitada y con abundantes errores.

El material didáctico con el que contamos hoy en día alberga las necesarias propuestas metodológicas para cubrir el tiempo inicial, en que el alumno no cuenta con suficientes recursos léxicos o sintácticos para una ejercitación comunicativa. Así pues, y de un modo gradual, se pasará de ejercicios muy controlados (prestando atención a determinados aspectos), a, posteriormente, ejercicios guiados (haciendo que el alumno monitorice el aspecto concreto) para terminar, al final de curso, con ejercicios de práctica comunicativa (menos estructurada en la que se requiere que el alumno se fije tanto en la forma como en el contenido) (Celce-Murcia, 1996:36). En las actividades de producción libre el alumno ya se encuentra en una posición idónea para practicar la lengua individualmente o en grupos con mucha mayor libertad.

El uso de material audiovisual se debe compaginar con el contacto con nativos o con una exposición sistemática y ordenada a cintas con voces humanas reales.

La práctica comunicativa se puede plasmar en diferentes tipos de actividades, tales como:

- (1) Describir fotos, viñetas o figuras en parejas o grupos.
- (2) Representar diálogos elaborados previamente.
- (3) Conversar sobre temas del libro de texto o propuestos por los propios alumnos en la que puedan expresar su opinión o actitud hacia el tema.
- (4) Pequeñas dramatizaciones, asignando un papel o rol a cada alumno para que en grupo se presenten a los demás y conversen actuando en consecuencia en una situación hipotética.

- (5) Contar una historia en la que participan todos los alumnos, teniendo que, cada uno de ellos, narrar parte de la misma.
- (6) Hacer juegos comunicativos y actividades que presenten algún vacío de información o problema que los alumnos tengan que resolver intercambiando información.
- (7) Se debe animar al alumno a hacer prácticas en casa que podrían ser valoradas posteriormente por el profesor. En ese sentido sugerimos al alumno que se grabe durante su período de formación para que pueda analizar y valorar las mejoras en su expresión (covert rehearsal, Celce-Murcia, 1996: 349-351).

Debemos comentar en este punto la importancia de la práctica de transcripción. Las transcripciones requieren el desarrollo de una consciencia fonológica y de habilidades auditivas como la discriminación de sonidos o de la cadena hablada (Ashby et al., 1995). Por tanto, es una herramienta esencial en las clases de pronunciación que nos permite diagnosticar errores y aprender palabras (u otras lenguas) nuevas siempre y cuando se hayan interiorizado los símbolos como representaciones de sonidos y no como un simple sistema de escritura.

El método más adecuado a la hora de elegir y diseñar las actividades relacionadas con la transcripción es hacer una incorporación gradual, pasando de segmentos aislados a palabras, para terminar con frases y textos cortos que muestren los rasgos o características del habla continua (Ladefoged, 1995:458).

Los ejercicios pueden consistir en la interpretación y transcripción de símbolos para sonidos aislados, transcripción de un determinado número de sonidos en cada palabra, interpretación y transcripción de palabras enteras (Gimson, 1975; Windsor-Lewis, 1977; Morris-Wilson, 1984; Digby & Myers, 1993; Bogle, 1996; Pennington, 1996; Edwards y Gregg, 1997; Mon-roy Casas, 1998; Mott, 1996 y 2000; Roach, 2000; García Lecumberri & Maidment, 2000).

Los dictados de transcripción se pueden realizar en el encerado porque se pueden corregir más fácilmente y porque de ese modo se ponen de relieve los problemas y errores reales de nuestros alumnos, facilitando la monitorización de su progreso. Se debe insistir que la decisión de elegir esa forma es parte de la evaluación formativa y a la vez un modo que se les ofrece de autoevaluar sus habilidades auditivas y consciencia fonológica. Asimismo, se puede ofrecer al alumno transcripciones con errores deliberados para su corrección y explicación de la versión correcta.

Cabe mencionar que en esta práctica de pronunciación se deben incluir no sólo ejercicios de realización de transcripciones sino también práctica oral a partir de las mismas, ya que leer un texto transcrito permite al alumno abstraerse de las cuestiones relacionadas con la ortografía e intentar adecuarse únicamente a la secuencia de sonidos representados.

El papel del profesor y del alumno

Hay que definir con claridad la parte que se espera que interpreten el alumno y el profesor al realizar las tareas de aprendizaje, así como el tipo de relaciones sociales e interpersonales que se establecen entre los participantes de la tarea (Nunan, 1989: 81).

El papel del profesor

Dentro de ese marco de enseñanza centrado en el alumno adulto, el profesor deja de ser un mero transmisor de información para pasar a convertirse en un 'facilitador' del aprendizaje. Por tanto, tiene que (Knowles, 1984):

- (1) Establecer un clima apropiado para el aprendizaje, como la riqueza y accesibilidad de fuentes para que las utilice el alumno de manera activa.
- (2) Diagnosticar las necesidades de aprendizaje, valorando las discrepancias existentes entre el programa que se propone y el nivel de desarrollo del alumno.
- (3) Crear y desarrollar un programa, evaluando los resultados obtenidos y estar dispuesto a modificar cuando se observen deficiencias, aceptando y reconociendo sus limitaciones para optimizar el aprendizaje de todos los estudiantes.
- (4) Tomar la iniciativa de compartir sus ideas con los estudiantes, sin intentar imponer.
- (5) Aceptar las actitudes emocionales y de contenido intelectual que recibe de sus alumnos.
- (6) Crear un cierto mecanismo de planificación mutua: dejar al alumno asumir ciertas responsabilidades.
- (7) Guiar y asesorar al alumno en el proceso de aprendizaje autónomo de ciertos aspectos de la lengua (especialmente la expresión oral) y en la profundización durante o posterior al curso en estos mismos o en otros temas que hayan suscitado su interés.
- (8) Motivar el interés de los alumnos por la lengua y potenciar al máximo sus inquietudes intelectuales.
- (9) Motivar a los alumnos para que mejoren su competencia oral y aural

en inglés, y combatir el desánimo y frustración que a veces acompañan a la adquisición de una lengua extranjera.

Estrategias Didácticas a adoptar para fomentar el aprendizaje

Vamos a tratar brevemente las diferentes estrategias didácticas de enseñanza que el profesor puede elegir y combinar para fomentar en el alumno ese aprendizaje significativo y profundo, al tiempo que activo y participativo, dentro del marco educativo en el que se desarrolla su labor. Así pues, nos centraremos, en primer lugar, en aquellas que se deben desarrollar en su labor en el aula, que pueden adoptar diferentes métodos de instrucción o bien la forma de clases magistrales, o bien, como en la mayoría de los casos, en clases participativas combinadas con tutorías en su sentido más amplio.

Las tutorías o clases suelen ser una o dos veces por semana y de carácter voluntario, y se realizan en los diferentes Centros de las EEOOI. Son pues de suma importancia para el profesor ya que a través de ellas puede conocer las características, necesidades, aspiraciones y problemas de los alumnos que va a tutorizar y les puede prestar atención de una manera más personalizada e individualizada.

La enseñanza de una lengua hace necesario integrar la parte práctica con la teórica, por lo que se debe emplear otras técnicas en las que se fomente la participación activa del alumno en su aprendizaje de ambas partes:

- (1) Preguntas y respuestas: es la forma más simple de interacción en el aula, que pueden realizarse de forma coral o en pequeños grupos o individualmente. Son de gran utilidad para que los estudiantes y el profesor monitoricen la asimilación de contenidos, para exponer casos de comprensión errónea o superficial y para asentar los conocimientos del alumno y dirigir su atención a focos de especial importancia o dificultad. Deben realizarse con sumo cuidado evitando que los alumnos se sientan incómodos o intimidados, por lo que el Profesor debe crear ese clima de aprendizaje en el que la cooperación y participación sean máximas para que salgan a la luz las ideas que han adquirido.
- (2) Actividades por parejas o en grupo: estas actividades favorecen la integración de los alumnos en el grupo y fomentan esa cooperación y participación como estrategia de aprendizaje al tiempo que disminuye la ansiedad. El Profesor puede crear actividades a partir de las que se ofrecen en el libro de texto de la asignatura.
- (3) Prácticas en el aula organizadas por el profesor: las prácticas, ya sean individuales o en grupo, suelen estar relacionadas con conceptos recientemente expuestos en los que se profundiza. El hecho de que el profe-

sor esté durante su realización permite un inmediato *feedback*, favoreciendo la comprensión y el aprendizaje del alumno. Estas pueden consistir en (i) ejercicios de transcripción (ii) ejercicios de percepción de sonidos o secuencias de sonidos que estimulen la discriminación auditiva de los alumnos, (iii) ejercicios de producción de enunciados breves en los que los alumnos puedan hacer un análisis introspectivo de su expresión oral.

- (4) Prácticas orales organizadas por el alumno: se puede dar la opción a los alumnos de realizar un trabajo de su elección dentro de sus horas de trabajo autónomo si están interesados en profundizar en algún aspecto de la materia. Esta actividad voluntaria se aleja del aprendizaje estratégico, fomentando el aprendizaje profundo y significativo al tiempo que potencia la autonomía y capacidad investigadora de los alumnos. Los trabajos se podrán realizar individualmente o en pequeños grupos y serán supervisados por el Profesor, con una presentación final oral ante el grupo. La discusión que generase el tema podría ser utilizado por el Profesor para explicar o comentar aspectos que son también de interés para el resto de estudiantes.

En casos excepciones y ante la dificultad de un tema concreto, el Profesor puede acudir a las clases magistrales. En ellas se debe exponer el contenido de una manera simplificada, resumido y contrastado de diversas fuentes que de otro modo serían de difícil acceso o comprensión para los estudiantes (Luján, 1997).

Las clases magistrales pueden provocar falta de dinamismo y aburrimiento, por lo que el Profesor debe evitar la monotonía realizando actividades que involucren al alumno. Fundamentales son los aspectos elocutivos y gestuales del profesor: la voz debe proyectarse para que todos oigan sin dificultad, y el tono y la intensidad se deben emplear de forma variada y significativa para apoyar los contenidos y conducir a los alumnos, pero sin llegar al "efecto del Dr. Fox" en el que la personalidad y actitud del profesor desvían la atención de la clase (Newble & Cannon, 1995).

Asimismo, la labor del profesor es esencial en la evaluación formativa del alumno, para la cual puede emplear diversas técnicas:

- (1) Preguntas y respuestas al comienzo de cada tutoría sobre el tema en el que trabaja con los alumnos en ese momento.
- (2) La realización de ejercicios orales y transcripciones, que pueden ser corregidos individualmente, de modo que las indicaciones del profesor sean más precisas o coralmente, lo que suele dar pie a contrastar y comprobar distintas versiones y opiniones entre los alumnos.

- (3) Tests diagnósticos de evaluación para verificar el punto de partida y los progresos de los alumnos, sacando a la luz los aspectos que el alumno debe practicar en su trabajo individual.
- (4) Realizar en clase exámenes de años anteriores como exámenes de prueba (mock exams).

El profesor debe además tener siempre presente otras cuestiones básicas:

- (1) Las personas varían mucho en la capacidad de aprender una lengua extranjera.
- (2) Pueden aparecer dificultades a la hora de enseñar una lengua que no tenga conexión directa con la habilidad lingüística o la inteligencia en general, sino que pueden ser motivadas por un mal oído, el miedo, rechazo o vergüenza a hablar en público, etc.
- (3) La corrección debe ser un proceso continuo, no algo reservado a los ejercicios concretos de expresión oral, ya que todo en la clase es expresión oral. Hay que realizar con tacto, con mucha frecuencia, mostrando la importancia del error, ofreciendo la solución con precisión, y dejando claro que el error es parte del proceso.
- (4) La cantidad que debe dedicar a la explicación o práctica de un aspecto concreto no es proporcional con el resultado deseado en el alumno. A veces problemas serios se resuelven enseguida y otros en principio más livianos pueden llevarnos mucho tiempo.

El papel del alumno

Por su parte el alumno no debe limitarse al trabajo marcado por el profesor sino:

- (1) Debe decidir las metas de aprendizaje que quiere alcanzar y conocer las opciones de aprendizaje (estrategias de estudio, recursos disponibles...) para lograrlas (Tudor, 1993: 24), sabiendo que el éxito depende en último término del esfuerzo e interés que ponga en su aprendizaje.
- (2) Debe ser consciente de su situación como aprendiz de una lengua y sin llegar a ser un lingüista tiene que saber cómo se estructura y se usa el lenguaje, tener ciertas nociones de registro, etc.
- (3) Debe implicarse, en la medida de lo posible, en la estructura y organización del curso, en la selección de actividades, en el material, por ejemplo, colaborando activamente en el curso y en todas aquellas tareas en el que se pida colaboración (encuesta sobre el curso, profesor, etc.).
- (4) Debe responsabilizarse de su propio progreso, de modo que durante sus estudios formales de la lengua se apoye en el profesor pero que

posteriormente sea capaz de seguir sólo hasta donde se haya propuesto.

Con todo ello, el alumno se convertiría en el centro en torno al que giran y se estructuran todos los elementos que constituyen el proceso docente. Incluso, en ciertos aspectos y situaciones, puede llegar a asumir por completo la responsabilidad de su aprendizaje (Efsthadiadis, 1989; Hill, 1994). Y así lograr la autonomía a la que se aspira en el contexto en que se imparte la lengua extranjera, convirtiendo al profesor en orientador y consejero.

El trabajo autónomo de los alumnos

Los alumnos, en multitud de ocasiones, no pueden acudir a las clases por lo que el éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje depende en gran medida de la disposición que muestran a asumir su responsabilidad en ese proceso y para afrontar el trabajo autónomo necesario.

El alumno tiene que intentar desarrollar las estrategias que faciliten el aprendizaje (ver Rubin & Wenden, 1987 y Oxford y Crookall, 1989, mencionados en Moure & Palacios, 1996:61 y Morley, 1994:78-79):

- (1) Estrategias metacognitivas: operaciones de planificación, monitorización, organización, y reflexión sobre el proceso de auto-aprendizaje o de autoevaluación de contenidos.
- (2) Estrategias cognitivas: operaciones intelectuales realizadas para lograr una mayor comprensión y conocimiento de cómo funcionan los componentes orales de la lengua meta, así como para el desarrollo de diversas maneras que faciliten la aplicación de lo que se va aprendiendo.
- (3) Estrategias memorísticas: destrezas concretas que facilitan el almacenamiento de información.
- (4) Estrategias de comunicación: mecanismos de compensación frecuentes en la expresión oral para solventar las dificultades que se presentan en la comunicación.
- (5) Estrategias de práctica global: modos en que el aprendiz busca la manera de hacer prácticas orales, especialmente en situaciones reales.
- (6) Estrategias sociales: comportamientos que implican a otras personas en el aprendizaje, como la participación en las tutorías o en cualquier actividad que requiera colaboración o cooperación y que en definitiva permita la práctica rutinaria de la comunicación.
- (7) Estrategias afectivas: mecanismos para el control de las emociones y de las actitudes del proceso de aprendizaje, buscando animarse y disminuir los niveles de ansiedad.

Muchas de estas estrategias se van a desarrollar en las clases o en las situaciones donde haya una interacción con sus compañeros o profesores. No obstante, los tres primeros tipos de estrategias mencionados se pueden fomentar desde el trabajo individual, incluyendo, en su trabajo autónomo como alumno, actividades que se le plantean en el libro de texto, o bien realizando prácticas individuales de percepción y discriminación auditiva (viendo películas, escuchando material específico de pronunciación, etc.).

2.3.3. Gradación de las tareas

Tres puntos clave marcan el diseño de las tareas: la gradación, la secuenciación y la integración.

El tema de la gradación es fundamental en el programa (syllabus). Es realmente difícil determinar el orden de los contenidos (items) en el programa para que solo difieran en su presentación por el grado de dificultad.

El problema es que, aparte de los factores que dependen de las características del alumno (lo que para uno es difícil para otro puede que no lo sea, y viceversa), hay una serie de factores que intervienen a la hora de determinar el grado de dificultad de una tarea, tales como (Long, 1985; Nunan, 1985; Candlin, 1987; Anderson & Lynch, 1988):

- (1) Carga cognitiva: la complejidad de la operación mental que se tiene que llevar a cabo. Por ejemplo, es más fácil seguir una secuencia cronológica que una secuencia que no lo es.
- (2) Estrés comunicativo: el estrés psicológico vendrá determinado por factores tales como el conocimiento que se tiene de la materia y de los otros individuos con los que va a establecer una interacción.
- (3) Singularidad/Generalización: hasta qué punto la tarea sigue un patrón universal o estereotipado o no.
- (4) La cantidad y tipo de conocimiento previo que se requiere.
- (5) La complejidad del código y la densidad interpretativa: la complejidad de la lengua en cuestiones de restricciones en el procesamiento de la información, y hasta qué punto se exige al aprendiz interpretar lo que oye o lee.
- (6) La continuidad en el contenido: hasta qué punto el oyente relaciona el contenido con sus intereses en el mundo real o sus necesidades.
- (7) La continuidad en el proceso: la coherencia, la continuidad, y la interrelación de las tareas. Se refiere al encadenamiento de las actividades para formar una secuencia en la que la resolución eficaz de las tareas anteriores sea un requisito previo para realizar las siguientes.
- (8) El grado de apoyo contextual que se le proporciona al aprendiz.

(9) Otros factores:

- Escuchar un texto en el que participan más de un hablante, que no está dirigido al oyente, y que el tema no sea conocido por el oyente, será mucho más difícil de comprender que un monólogo sobre un tema que le es familiar al oyente, y además va dirigido a él/ella.
- En tareas orales, es más fácil emplear turnos de corta duración que de larga duración. Hablar con alguien receptivo o familiar te resulta más fácil que hablar con alguien que no es receptivo, o hablar con un grupo. Hablar de algo sobre lo que conoces y lo tienes bien organizado en la memoria es más fácil que hablar de un tema nuevo o experiencia que está poco organizada en sí misma.
- El tipo de texto tiene una repercusión en la dificultad. Según Brown & Yule (1983) las descripciones claras son más fáciles que las instrucciones, que, a su vez, son más fáciles que contar historias. Dar y justificar opiniones es la tarea más difícil. Incluso, dentro de cada género, el número de elementos, propiedades, relaciones y personajes tendrán un efecto en la dificultad: cuanto mayor es el número más difícil será la tarea.

2.3.4. *Secuenciación de las tareas*

Nunan (1985) presenta una clasificación de tipos de actividades en el que la dificultad se determina por demandas cognitivas y de actuación lingüística del alumno, es decir, el tipo de actividad se clasifica en función de la respuesta del alumno. Esta tipología explota la distinción tradicional entre comprensión y producción y añade un elemento de interacción. Así, ofrece una posible secuencia de enseñanza que requiere que el alumno realice tareas cada vez más exigentes, partiendo de actividades basadas en la comprensión a otras de producción controlada y, finalmente, a las que requieren que participe en una interacción comunicativa real:

1. Procesamiento (compresión)

1.1. No respuesta: escuchar un texto (sin respuesta explícita).

1.2. Respuesta:

1.2.1. Física.

1.2.1.1. No verbal: escuchar un texto y levantar la mano cada vez que oyen las palabras clave.

1.2.1.2. Verbal: escuchar un texto y repetir las palabras clave cuando las oiga.

1.2.2. No Física: escuchar un texto y escribir una cruz cada vez que oiga una determinada palabra.

2. Producción

- 2.1. Repetición: escuchar frases, fragmentos de diálogo y repetir.
- 2.2. Respuesta.
 - 2.2.1. Drill: escuchar una pauta y completar un ejercicio de sustitución o de transformación.
 - 2.2.2. Práctica significativa: escuchar una pregunta, por ejemplo, y dar una respuesta con sentido para el alumno.

3. Interacción

- 3.1. Simulación.
 - 3.1.1. Juego del rol: tras escuchar una conversación sobre los familiares de algunos compañeros, a partir de tarjetas que se han distribuido con los rasgos característicos, buscar a los miembros de las familias.
- 3.2. Real.
 - 3.2.1. Debate: conversar en grupos sobre su familia.
 - 3.2.2. Resolución de problemas: se divide a los alumnos en tres grupos; cada grupo escucha una descripción incompleta de una familia, se redistribuye a los alumnos y se les pide completar un árbol genealógico, identificar, entre varias, la ilustración que representa a la familia, etc.

Usando esta tipología, es posible usar un determinado texto o cualquier material, tales como un diálogo, un mapa o un cuadro, un boletín de radio sobre el tiempo, un artículo de periódico, etc., y explotarlo a través diversas actividades con diferentes grados de dificultad. Por ejemplo, para un nivel básico, con un texto oral, se les puede pedir a los aprendices que respondan no verbalmente sino levantando una mano cada vez que escucha una determinada palabra. Usando el mismo texto con aprendices más avanzados, la tarea puede ser discutir y contestar en pequeños grupos a una serie de preguntas que requieren hacer inferencias derivadas del texto.

Long (1987) sugiere que las tareas que requieren una transferencia de información en un sentido deben preceder a las que requieren un intercambio en ambos sentidos. Asimismo, que las tareas que se hacen aquí y ahora precedan a las que suponen un desplazamiento en el lugar y en el tiempo, etc.

2.3.5. *Integración de las destrezas*

Se debe buscar una integración más o menos perfecta de las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir en la lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

ABERCROMBIE, D. "Teaching pronunciation". *English Language Teaching*, 3. 1949. Págs. 113-122.

ALCARAZ, E. & MOODY, B. *Fonética inglesa para españoles*. Marfil. Alcoy, 1999.

ANDERSON, A. & Lynch, T. *Listening*. Oxford University Press. Oxford, 1988.

ASHBY, M.; ASHBY, P.; BALDWIN, J.; HOLMES, F.; HOUSE, J. & MAIDMENT, J. "Broad transcription in phonetic training". En Elenius, K. y Branderud, P. (eds.). *Proceedings of the XIII International Congress of Phonetics Sciences*, 3. 1995. Págs.170-173.

AUSUBEL, D.P. *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México, 1990.

BARREIRO, S.C.; ESTEBAS-VILAPLANA, E. & SOTO, I. *Practical Exercises in Phonetics*. UNED. Madrid, 2005.

-*Antología Oral de la Literatura Inglesa*. UNED. Madrid, 2006.

BOGLE, D. *Practical Phonology*. Moray House. Edinburgh, 1996.

BOWEN, T. & MARKS, J. *The Pronunciation Book*. Pilgrims Longman. London, 1992.

BRADFORD, B. *Intonation in Context*. Cambridge University Press (pronunciación americana). Cambridge, 1988.

BROSNAN, D. BROWN, K. y HOOD, S. *Reading in Context*. National Curriculum Resource Centre. Adelaida. 1984.

BROWN, G. & YULE, G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press. Cambridge, 1983.

BYGATE, M. Speaking. Oxford University Press. Oxford, 1987.

CANDLIN, C. 'Towards task-based language learning'. En Candlin, C. and Murphy, D. (eds.). Language Learning Tasks. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ., 1987.

COOK, V.J. Using Intonation. Longman. London, 1979.

CRUTTENDEN, A. Gimson's Pronunciation of English. 6th edition. Arnold. London, 2001.

DIGBY, C. & MYERS, J. Making Sense of Spelling and Pronunciation. Prentice Hall International. Hemel Hempstead, 1993.

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. Los Sonidos del Inglés: Ejercicios Fonéticos. UNED. Madrid, 1992 [1973].

EDWARDS, H.T. & GREGG, A.L. Applied Phonetics Workshop: A Systematic Approach to Phonetic Transcription. Singular Publishing Group. San Diego, 1997.

EFSTATHIADIS, S. "How autonomous can a foreign language learner be?". Proceedings of the Symposium on Autonomy in Foreign Language Learning. Università degli Studi di Firenze. Firenze, 1989.

GILBERT, J.B. Clear Speech. Cambridge University Press. (pronunciación americana). Cambridge, 1993.

HILL, B. "Self-managed learning". Language Teaching, 27. 1994. 213-223.

HYLTENSTAM, K. & PIENEMANN, M. (eds.). Modelling and Assessing Second Language Acquisition. Multilingual Matters. Clevedon, 1985.

FITZPATRICK, F. A Teacher's Guide to Practical Pronunciation. MEP Monographs, H. Phoenix ELT. Hempstead, 1995.

GARCÍA LECUMBERRI, M.L. & MAIDMENT, J. English Transcription Course. Arnold. London, 2000.

GIMSON, A.C. A Practical Course of English Pronunciation: A Perceptual Approach. Arnold. London, 1975.

KNOWLES, M. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf Publishing Company. Houston, 1984 [1973].

LADEFOGED, P. "Developing phonetic skills". *International Conference on Phonetics Sciences*. Stockholm, 1. 1995. Págs. 458-463.

LAROY, C. *Pronunciation. Resource Book for Teachers*. Oxford University Press. Oxford, 1995.

LONG, M.H. "A role for instruction in second language acquisition". En Hyltenstam, K. and Pienemann, M. (eds.). 1985.

LONG, M.H. & CROOKES, G. "Intervention points in second language classroom processes". *Working Papers 5/2*. Department of English as a Second Language, University of Hawaii. 1986.

LUJÁN, I. *El Proyecto Docente del Profesor Universitario*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas, 1997.

MACCARTHY, P. *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press. Cambridge, 1978.

MARCELO GARCÍA, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB. Barcelona, 1995.

MERRIAM, S. y CAFFARELLA, R. *Learning in adulthood*. Jossey-Bass. New York, 1991.

MONROY CASAS, R. *Sistemas de transcripción fonética del inglés. Teoría y textos*. Grupo Editorial Universitario. Granada, 1998.

MORLEY, J. "The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages". *TESOL Quarterly*, 25. 1991. Págs. 481-520.

MORRIS-WILSON, I. *English Phonemic Transcription*. Blackwell. Oxford, 1984.

MORTIMER, C. *Elements of Pronunciation: Intensive practice for intermediate and more advanced students*. Cambridge University Press. Cambridge, 1985.

MOTT, B. *A Course in Phonetics and Phonology for Spanish Learners of English*. EUB. Barcelona, 1996 [1991].

MOTT, B. *English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers*. EUB. Barcelona, 2000.

MOURE, T. & PALACIOS, I. "La didáctica de lenguas extranjeras: lingüística aplicada en el ámbito académico". Avances en Lingüística Aplicada, 4. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago, 1996. Págs. 47-102.

NEWBLE D. & CANNON, R. A Handbook for Teachers in Universities and Colleges. A Guide to Improving Teaching Methods. Kogan Page. London, 1995 [1989].

NUNAN, D. Syllabus Design. Oxford University Press. Oxford, 1988.

NUNAN, D. El diseño de tareas para la clase comunicativa. Cambridge University Press. Cambridge, 1989.

PENNINGTON, M.C. Phonology in English Language Teaching. Longman. London, 1996.

PIAGET, J. La equilibración de las estructuras cognitivas. Siglo XXI. Madrid, 1978.

ROACH, P. English Phonetics and Phonology. C.U.P. Cambridge, 2000 [1983].

SHAVELSON, R. & STERN, P. "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements and behaviour". Review of Educational Research 51/4. 1981.

TUDOR, I. "Teacher roles in the learner-centred classroom". E.L.T., 47. 1993. Págs. 22-31.

WELLS, J.C. Accents of English. Vol 1-3. Cambridge University Press. Cambridge, 1982.

WILKINS, D. Notional Syllabuses. Oxford University Press. London, 1976.

WINDSOR LEWIS, J.W. People Speaking. Phonetic Readings in Current English. Oxford University Press. Oxford, 1977.

ZABALZA, M.A. "La enseñanza universitaria: Roles, funciones y características". En Rodríguez, J.M. (ed.). Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva, 1996. Págs. 17-42.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LAS DESTREZAS DE MEDIACIÓN

Lourdes Díaz
Universidad Pompeu Fabra
Barcelona

INTRODUCCIÓN

1. ¿MEDIACIÓN? ¿QUÉ ES Y DÓNDE SE DA?
 - 1.1. Tipos de mediación
2. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL, LA INTERCULTURAL Y SU “NOVEDAD”. EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO
3. EL EJERCICIO DE DESCENTRALIZACIÓN COMO TOMA DE CONCIENCIA: NATIVOS Y NO NATIVOS ANTE UNA TAREA DE ESCRITURA “ESPECIALIZADA”
 - 3.1. El movimiento se demuestra andando
 - 3.1.1. *La experiencia de la “Carta de solicitud de un puesto de trabajo”*
 - 3.1.2. *La experiencia del “Informe de ventas de Chupachups”*
4. SOLOS ANTE EL PELIGRO, MA NON TROPPO... LA EXPERIENCIA AUTOMÁTICA DE ALLES
5. LECCIONES APRENDIDAS Y CONCLUSIÓN

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

En este trabajo vamos a abordar *el papel de la mediación* en el aprendizaje de una lengua extranjera, ejemplificado con el español como lengua extranjera (en adelante ELE). En concreto, analizaremos su incidencia en tres fases del desarrollo de una tarea en el aula: en la preparación (antes de), en la ejecución (durante) y en la revisión final o corrección (el *feedback* de la evaluación) de una tarea escrita.

La *mediación* es un proceso cognitivo que tiene como resultado la construcción mental de un puente entre dos conceptos, concepciones, productos culturales en dos lenguas distintas: normalmente la materna y otra extranjera. Estos productos culturales (en realidad, sus representaciones) inicialmente se le plantean al alumno como alternativas, a veces interdependientes, a veces en disputa. La resolución del conflicto y la percepción (o explicación) de los contornos de los dos “conceptos” en liza –su interpretación culturalmente contextualizada– llega tras un *diálogo* necesario en el que un mediador “neutral” (en nuestro caso, un profesor de lengua extranjera), que usa técnicas adecuadas (diseño de tareas y herramientas de análisis de la producción) pone al aprendiz en la pista para descubrir no sólo cuál es la equivalencia del producto en la otra lengua (*know*) sino también cómo llegar a él desde la propia sin que ese producto en la L2 resulte “extranjero” (*know how*).

En nuestro artículo nos centraremos en un producto final escrito y analizaremos una secuencia de trabajo que favorece el descubrimiento por parte del alumno de lo que comparten (o no) unos productos textuales en situaciones de comunicación en la lengua objeto (la extranjera) y la propia.

Esperamos poner de manifiesto los siguientes aspectos no triviales del proceso de descubrimiento:

1. La no obviedad de las diferencias entre productos/situaciones culturales de la L1 y la L2/LE¹. Esto implica la necesidad de abordar en clase el “descubrimiento” sistemático de las diferencias, para favorecer la conciencia metalingüística y la mejora en el desempeño.
2. Que la dificultad que manifiestan los alumnos para percibir las diferencias entre productos culturales de la L1 y la L2, va más allá del

¹ L1 aparece para referirse a lengua materna; L2 a lengua no materna. LE hace referencia a lengua extranjera pero aprendida en contexto de instrucción formal, sin inmersión en el medio donde se habla. En este trabajo, usamos L2/LE porque los estudiantes erasmus están, además, inmersos. Para simplificar en el texto y no abusar de la barra L2/LE y una vez aclarada la diferencia, aquí usaremos L2.

- léxico (terminología) y el registro. Esto implica no cargar las tintas en el aula en los aspectos habituales y favorecer, en cambio, el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en otros ámbitos (socio-cultural, socio-pragmático).
3. La dificultad que manifiestan los alumnos, desde una perspectiva no nativa, en llevar a cabo un ejercicio de “extrañamiento” o análisis del producto final. Este es un proceso necesario que permite percibir la distancia intercultural y abordar eficazmente la tarea en una fase de edición o corrección. Esto conlleva la asistencia de un feedback adecuado que favorezca ese análisis. Este feedback no siempre está al alcance del profesor si éste no dispone de herramientas de análisis sofisticadas.
 4. Entre los hablantes nativos, el know how que intentamos desarrollar en el aula no es tampoco ni fácil ni automático. El descubrimiento de este hecho permite distinguir entre la dificultad propia de una clase de lengua extranjera y la dificultad relacionada con la transmisión de contenidos socio-pragmáticos y socioculturales, que también deben formar parte de la misma clase.
 5. Tangencialmente, trata también de situar las dificultades de los alumnos de B1 plus/B2 y de C1 y de guiar el trabajo de los profesores en estos niveles de competencia, de los más difíciles en la enseñanza de L2.

Ilustraremos el *concepto de competencia intercultural* y su trabajo en el aula mediante la presentación de los resultados de una experiencia de escritura con estudiantes de ELE de nivel intermedio-avanzado. Veremos cómo podemos ampliar el trabajo tradicional de las competencias “gramatical”, “discursiva”, “textual”, “sociolingüística”...y dónde encaja el trabajo de la competencia intercultural y nuestro papel de mediadores.

1. ¿MEDIACIÓN? ¿QUÉ ES Y DÓNDE SE DA?

El término, moneda corriente en disciplinas como la traducción y la interpretación, tiene que ver con el papel de *intermediario* que desempeña el sujeto, **resolviendo conflictos lingüísticos y culturales entre las lenguas implicadas** en el proceso *traductológico* (sea del tipo que sea) de forma activa. En el ámbito *traductológico* se distingue si esta actividad se realiza en tiempo real (interpretación) o diferida (traducción, mediación). Sin embargo, en la vida cotidiana, el término se usa para otras situaciones conflictivas (políticas, legales, comerciales, bélicas, etc.) con mucha mayor frecuencia.

En una búsqueda en Internet con un oteador común (*Google*), las acepciones relacionadas con la lengua y las actividades lingüísticas localizadas,

cuantitativamente, no llegan a un 3% si no introducimos la especificación “lingüística”. La primera remisión que proporciona en este sentido (cercano al lingüístico), remite a la *Wikipedia*. Cuantitativamente, nos parece demasiado poco sustantivo el resultado obtenido para esta mediación (lingüística), comparado con la enorme frecuencia (real y efectiva) de las situaciones de mediación a que nos vemos enfrentados los profesores, sobre todo los de lenguas extranjeras. Y es que en el aula, desde la recreación de la situación de otra cultura, su descripción y puesta en práctica en la “otra” lengua, y su interpretación y reinterpretación hasta hacerla “propia”, necesitan de un mediador. ¿Somos suficientemente conscientes de ello? ¿Lo somos los profesores, los formadores, los alumnos? Si Internet da pistas sobre el peso que tiene la cuestión, no parece que lo seamos. He aquí un motivo para la reflexión.

1.1. Tipos de mediación

Antes de responder a lo anterior, veamos qué es lo que hace un *hipotético hablante experto* en una situación de comunicación intercultural, para ver qué conocimientos intervienen y en qué deberíamos fijarnos para analizar esa competencia intercultural y situar nuestro papel de mediadores (los profesores lo somos) respecto a ella.

Esquemáticamente, podemos plantearnos la situación de mediación como sigue: sea *A* un hablante nativo o “experto” que interacciona con un interlocutor *B*, inexperto, que, por tanto, desconoce en alguna medida (poco o mucho) la cultura del experto. Para que la mediación se dé, es necesario que *A* sí sea conocedor de la cultura de *B*. Pues bien, en el curso de la interacción, previsiblemente, *A* tendrá que “reponer” información no obvia (usos, costumbres, significados implícitos, guiños, códigos no lingüísticos, etc.) para *B*. Esto es: tendrá que añadir y reconstruir, reformular e incluso “hibridar” en ocasiones los enunciados, de acuerdo con unos parámetros que resulten familiares a *B*; *A* tendrá que adaptar usando símiles o estableciendo vínculos no literales propios de la cultura de *B*, e intentará familiarizarlo o no con el Todo o sistema cultural *A* dependiendo del interés de “integración” o “apropiación” que *B* demuestre o tenga respecto de la Cultura de *A*. Pues bien: eso es lo que ocurre en el aula. ¿Cómo y a qué niveles? Lo veremos ahora.

A modo de clarificación terminológica, remitiremos a la descripción somera de tres grandes tipos de mediación que manejan los especialistas en el desarrollo de la competencia sociocultural (para la lengua materna) y que implican tres niveles de *aplicación*:

- *Metacognitiva*: autorregulación (una suerte de conversación interna del propio sujeto en la que tiene que tomar decisiones (Vocate, 1994, citado por Lantolf, 2000)).

- *Cultural*: autorregulación que se hace de acuerdo con el contexto en que me inserto.
- *Cognitiva*: afecta a conceptos cotidianos y a los no cotidianos (científicos). Los cotidianos están organizados a partir de la actividad de la vida diaria; son observables y se practican extensamente. A veces son erróneos (por ejemplo, en el caso de los niños en lengua materna, que, a partir del contacto con la información procedente de cuentos e historias, creen que las ballenas son peces –y no mamíferos–); y muy frecuentemente, son funcionales (se basan en observaciones y experiencia: “las flores crecen porque llueve”, lo cual no es cierto al 100% porque necesitan, además, otras cosas).

La *mediación cognitiva* es la que va a proponer que se opongan los conceptos científicos a los cotidianos (necesariamente no científicos), integrando al aprendiz en la cultura científica. Y es que, en el ámbito de la educación y de las actividades educativas en general, se promueve el desarrollo a partir de los conceptos científicos, no de los cotidianos, para que el saber se base no en la experiencia cotidiana y los saberes inespecíficos sino trabajándolos y madurándolos hasta conseguir formularlos científicamente, obteniendo un producto “cultural”: con etiquetas al uso y verbalizados para la abstracción y la aplicación generalizada (Lantolf, 2004, 2006). Todo ello, posteriormente, se convertirá en *procedimental* en una segunda fase (Ellis, 1994, entre otros)² y conformará nuestra manera “ilustrada” de ver y entender el mundo en la cultura X.

Pues bien, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, también se deberá incidir en la *especificidad, rigor y explicitud* de los saberes relativos a la “competencia lingüística” (gramatical, discursiva, sociopragmática), en concreto los relacionados con los entresijos que condicionan la “buena formación y eficacia” de los productos textuales (géneros y subgéneros textuales). Nos referimos a la explicitud de las condiciones y requisitos en torno a la emisión y recepción de estos desde una y otra cultura, que se corresponden con los dos primeros tipos de mediación expuestos al principio del apartado.

Esto significa, por ejemplo, que sabremos cómo funciona un cuento infantil (cómo son los personajes típicos, pero también las fórmulas, mecanis-

² Y ¿a qué ámbitos se puede aplicar este tipo de práctica? A todos. Empezando por la gramática, por ejemplo, con la práctica del “FoF” (*focus on form*) y en la calidad de la instrucción explícita (Ellis 1994, 2005, 2006); o a través de la conexión entre lo explícito e implícito provocada por la práctica significativa, comunicativa (DeKeyser 2003, 2005, etc.) y en este último caso no sólo hablaríamos de la gramática, en sentido estricto, sino de discurso y de sociopragmática...o de competencia sociocultural.

mos de tensión, entonación y gestualidad, convenciones retóricas, gestuales, etc.) o un anuncio de detergente o de viajes en una y otra cultura; más específicamente, sabremos distinguir (por su especificidad/funcionalidad pragmática) un “prospecto” (expositivo/argumentativo) de un anuncio (argumentativo/persuasivo) y podremos establecer relaciones entre los *procedimientos* constitutivos/identificadores de uno y otro “producto textual”(uso de símbolos, arquetipos, clichés, etc.) manejados en una cultura y/o en otra. Y sabremos cuáles nos son propios y cuáles nos resultan ajenos. ¿Cómo? Intuyéndolo al principio (en la fase pre-científica) y llegando a formularlo (para nosotros mismos o para un interlocutor ajeno a alguna de las culturas/lenguas en que estemos operando).

A la pregunta anterior de “¿cómo se consigue desarrollar esta conciencia intercultural y cómo se crea el espacio de mediación?” podemos responder que, simplemente, **proponiendo en el aula la receptividad y no la pasividad en la construcción del conocimiento; y fomentando la recepción activa** (sustantiva, en primera persona) y “crítica”. Y este “crítica”, aquí, significa “siendo conscientes de nuestro lugar de partida, de nuestra cultura de partida a la hora de “leer” y participar en las interacciones de B. Significa salir del centro del universo en el que estamos instalados (como opción “por defecto”) e instalarnos en la perspectiva del “otro”, del que nos va a leer u oír; consiste en relativizarnos para incorporar la visión del otro. En ese dinámico *ganapierde* hemos de desarrollar una nueva identidad como hablante que ya no es (solo) miembro de la comunidad lingüística A, sino que es, a su manera, partícipe de B. La zona de intersección es resultado de la activación de una nueva identidad (sensibilidad, mirada, bagaje). No se trata de “adquirir” algo nuevo, sino de activar en uno mismo la conciencia, por contraste, de lo que somos y de cómo se nos ve “desde fuera”³. Eso sí, la tarea, y su éxito, dependerá de factores muy variables (personales, afectivos, institucionales, etc.).

¿Cómo podemos “hacernos conscientes” de todo ello? ¿Inmersos en una cultura pero solos? Difícilmente. ¿En un aula de lengua extranjera y también solos?: imposible. La eficacia parece estar en que, en la experiencia, sea en el aula o fuera de ella, vayamos de la mano de alguien que nos motive y nos haga formular en voz alta nuestras coordenadas, enunciar cuál es nuestra posición críticamente, recordándonos cómo el estar instalados en ella nos condiciona a la hora de “leer” y tratar al resto del mundo. Una vez conseguido un cierto “relativismo”, estaremos en condiciones de “extrañar” nuestros productos, nuestras actitudes, expectativas, etc., y “releer” las de los otros en otra clave

³ Todo ello encaja en la concepción vigoskiana que sustenta los planteamientos de la competencia sociocultural y, aunque menos explícitamente, la pragmática intercultural.

para “percibir” e incorporar las diferencias. Activar para detectar; motivar y generar las condiciones necesarias. La experiencia del “tránsito” hará, a su vez, del aprendiz intercultural un futuro mediador. Si lo incorpora “como el aire que respira” cuando usa la otra lengua (procedimentalizándolo), el salto cualitativo entre el aprendiz y el hablante intercultural estará servido.

2. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL, LA INTERCULTURAL Y SU “NOVEDAD”. EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO

El concepto de *competencia sociocultural*, del que la *competencia intercultural* es ampliación, no es nuevo. Van Ek (1991), reformulando y ampliando el concepto de *competencia comunicativa* de Canale y Swain de 1979 detalla ya, diferenciándolas, una “competencia lingüística”, una “competencia sociolingüística” y una “competencia discursiva”. Y ahí parecía estar ya contenido todo. Sin embargo, en el propio seno del Consejo de Europa, Byram (1997) propone una matización, incorporando la lengua de partida y la de llegada, la mirada crítica y la “descentralización”, que resulta en la *competencia comunicativa intercultural*. Byram la ilustra con el ejemplo del turista y el residente en un país extranjero. Dice así:

“(...) Mientras el turista sale inalterado de la experiencia del viaje, el residente tiene la oportunidad de aprender y educarse, adquiriendo la capacidad de crítica mejora de las condiciones propias y ajenas” (Byram, 1997:32).

Y ¿cómo se mide o percibe esa competencia? ¿Cómo se transmite? Arriba propusimos un papel activo en el trabajo en el aula como el lugar con mayor garantía de éxito. Y es que la respuesta está, en parte, dice Byram (*íbidem*), en el *nivel institucional* en que se desarrollan las capacidades y en las características de los grupos sociales y las propias sociedades. Los grupos sociales, de manera informal, y las sociedades, de forma institucional, tienen como prioridad para preservarse y asegurarse su “longevidad” el que sus miembros adquieran lealtad e identidad de grupo desde temprana edad. Los niños, y en lengua materna, a través de la socialización en la escuela u otras entidades educativas que preparan para la experiencia del mundo actual, cada vez más global e intercultural. Los adultos, y en lengua extranjera, a través de las instituciones educativas encargadas de certificar y homologar conocimientos.

La pregunta clave es: ¿cuáles son las *cualidades* que reúne el residente y lo alejan del turista accidental? ¿Cómo se constatan/miden precisamente esos conocimientos? Obviamente, están en conexión con la *competencia*

comunicativa, y se medirán de manera parecida a como solemos aquilatar ésta. Pero la intercultural se caracteriza, específicamente, por una capacidad práctica para descentrarse y adoptar la perspectiva del otro. Hasta hace cuatro días, como quien dice, nuestras sociedades tenían poco de interculturales, y era anecdótico el dominio de las habilidades relacionadas con este rasgo de la competencia comunicativa en sus miembros. Consecuentemente, las instituciones no habían generado políticas educativas generalizadas que incluyeran estas habilidades. Sin embargo, el contexto ha variado y no habrá sociedad, institución ni instancia social que escape o no se rinda a la evidencia. Y la coyuntura nos encuentra, a los profesores de a pie –valga la redundancia– con el pie cambiado. Estamos, de manera generalizada, en la fase pre-científica, comprendiendo el fenómeno. Nos amparamos para describir en qué consiste en las especificaciones del *Marco* y poco más. ¿Cómo vamos a aplicarnos a detectar, practicar, medir una capacidad tan escasamente conocida, tratada, practicada?

Por partes, vamos a presentar dos propuestas susceptibles de aplicación que pueden resultar útiles y, a la vez, ilustrativas del concepto y práctica intercultural.

Primero, para adquirirla, *es necesario activar estrategias y aprender técnicas que favorezcan esa actitud de relativizarse uno mismo, de valorar al otro, valorar sus productos culturales, reconocerlos, situarlos y otorgarles un estatus*. Esto implica un despliegue de saberes individuales pero también, y sobre todo, un saber social. Este es el *plus* que aporta la competencia intercultural a sus predecesoras. Y ¿por qué es importante este *plus*? Vamos a dar dos razones de peso:

1. Porque específicamente pone el acento en cómo **establecer y mantener relaciones** en la comunidad de destino (una forma de vínculo, que insiste en el carácter permanente de la “relación”); y, sobre todo,
2. porque incide en la **eficacia de la comunicación**, sea en L1 o en L2/LE. El concepto de eficacia es clave: según cómo se use el lenguaje para relacionarse podremos integrarnos en mayor o menor medida en la otra comunidad de hablantes. La eficacia se convierte en un factor de integración social y convierte en relevantes conocimientos no siempre debidamente valorizados como son la cortesía y otros saberes sociopragmáticos.

¿Por qué insistir y valorizar, ahora, saberes como la cortesía o estrategias y convenciones sociopragmáticas como las peticiones indirectas, etc.?

Pues bien, no por *etiqueta* sino por la sencilla razón de que distintos estudios de pragmática intercultural, sobre todo los que ponen el acento en la aceptabilidad de enunciados y comportamientos en situaciones interculturales, insisten en estos dos ámbitos⁴ como factores clave de éxito comunicativo o de fracaso e incluso exclusión. También porque en lenguaje escrito –un ámbito más ritualizado–, y en concreto en los tipos de escrito que solemos trabajar en el aula (comunicación interpersonal en general, o en ámbitos específicos, de negocios, etc.) estos dos son los dos aspectos estrella. *Cortesía* e *indirección* son los que más atención requieren y los menos obvios incluso para aprendices de nivel avanzado. *Cortesía* para empatizar con el interlocutor y conseguir establecer relaciones en la L2 con ciertas garantías de éxito; y conocimiento de las convenciones en torno a las expectativas de dirección o *indirección*, y también *explicitud* o no en los actos de habla de la otra cultura ante determinadas tareas comunicativas. Solo usando los conocimientos en torno a todo ello eficazmente conseguiremos mantener las relaciones en la comunidad de destino.

Si nos fijamos, estos elementos son, precisamente, los pilares en los que se basan nuestras relaciones con la otra comunidad, la llave que favorece la aceptación, la inclusión, el reconocimiento como miembro con un cierto estatus, la consecución o no del mismo, o la identificación como “outsider”, ajeno. En definitiva, el manejo de códigos no evidentes es la clave del éxito, de la eficacia.

Un ejemplo: desde los parámetros que hemos descrito, un hablante competente en ELE (o en cualquier L2) no es aquel que formula de forma más rápida, inequívoca y directa lo que quiere (Tengo sed, entro en un bar, me dirijo al camarero y le digo, alto y claro: “¡agua!”), sino el que lo hace de acuerdo *con las normas de la comunidad de destino* con garantías de **establecimiento** y **mantenimiento** de relaciones en esa comunidad, además del éxito inmediato.

Un extranjero que resida en una comunidad y persista en la transgresión sistemática, puede restringirse oportunidades de interacción y limitar sus posibilidades de acercamiento a la comunidad de destino. La eficacia, pues, no se mide solo a corto plazo, sino a medio y largo plazo.

⁴ A modo de ejemplo: Márquez Reiter y Placencia (2005), en su *Spanish Pragmatics*, se ocupan de dos grandes ámbitos: el análisis de la conversación y los fenómenos de cortesía. Bravo y Briz (2004), en el libro que editan sobre *Pragmática sociocultural* (Ariel), se ocupan exclusivamente de la cortesía. Y el clásico editado por Kasper y Blum-Kulka (1993) dedica tres cuartas partes a cortesía e indirectión.

3. EL EJERCICIO DE DESCENTRALIZACIÓN COMO TOMA DE CONCIENCIA: NATIVOS Y NO NATIVOS ANTE UNA TAREA DE ESCRITURA “ESPECIALIZADA”

Como hemos dicho arriba, alguien que habla un idioma domina y moviliza **simultánea e inconscientemente** los códigos lingüísticos, paralingüísticos, etc., de su cultura. Un bilingüe lo hará con los dos idiomas que conforman su identidad; un políglota con todos ellos. Sin embargo, en estos últimos casos, los hablantes disponen de un conocimiento más: saben qué cosas no se pueden trasladar automáticamente de un idioma a otro sin más. Saben algo sobre el tránsito y saben realizar ajustes. Sabemos, por ejemplo, si somos hablantes de lenguas románicas, o aun más extensamente, mediterráneas, que “interrumpir” en una conversación es signo de que estamos siguiéndola. En las culturas germánicas, y en muchas no indoeuropeas, eso es inadmisibile. Un hablante germánico en una conversación con hablantes del sur de Europa tendrá la sensación de que no le dejan espacio para intervenir; y se sentirá molesto si le interrumpen cuando está en el uso de la palabra. Tannen (1995) habla de situaciones parecidas en EEUU con japoneses que aprenden inglés: nunca toman la palabra si no se la han cedido explícitamente en el aula, generando dinámicas de las que hay que advertir a los profesores de inglés en grupos multiculturales. Reaccionar a un cumplido, en español, requiere una estrategia de “relato” y de “disminución del valor” atribuido a lo elogiado. A un “¡qué gafas tan bonitas llevas hoy!”, puedo reaccionar con un “¡pues eran baratísimas!”, o con un “¡son un regalo!”, pero no con un escueto “gracias” o con un “a mí también me gustan mucho”, como harían muchos de nuestros estudiantes extranjeros... Si nosotros, conocedores de todo esto, no avisamos de estas diferencias a los alumnos, ¿cómo se va a incorporar al aula como un rasgo más del input si no todos conocen las “condiciones” en que se emiten las palabras y las envuelven? Y yo, profesor/a como “mediador/a”, ¿usaré mi código nativo sin más?, ¿o explicitaré todas las condiciones que han de satisfacerse para poder emitir el enunciado como tal? ¿Lo haré siempre y exhaustivamente? No, claro que no.

¿Cómo explicitamos y trabajamos esos códigos y saberes no obvios? ¿El hecho de ser nativo de una lengua y usuario de esa lengua le hace a uno consciente de todos los subcódigos que se activan en cada ocasión? ¿Es más fácil o difícil activar la conciencia intercultural o de la diferencia en lengua extranjera?

La respuesta es que los nativos no somos ciento por ciento “conscientes” de lo que usamos y de cómo lo usamos. Al menos, no todos. En cuanto a ser bilingüe o políglota, ayuda o mejor predispone a la “conciencia”, porque si no somos bilingües simultáneos, por lo menos habremos pasado por la experiencia

de la sorpresa la primera vez. Sin embargo, eso no es una garantía de que se ejerza de ahí en adelante esa conciencia ni de que saltar de un código a otro o usarlos (adecuadamente) se haga de forma consciente.

Del mismo modo, cuando los nativos de una lengua nos encontramos ante la producción no nativa y en ésta hay transgresiones de convenciones de nuestra lengua, **no siempre sabemos señalar las que no son atribuibles directamente a la estructura lingüística del sistema**. Percibimos las transgresiones que se producen en los otros niveles (ortográfico, sintáctico), pero las culturales las percibimos de una forma “inespecífica”, que no nos permite aislarlas con precisión y cuyas normas de funcionamiento convencional, en última instancia, no sabemos cómo explicar “científicamente” para unos ojos no nativos. Nos faltan estrategias cognitivas y metacognitivas ¡como nativos!

3.1. El movimiento se demuestra andando

¿Esto es así o estamos exagerando? La verdad es que no exageramos ni un ápice. Para afirmar lo anterior nos basamos en **dos experimentos** que llevamos a cabo con alumnos nativos y extranjeros (políglotas)⁵ a los que propusimos una tarea escrita de un texto de los considerados como de “español para fines específicos” y una de evaluación. Luego nos referiremos a ellas como experimentos 1 y 2.

Las **expectativas** que tenemos son:

1. Que los **nativos** que realicen las tareas dispondrán de conocimiento sociolingüístico, sociopragmático, etc., **pasivo** (que implicará el reconocimiento de fórmulas, vocabulario específico, estructura textual, pero también manejo de la adecuación, de la imagen propia y de la del receptor, indicación de estatus, etc.). No será un conocimiento “innato”, sino producto de la experiencia/exposición “pasiva” a los géneros textuales y conceptos especializados de su lengua, en su comunidad.
2. Que los **no nativos no dispondrán** de ese conocimiento en la L2 y, por tanto, sus producciones acusarán “transferencia” de la L1 u otras lenguas extranjeras, alejándose del comportamiento nativo.

⁵ Se trataba de estudiantes de intercambio, Erasmus. Todos ellos aprendían español como segunda o tercera lengua extranjera. En general, raramente el español es la L2. Suele ser la segunda lengua extranjera o la tercera.

3.1.1. La experiencia de la “Carta de solicitud de un puesto de trabajo”

Para llevar a cabo el “experimento 1”, pedimos a un grupo de estudiantes *erasmus* **no nativos** que redactaran **una carta de solicitud** para un puesto de trabajo, a partir de un anuncio (ficticio) en un periódico. Tenían un nivel B1 plus de ELE. La actividad se realizó en clase de ELE. Con los textos producidos, pedimos a un grupo de nativos dos tareas: una, de carácter “formal”: que localizaran errores y propusieran correcciones; otra, de carácter “sociopragmático” intercultural: que tras elegir la carta que les convenciera más, intentaran explicar por qué funcionaba mejor y qué cosas les habían parecido “inaceptables”, “poco aceptables” o “imposibles en español en esa situación” y cómo se lo explicarían a los autores no nativos. El grupo nativo estaba formado por alumnos universitarios de postgrado y licenciatura. Algunos tenían experiencia como profesores de español; otros, no. Los textos propuestos (producidos por los *erasmus*) fueron los siguientes:

T1

Tupperware y Co.

El 2 de octubre de 2005

Señores:

Me dirijo a ustedes en respuesta *al anuncio en la pared de la UPF*, el 20 de septiembre, referente a la solicitud de un *cuidano* danés para desarrollar el mercado de Cataluña.

En estos momentos ocupo la función de ventador de gafas de sol en la puerta de la línea verde del metro en pl. Cataluña. Pero me gustaría cambiar a un trabajo más fijo, ya que el tiempo está cambiando.

Tengo 25 años y una gran experiencia en el ramo de vender cualquier cosa. Con respecto a lo arriba mencionado estoy capaz a hablar varia lenguas extranjeras y además vender cosas de una naturaleza extraordinaria.

Agradezco mucho la atención que concederán a mi solicitud y espero tener la oportunidad de un encuentro personal.

Muy atentamente,

Andreas XX

T2

Señores,

Me dirijo a Ustedes en relación con le anuncio publicado en El País el 29 de septiembre, que solicita un traductor jurado.

Me parece que mi formación de traductora, mis numerosas estancias en Inglaterra y Alemania, como mi práctica de dos meses en un gabinete de abogados me permitieran cumplir sus requisitos.

Tengo 23 años, vivo actualmente en Barcelona pero soy francesa. Mis diferentes trabajos temporales me han permitido adquirir experiencia en varios sectores tales como el del marketing, del derecho y de la ciencia (ver CV adjunto).

Espero que esas líneas les han convencido y que querráis conocerme; me quedo a su disposición para cualquier información que necesitéis y en espera de sus noticias, les saludo atentamente,

Delphine XXX

T3

Estimado/a Sr/a:

He visto su anuncio en el tablón de anuncios y le escribo porque estoy interesada en este puesto de trabajo.

Como soy estudiante, tengo los fines de semana libres y por esto cumplo su primer requisito la flexibilidad.

Yo tengo experiencia con niños de 5 a 10 años como tengo muchos hermanos (los más menores son gemelos y tienen 12 años). Yo tuve que ayudar mucho a mi madre porque ella trabajaba. Espero que no sea un problema para usted el hecho de que no soy inglesa. Pero yo he vivido para dos años en Inglaterra donde he trabajado como canguro en una familia inglesa con 3 niños (véase el CV adjunto).

En espera de su noticia le saluda atentamente,

Anita XX

Los resultados de la **ordenación** por preferencias fueron:

T2: el que menos problemas, y
T1: el más eficaz.

En cuanto a **qué cosas señalarían**, del grupo de 6 evaluadores nativos, los resultados globales fueron estos:

- Total de problemas seleccionados en los 3 textos: 39 (señalados en cursiva en los textos)
- Total de problemas gramaticales: 8
- Total de problemas ortográficos: 2
- Total de problemas de “fórmulas” o cortesía: 4
- Total de problemas de discurso (léxico inadecuado, registro, ambigüedad: 15

Teniendo en cuenta la longitud de los textos, el número total de los enunciados y que, *a priori*, los “correctores” pensaban que la cortesía aparecería solo en el encabezamiento y final de la carta, sorprende los comentarios que hicieron a continuación, cuando centramos la discusión en torno a los *méritos comunicativos* de los textos. Así, por ejemplo, se puso de manifiesto cómo los evaluadores no supieron dar cuenta de por qué habían preferido el primer texto; qué les hacía aceptarlo como más cercano al comportamiento nativo, sintonizar más con las expectativas y el papel ficticio, a pesar de contener más “errores” y ser más arriesgado por su sentido del humor. La discusión suscitó puntos interesantes como los siguientes:

(Carta de solicitud)

- *Éste (el uno) llega más al lector;*
- *(El uno) entiende mejor cuál es el objetivo del texto*
- *pero se arriesga demasiado: no resulta creíble ni serio (el uno)*
- *en español no podemos decir las cosas así, tan arrogantemente*
- *Sí, pero es una estrategia de vendedor. Es..agresivo. Me gusta.*
- *yo no contrataría a alguien que desprestigia mi empresa diciendo que puede vender cualquier cosa;*
- *el segundo texto es muy serio, pero también muy seco. Y quiere que se convenzan con solo lo que ha dicho...Además, mezcla “tú y usted” y no funciona. Vamos, a mí no me convence.*

- *El segundo solicita un trabajo serio y no se le pueden admitir errores como los que presenta (tratamiento de tú al final, insistentemente). Y si trabaja en el gremio, ¿cómo usa “gabinete”?*
- *La del segundo se disculpa por ser francesa... ¡qué fuerte!*
- *La del segundo, o cree que es buena candidata o no lo cree: pero usar “me parece” da una imagen pobre;*
- *El último tiene un tono casi confidencial, demasiado poco formal. Casi parece que busca dar penita... Eso lo deja por detrás de los otros;*
- *El último parece que busca la complicidad del empleador, pero no juega con la profesionalidad, como cabría esperar. Y eso de que los estudiantes, por serlo, tienen tiempo libre...*
- *Pues el último, para el tipo de trabajo que pide, basta y sobra. Lo que es cierto es que tiene una gramática muy pobre.*

Tabla 1. Comentarios evaluativos de los nativos hacia textos no nativos

En resumen: que el “quid” de los comentarios está en la *recreación de las expectativas de papel, estatus, imagen, cálculo del efecto en el receptor, parámetros socioculturales, implicaturas activadas (pragmáticas), discurso y convenciones discursivas específicas en las cartas formales/laborales y en la imagen y tratamiento a un contratador en una empresa/familia española*. Y eso, como hemos visto, pudo explicitarse.

En cuanto a **“qué explicarían a los alumnos sobre la valoración que habían llevado a cabo” y “cómo”**, todos ellos sugirieron trabajar o sugerir a los alumnos libros o repertorios con *modelos de cartas*, aludiendo a que así habían aprendido ellos. Esto es: remitieron a una versión “sancionadora”, un producto con estatus de modelo. Notemos, no obstante, que se trata de un modelo basado en el descubrimiento “implícito” y que no da más claves que la copia de ese modelo. ¿Por qué el grupo nativo no estableció una relación entre la “validez funcional” o “comunicativa del texto” que ellos habían discutido?, ¿ni entre los problemas de código y de empatía, de *imagen* de emisor y receptor, o su validez (o no) intercultural a que habían recurrido? ¡Y eso que habían sido los aspectos realmente “jugosos” de la discusión! Por alguna razón, no parecía que los consideraran aspectos para tratar en clase. No entraban en su “tradición” institucionalizada. No eran “científicos”. Y sin embargo, cuando pusimos de manifiesto todo esto, evocando sus comentarios previos, todos coincidieron en que **este punto era el que constituía la piedra de toque de sus valoraciones** sobre la aceptabilidad, y lo consideraron **especialmente relevante cuanto más nivel de competencia se tiene en una lengua extranjera**.

La realidad es que, hasta ahora, no estamos habituados a este tipo de reflexión nosotros mismos y, por tanto, no solemos **plantearnos el papel de mediador que explicita el funcionamiento de esos códigos y detecta su (in)adecuación no nativa. No forma parte de la tradición didáctica**, a pesar de que (y esto es lo grave), sí aparece formulado como una competencia/saber que hay que mostrar en el desarrollo de tareas comunicativas del Marco y de que las Instituciones al uso ya prevén evaluar esas competencias, incluida la de Mediación, formulada como tal.

Esta situación descrita como *experimento uno* no es exclusiva del grupo analizado. No es una anécdota aislada sino que coincide con lo observado en otros foros donde hemos trabajado y discutido. Moraleja: ¿dónde debería iniciarse el trabajo intercultural?: Para empezar, en la **concienciación del profesor mediador**. Sin conciencia, no hay mediación.

3.1.2. La experiencia del “Informe de ventas de Chupa-chups”

¿Basta la mirada introspectiva del nativo para descubrir los entresijos de la lengua que se enseña, sea la propia o una en la que somos altamente competentes? No. No parece. Para afirmarlo nos basamos en los resultados de un segundo experimento⁶. En esta ocasión, tomamos a dos grupos de estudiantes de características semejantes (edad, tipo de estudios, conocimientos de lenguas extranjeras, contextos de aprendizaje, etc.), uno nativo de español y otro no nativo con nivel B1 plus. Les encomendamos a ambos esta vez una tarea productiva: una tarea de escritura (la redacción de un informe de ventas de una empresa a partir de los gráficos “elocuentes” correspondientes a dos períodos de actividad comercial) a la que no estaban en absoluto habituados. No les dimos modelos textuales, sino solo una conversación grabada contextualizadora: un audio donde unos consumidores del producto hacían valoraciones sobre el mismo (un *chupachups Cremosa*) y las circunstancias que les hacían tomarlos o no.

Los alumnos de ambos grupos realizaron la tarea apelando a su conocimiento como usuarios pasivos de estos tipos de texto, en cierto modo ambiental, pasivo. Los resultados del análisis de la producción fueron muy parecidos. Podemos ver la comparación ilustrada en el gráfico de abajo (tabla 2).

Fijémonos en el grupo **C** (GC: grupo nativo de control) y el **B** (G-B: no nativos que no habían realizado prácticas específicas sobre este tipo de textos).

⁶ Esta investigación se inició en Alles y se amplió en una Memoria de Máster ELE llevada a cabo por R. Lucha (2005-6) bajo mi dirección. Una versión resumida de la Memoria se publicó en el número 2 de la revista MarcoELE.

La *nativex* no ha aportado demasiado. ¿Cómo es posible? ¿**Saben tanto los no nativos y tan poco los nativos?** La lectura de ejemplares de producción de unos y otros, no obstante, ponía de manifiesto que ambos se alejaban de lo que solemos leer en los periódicos. Por tanto, sometimos a ambos grupos a una comparación más: al cotejo con el texto original que aparecía en la prensa y del que procedían los gráficos. Llamamos a este texto “texto modelo” y aparece en el gráfico de la tabla 2 como **Txt.M.** Una nueva mirada nos permite ver que, comparados ambos grupos (nativos y no nativos) con el Txt.M, ambos están alejados de él; si bien, cercanos entre ellos.

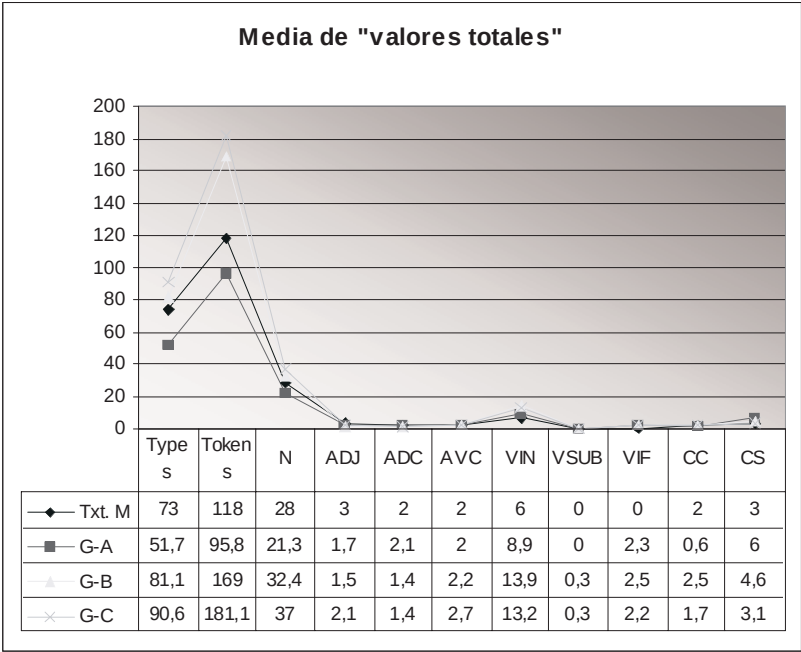


Tabla 2. Comparación de grupos nativos y no nativos.

TxM=texto modelo (prensa)
G- A= no nativos CON instrucción explícita
G-B= no nativos SIN instrucción
G-C= grupo Nativo de Control

Pues bien, esto nos permite insistir, ahora con datos experimentales, en que no somos “por naturaleza” conscientes de las características socioculturales ni de nuestra propia lengua ni de la extranjera. En ambos casos hay que actuar la mirada de la que venimos hablando. También en el caso de los nativos.

Como el objetivo que nos ocupa es el desarrollo de las competencias en la L2, la siguiente pregunta interesante es: **¿Este tipo de contenidos se pueden enseñar y aprender eficazmente?** Para contestarla, también empíricamente, expandimos el experimento 2 y tomamos a un grupo de alumnos extranjeros para trabajar la toma de conciencia de la especificidad (objetivo de la comunicación, características del subgénero “informe”, recursos para referir la información “económica”). El grupo era comparable al anterior, puesto que se eligió al 50% del grupo de la clase y se separó. Unos realizaron la tarea en las condiciones reportadas arriba y el otro 50% del mismo grupo fue sometido a una secuencia diferente. Este grupo, que por tanto, habrá recibido “tratamiento”, es el que aparece en el gráfico a continuación como A. Veremos cómo su desempeño es mejor que B y C (nativos y no nativos SIN tratamiento) y muy cercano al modelo en las categorías analizadas (cantidad de sustantivos, adjetivos, adverbios comparativos, adjetivos comparativos, verbos en indicativo o subjuntivo, en infinitivo; conjunciones coordinantes y subordinantes, respectivamente).

¿Qué nos ha aportado la experiencia 2 en su conjunto? Ante todo, pone de manifiesto que la *natividad* en sí no proporciona una competencia sociocultural completa en todos los ámbitos y, por tanto, no será transferible a la L2. Por extensión, **no podemos basar el trabajo en la L2 en la presuposición de que “ya saben todo eso con pelos y señales en su lengua”**. Por consiguiente, **el papel del profesor ha de ser el de mediar explicitando en el tratamiento didáctico, lo que no resulta obvio tampoco en la L1** (recursos lingüísticos y función argumentativa en el texto, funcionamiento del género, expectativas comunicativas, relevancia informativa, etc.). Operar de esta manera con no nativos ha resultado eficaz, al menos a corto plazo, como prueba el experimento: los textos producidos por los no nativos se acercan al modelo en un porcentaje superior que los nativos.

Hemos confirmado las hipótesis 1 y 2 que planteamos al inicio de este apartado. Ahora ¿cómo damos el salto de la teoría a la praxis?

4. SOLOS ANTE EL PELIGRO, MA NON TROPPO... LA EXPERIENCIA AUTOMÁTICA DE ALLES

Pues bien, tras constatar en nuestra práctica problemas en los textos escritos producidos por nuestros estudiantes llenos de rasgos como los de los apartados anteriores, hemos puesto manos a la obra y hemos trabajado en el diseño piloto de prácticas, instrumentos y materiales que permitan activar esa conciencia incluyéndola como una más de las habilidades de composición y de comunicación.

Así, en el marco de un proyecto de autoaprendizaje de lenguas asistido por ordenador en el que hemos participado recientemente⁷, desarrollamos una muestra de unidades didácticas de autoaprendizaje y un sistema de *feedback* que, automáticamente, iba informando al alumno cuando enviaba el texto a “revisar”, de los aspectos problemáticos de su mensaje también a nivel socio-pragmático. En nuestra experiencia piloto en ALLES elaboramos el repertorio de *feedbacks* que se administraba automáticamente al alumno cuando la máquina le corregía *escritos breves dirigidos a otros interlocutores cuya relación interpersonal era importante cuidar* (empresas u organismos).

El sistema tomaba en consideración los tipos de texto y las situaciones *una por una* (los investigadores lo habíamos hecho para cada tarea planteada del repertorio) y, tras una estadística entre nativos y no nativos, como la que hemos mostrado antes, elaboraba un *feedback* de referencia basado en máximos y mínimos esperables. Estos incorporaban, además de la información morfosintáctica y discursiva habitual, información relativa a la eficacia del texto desde el punto de vista de la relación con el receptor de éste. Así, además de recibir una evaluación y *feedback* sobre aspectos como la riqueza léxica empleada, la baja presencia de signos de puntuación, la longitud excesiva o no de los enunciados para ese tipo de texto (que Alles aporta apretando el botón correspondiente), también se suministraba información en función de las fórmulas de cortesía y formas de tratamiento, etc. esperadas. El *feedback* se dispensaba tras computar el sistema la presencia de un porcentaje de “expresiones desencadenantes” y “fórmulas”, y se compaginaba con la evaluación de los aspectos “tradicionalmente” contemplados, otorgándole a los aspectos pragmalingüísticos de la L2 (la pragmática intercultural) el mismo estatus. La mediación, por tanto, también puede hacerse automáticamente, como se recoge en la tabla 3. El que saliera en pantalla un mensaje u otro dependía de los puntos conseguidos (Grade Ass). Si alguien saca un 4, obtiene el primer o segundo mensaje. La elección de uno u otro depende de la longitud (número de expresiones /enunciados) y presencia de índices buscados (obligatorios).

⁷ Alles (IST-2001-34246), acrónimo de Advanced Long-distance Language Learning, proyecto europeo en el que han participado la UPF (como coordinadora y socia), la Universidad de Saarbrueken (en concreto el IAI), la universidad Herriot Watt (Escocia), la Universidad europea de Madrid y Athos. El proyecto consistió en un prototipo de curso de autoaprendizaje de lengua para fines específicos (inglés, español, alemán y catalán), enmarcado en *e-learning* de lengua para fines específicos, con una herramienta que actuaba como tutora asesora y evaluadora de producción escrita, fundamentalmente, y en menor medida, oral. La persona responsable del diseño didáctico de la producción escrita y la coordinadora de la implementación del mismo fue la autora de este trabajo.

Veamos un ejemplo de ese *feedback* y destaquemos, sobre todo, la simplicidad del mensaje para el alumno (mensaje que puede aparecer en SU lengua). Para lectores interesados en cómo se elaboró el guión de índices para el “diagnóstico”, remitimos a la nota final. Para los que se van a quedar aquí, dos apuntes rápidos sobre cómo operaba el sistema.

Desde el punto de vista del usuario, queda formulado como sigue

3	3	4	Bien hecho, has dado la información esperada.
3	2	4	Bien hecho, has dado la información esperada.
3	1	3	Has incluido toda la info esperada, pero comprueba las fórmulas de cortesía.
3	0	0	Has incluido toda la info esperada, pero has sido descortés.
2	2	3	Bien, has proporcionado casi toda la info.
2	1	2	Bien, has proporcionado casi toda la info, pero comprueba las fórmulas de cortesía.
2	0	0	Bien, has dado casi toda la info, pero has sido descortés.
1	1	0	¿Estás seguro de haber entendido el objetivo del ejercicio?
1	0	0	ídem
0	1	0	ídem

Tabla 3. *Feedback* intercultural de Alles

5. LECCIONES APRENDIDAS Y CONCLUSIÓN

El funcionamiento de un corrector ortográfico o el de uno morfosintáctico, en Alles o fuera de él, no resulta nuevo para ningún docente ni aprendiz de lenguas, así que omitimos el tipo de *feedback* para esos aspectos. Los otros, en cambio, sí resultan más innovadores y son los que constituyen hoy por hoy un reto. El que planteamos al principio.

Como sugerencia, creemos que resulta útil porque presenta, entrelazados, los aspectos de discurso con los que alumnos y profesores ya estamos familia-

rizados junto a los más culturales, para favorecer la relación y el paso de unos a otros y ayuda a practicar una nueva mirada autoevaluatora para estos aspectos, hasta convertirla en rutina. Además, hemos logrado que todo ello no haya quedado sólo en el plano teórico: hay que añadir que los alumnos que usaron el sistema se mostraron satisfechos y pusieron de relieve la novedad de este aspecto. ¡Todo un éxito y muy prometedor para el futuro de esta línea de trabajo!

Recapitulando lo que hemos apuntado: una manera de formular y hacer explícito el saber intercultural como hemos planteado hasta ahora es factible: por lo menos a cierto nivel. En estos momentos, hay maneras, mecanismos y recursos para abordar los aspectos pragmáticos y socioculturales en el aula y preparar para la competencia intercultural. No obstante, el reto exige un cambio en el concepto de **cultura** y necesita de un **mediador** que la extienda. Parece que, después de nuestra última clase de ayer, un nuevo personaje entra en clase: el mediador intercultural.

REFERENCIAS

- BADIA, DÍAZ, QUIXAL, RUGGIA, GARNIER y SCHMIDT (2004) "Individualised NLP enhanced feedback for distance language learning". *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*. Págs. 729-731.
- BARDOVI HARLIG, K.- HARTFORD, B. *Interlanguage pragmatics. Exploring institutional talk*. Erlbaum, Ass. Mahwah, N.J., 2005.
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática sociocultural*. Ariel. Barcelona, 2004.
- BYGATE, M.- SKEHAN, P-M. SWAIN (Eds). *Researching pedagogic tasks*. Longman. London, 2001.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural Competence*. Multilingual Matters. Clevedon, 1997.
- CANDLIN, C.; HYLAND, K. *Writing: Texts, processes and practices*. Longman. London, 1999.
- COOK, V. *Effects of the Second language on the first*. Multilingual Matters. Clevedon, 2003.
- COUNCIL OF EUROPE. *A Common European Framework of Reference for Languages*.
- DÍAZ, L.; RUGGIA, A. L. "Español de negocios para los niveles B2 y C1 del Nuevo Marco Común de Referencia Europeo. Consideraciones en torno al diseño de un currículo de español para fines específicos". *Actas del II Ciefe*. Ministerio de Educación, Consejería de Educación de los Países Bajos. 2004.
- DÍAZ, L.; RUGGIA, A.L. "Cómo evaluar textos de EFE". *RedELE*, No1. 2003.
- DÍAZ, L.; RUGGIA, A.L. y BEL, A. *Escribir y evaluar textos de fines específicos con ayuda de recursos informáticos: nuevas tecnologías y EFE*. 2003.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge, MA, 1998
- ELLIS, R. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford Applied Linguistics. Oxford, 1994.

GIPPS, C. *Beyond testing. Towards a theory of educational assessment*. Falmer Press. London, 1994.

<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf>.2001.

KASPER, G. y BLUM-KULKA, K. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press. Oxford/NY, 1993.

KASPER, G.; BLUM-KULKA, S. (ed). *Interlanguage Pragmatics*. OUP. NY, Oxford, 1993.

LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford Applied Linguistics. Oxford, 2000.

LUCHA, R. “Entre el estilo y la variación. El efecto del foco en la forma en un texto escrito analizado con ordenador”. *Memoria de Máster de Formación de Profesores de ELE, UB*. Ms. Inédito [Dir.: L.Díaz]. 2005.

MÁRQUEZ REITER, R. y PLACENCIA, M.E. *Spanish Pragmatics*. Palgrave, Macmillan. London, 2005.

QUIXAL, BADÍA, BOULLOSA, DÍAZ Y RUGGIA. “Strategies for the generation of individualised feedback in distance language learning”. *ECAIT 06, Workshop on Language-enabled Educational Technology*. 2006.

SKEHAN, P. “Task and language assessment”. En Bygate, M.; Skehan, P.; Swain, M. (Eds). 2001.

TARONE, E. “English for Specific Purposes and Interlanguage Pragmatics”. En Bardovi Harlig, K.; Hartford, B. 2005. Págs. 157-174.

EN TORNO A LA METODOLOGÍA: PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS Y EVALUACIÓN

Elena Rodríguez Halffter
Subdirección General de Ordenación Académica
MEC

- 1. OPCIÓN METODOLÓGICA, DISEÑO CURRICULAR Y PROGRAMACIÓN**
 - 2. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROGRAMACIÓN**
 - 3. EVALUACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO**
 - 4. EL CURRÍCULO DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS Y SU ENFOQUE METODOLÓGICO**
 - 5. DEFINICIÓN DE NIVELES Y OBJETIVOS GENERALES**
 - 6. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**
- BIBLIOGRAFÍA**

1. OPCIÓN METODOLÓGICA, DISEÑO CURRICULAR Y PROGRAMACIÓN

Una opción metodológica es en realidad la concepción general o enfoque que permea todo un proyecto educativo. El que nos ocupa en este momento, el nuevo currículo para Escuelas Oficiales de Idiomas, se inició, hace algo más de

cinco años, teniendo como orientación principal el *Marco común de referencia europeo para las lenguas* (MCER)¹. De ahí la normativa que ha ido generando el Ministerio de Educación y Ciencia para proporcionar un marco legal uniforme a todo el territorio nacional. A pesar de que esta norma básica ha sufrido sucesivas modificaciones, los supuestos teóricos que la inspiraron siguen siendo los mismos, y deberán mantenerse en los desarrollos curriculares que las Administraciones educativas hagan de ella, así como en las programaciones que lleven a cabo los departamentos docentes para organizar las enseñanzas en los centros.

Aunque las relaciones entre teorías lingüísticas y práctica docente no siempre han sido fluidas y la influencia de las primeras sobre la segunda no suele ser inmediata a partir de la formulación de un nuevo paradigma, no hay duda de que cualquier enfoque metodológico se basa en una teoría de lo que es la lengua y la competencia comunicativa por un lado y de los procesos de adquisición o aprendizaje de lenguas por otro. Sobre esta base se determinan los objetivos generales y los de cada etapa, se seleccionan los contenidos y se deciden los criterios de evaluación. Estos tres elementos, objetivos, contenidos y criterios de evaluación, que son los que proporciona la normativa básica para cada nivel o tramo educativo, constituyen el esqueleto sobre el que se construirá el currículo. Los objetivos específicos de cada nivel y el desarrollo de los contenidos por idiomas, junto con las orientaciones metodológicas pertinentes, es decir, el currículo propiamente dicho, es competencia de las distintas Administraciones educativas, y la concreción final para cada año académico, constituye la programación didáctica y será labor de los centros.

La programación general de un centro incluirá no sólo los objetivos generales sino los específicos de cada uno de los periodos en los que se quiera organizar el curso; los contenidos secuenciados según el orden en el que se presentarán, revisarán, ampliarán, etc.; orientaciones metodológicas, que incluirán una tipología de actividades de aula; recomendaciones sobre materiales y recursos didácticos y consideraciones sobre evaluación, tipos de evaluación que se llevará a cabo en el centro, cuándo, quién la realizará, qué instrumentos de evaluación se utilizarán y con qué criterios se juzgarán los resultados de la misma. De esta programación se servirán los profesores para organizar sus unidades didácticas y ordenar su práctica docente.

2. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROGRAMACIÓN

La programación del centro incide directamente en la organización de las enseñanzas, por tanto deberá realizarse en función de las necesidades de los

¹ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Pág. 9

alumnos, los ámbitos en que tendrán que utilizar la lengua, las destrezas que debemos primar y los niveles que necesitan alcanzar. Todas estas características determinarán la finalidad de la enseñanza; los aspectos lingüísticos, léxicos, funcionales, discursivos o socioculturales que constituirán el objeto de estudio; el tiempo que se dedicará a cada bloque de contenidos y la secuencia en la que se irán presentando; el tipo de actividades más adecuadas para alcanzar los objetivos y por último, cómo y cuándo se ha de llevar a cabo la comprobación de que todo ello contribuye eficazmente a la consecución de las metas perseguidas. Sin embargo, habrá que tener en cuenta la viabilidad de nuestra programación, el margen de flexibilidad respecto a las pautas marcadas por la legislación vigente, tanto la del Ministerio de Educación y Ciencia como la de las Consejerías de la Comunidad Autónoma correspondiente y los recursos con los que contamos, profesorado y medios técnicos y de espacio de los que dispone el centro.

Con el resultado de este análisis podremos optar por soluciones más o menos eclécticas para nuestra programación, aunque las decisiones deberán surgir de procesos de reflexión bien informados. La decisión está entre una programación basada en contenidos o una programación centrada en procesos. La primera es la que se hace teniendo en cuenta contenidos de diverso tipo y la segunda es la que considera las tareas (o en ocasiones todo un proyecto) como el eje vertebrador de la misma. En la programación de contenidos prima el **qué se enseña** sobre el **cómo se enseña** y se hace a base de una relación de estructuras gramaticales (enfoque estructural), nociones y funciones comunicativas (enfoque funcional), situaciones de la vida cotidiana (enfoque situacional) o temas diversos (enfoque temático) secuenciados de menor a mayor complejidad. Todos estos enfoques tienen en común que con ellos se intenta enseñar **para** la comunicación², no **mediante** la comunicación, como es el caso en una programación por tareas, aunque la finalidad de cada uno de ellos varía: en las programaciones de tipo estructural se trata de que el alumno automatice determinadas producciones lingüísticas, en las de carácter funcional se pretende desarrollar la competencia lingüística del alumno mediante locuciones adecuadas al contexto de comunicación y en las temáticas o situacionales, que a menudo aparecen combinadas, el objetivo es ayudar al alumno a desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana. Los medios utilizados también varían en consonancia con el enfoque: en el estructural se utilizarán materiales preparados *ex pro-*

² No entra en esta consideración la programación cuyo criterio organizador es la gramática normativa y cuyo objetivo es esencialmente el conocimiento teórico del sistema lingüístico basado principalmente en textos escritos de corrección “debidamente acreditada”, parto más bien del tipo de enseñanza de segundas lenguas que arranca de una concepción estructuralista de la lengua.

feso que incluyen las estructuras que se quiere automatizar y la práctica consistirá en actividades mecánicas para fijar esos contenidos; en el enfoque funcional se intentará utilizar textos auténticos o semiauténticos que se trabajarán en reproducciones o simulaciones de situaciones más o menos reales; en las programaciones a base de temas o situaciones se utilizan textos semiauténticos en actividades relacionadas con la situación elegida.

Por el contrario, en una programación por tareas lo importante es el proceso, el **cómo**, no el qué. Se basa en una visión global de la lengua que responde a teorías de pragmática y de lingüística textual, junto con planteamientos cognitivos de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, por eso el eje de esta programación será el uso que se hace de la lengua en las distintas situaciones posibles, es decir, el aprendizaje se hará **mediante** la comunicación. El contenido de una programación de este tipo será la propia lengua en uso, es decir, las tareas mediante las que se procurará desarrollar la competencia comunicativa del alumno, tareas compuestas por actividades lingüísticas representativas de la comunicación real. Este enfoque utiliza textos auténticos y procura adiestrar al alumno en estrategias diversas de comunicación que le ayuden a comprender o producir textos acordes con la situación de comunicación planteada. Podríamos decir que éste es el enfoque comunicativo por excelencia.

3. EVALUACIÓN Y ENFOQUE METODOLÓGICO

Como todos los elementos del currículo deben responder al enfoque seleccionado, la evaluación será igualmente coherente con el mismo. En la perspectiva estructuralista, que presupone una gramática descriptiva, se verificará si el alumno ha adquirido los conocimientos correctos mediante pruebas psicométricas objetivas, siempre referidas al sistema lingüístico; la ventaja de este tipo de pruebas es que permiten evaluar gran número de alumnos con rapidez y que no intervienen en su corrección ni la opinión del corrector ni factores afectivos, en contra tienen, en primer lugar, la dificultad de preparación, ya que este tipo de pruebas si no están cuidadosamente elaboradas y testadas, no serán fiables y, en segundo lugar, el hecho de que no proporcionan información sobre la capacidad real de uso comunicativo de la lengua que posee el examinando.

En cualquiera de los otros enfoques, que podemos considerar dentro de lo que se ha llamado métodos comunicativos, lo que se pretende es recoger información sobre el dominio que el examinando tiene de la lengua mediante pruebas que valoren claramente el uso que hace de las destrezas de comprensión, expresión e interacción. Estas pruebas, que sí reflejan la capacidad de uso

de la lengua, son complejas de diseñar y requieren un proceso de elaboración, administración y calificación laborioso.

Bien es verdad que no toda evaluación precisa de pruebas. Evaluar no es lo mismo que examinar. Evaluar es, nada más y nada menos, recoger información relevante de forma sistemática para, una vez debidamente analizada esa información, poder tomar decisiones adecuadas al objetivo de la misma. La recogida de información se puede hacer de maneras diversas, por ejemplo, mediante la mera observación del transcurso de la clase. Eso sí, recordemos que la información deberá ser relevante y haberse recogido de forma sistemática, no basta la “impresión” de un día, y se precisa cierto entrenamiento e instrumentos de evaluación adecuados para obtener resultados fiables. Frecuentemente se ha llamado evaluar a lo que es realmente examinar, esto es, la administración de pruebas específicas diseñadas para medir las habilidades, los conocimientos o la actuación del alumno.

Se pueden agrupar los distintos tipos de evaluación en tres bloques según su finalidad: la evaluación de clasificación, que sirve para colocar al alumno en el nivel, curso o ciclo más adecuado a sus conocimientos y destrezas; la evaluación formativa que sirve para introducir mejoras en el proceso de enseñanza/aprendizaje y se realiza en cualquier momento a lo largo de un curso, y la sumativa, que suele administrarse al final de un curso o ciclo para comprobar el nivel de conocimientos y competencias. Dentro de la formativa habrá que considerar dos tipos: si queremos saber el grado de asimilación de algún aspecto concreto por parte de uno o más alumnos, tendremos que llevar a cabo una evaluación de diagnóstico y si lo que queremos comprobar es la marcha general de la clase, realizaremos una evaluación de progreso.

La sumativa, a su vez, puede ser de aprovechamiento, si pretende comprobar el grado de asimilación de los contenidos de un curso, o de dominio si quiere medir el nivel de competencia comunicativa del examinando. Esta última se realiza al final de un ciclo para comprobar que se ha alcanzado el nivel marcado por la descripción y los objetivos del mismo y debe ser independiente de los contenidos concretos de cualquier curso. Las pruebas que se diseñen para cada una de estas opciones estarán en consonancia con el tipo de evaluación que queramos llevar a cabo, por lo tanto habrá que plantearse **qué** queremos evaluar, **cómo** vamos a hacerlo, con qué procedimientos e **instrumentos**, y **cómo** vamos a juzgar los resultados, esto es, qué criterios de evaluación aplicaremos. Una vez que estén contestadas estas preguntas y hayamos llegado a un acuerdo sobre el modelo de examen que vamos a aplicar, podremos empezar con la elaboración de las pruebas, y una vez redactadas éstas, nos cercioraremos de que la redacción, administración y calificación de las mismas cumple con los requi-

sitos básicos para una evaluación de calidad: validez, fiabilidad, equidad, impacto positivo y viabilidad.

4. EL CURRÍCULO DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS Y SU ENFOQUE METODOLÓGICO

Hasta aquí el planteamiento teórico para el diseño de la programación y la evaluación según el método adoptado, ahora veamos cuál es el enfoque al que responde el nuevo currículo de Escuelas Oficiales de Idiomas. En el párrafo inicial se dijo que el MCER proporcionó la base sobre la que empezar a diseñar los elementos de la nueva estructura de Escuelas Oficiales de Idiomas y la ordenación de sus enseñanzas. Se optó por partir del concepto de lengua que la identifica con el uso que se hace de ella y, desde ese presupuesto, se elaboraron los elementos básicos del currículo; se adecuó la definición de los niveles y la determinación de los objetivos generales para cada nivel a los niveles consignados en el Marco y se redactaron los criterios de evaluación teniendo en cuenta todos los descriptores que éste proporciona. Para la organización de los contenidos se consideraron las competencias generales y comunicativas consignadas en el MCER y se agruparon según los que sirven para desarrollar cada una de ellas. Como en todo momento se pensó en un enfoque por tareas, se redactaron los criterios de evaluación en coherencia con ello.

5. DEFINICIÓN DE NIVELES Y OBJETIVOS GENERALES

Los parámetros considerados para la definición de los niveles fueron el grado de competencia comunicativa general que debía alcanzar el alumno, el tipo de lengua que debería poder manejar y las características generales de los textos que debería poder comprender o producir, sin distinción entre textos escritos y orales. Los objetivos generales se agruparon según las cuatro destrezas básicas, considerando distintos parámetros para las de comprensión y las de expresión e interacción. Para la primeras se tuvieron en cuenta las características específicas de los textos orales y escritos –longitud, tipo de léxico, estructuras, etc.–, el alcance de la comprensión –aspectos generales, específicos, cuestiones explícitas o implícitas, intención del hablante, etc.– y las condiciones en las que se realiza la comprensión –posibilidad de leer o escuchar los textos más de una vez, de pedir o buscar ayuda, etc.–. Para las segundas, se pensó en las características que deberán tener los textos producidos, tanto orales como escritos; el grado de competencia demostrado por el alumno en su producción –coherencia y cohesión adecuadas, fluidez, riqueza, corrección, etc.– y las restricciones que impone el nivel y que debemos con-

siderar a la hora de evaluar –necesidad de cooperación del interlocutor, ayudas que pueda precisar, etc.–.

6. CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los contenidos comunes se ordenaron, como queda dicho, de acuerdo a las competencias que desarrollan. Según la clasificación que de ellas hace el MCER, hay dos tipos de competencias, las generales, que atañen al conocimiento del mundo y a la personalidad y actuación del aprendiz, y las comunicativas, que se refieren a la comprensión, expresión e interacción lingüística del mismo. Bajo competencias generales se consignaron los contenidos nocionales –conceptos de existencia, de lugar, de tiempo y de relación–, y los socioculturales, que implican el conocimiento de la sociedad y la cultura de las que proviene la lengua estudiada. Los contenidos consignados bajo competencias comunicativas incluyen los que desarrollan la competencia lingüística (contenidos léxico-semánticos, morfosintácticos, ortográficos y fonéticos), los que se utilizan para adquirir la competencia sociolingüística (marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, modismos y dichos populares, registro, dialecto y acento), y los que sirven para adquirir la competencia pragmática (contenidos funcionales y discursivos).

Los criterios de evaluación, agrupados por destrezas, ya que se considera que las pruebas deberán medir la competencia en cada una de ellas e incluso podrán, según la nueva normativa, certificarse individualmente a petición del interesado³, constituyen en realidad un listado de las tareas que el alumno debe poder realizar si ha alcanzado el nivel en cuestión y de los textos que debe poder comprender y producir.

A partir de aquí, el desarrollo curricular que hagan las distintas Comunidades Autónomas deberá guardar la debida coherencia con este enfoque, al igual que las programaciones de los Departamentos docentes de cada centro. Si quisiéramos ser realmente consecuentes con el enfoque propuesto se debería hacer una programación por tareas uniforme para todos los idiomas impartidos en el centro. Las tareas se corresponderían con la visión global de lengua que fundamenta este enfoque, es decir, la lengua entendida como el uso que se hace de ella en situaciones diversas de comunicación y la programación

³ Esto sigue en consonancia con las orientaciones europeas, cuyo *Portfolio de las lenguas* contempla la posibilidad de tener distintos niveles de competencia en cada una de las destrezas, como queda claramente establecido en el *Perfil lingüístico* que se propone en el *Pasaporte*.

debería partir de las propias tareas a realizar y de los textos por comprender o producir. Se listarían las tareas atendiendo a criterios de complejidad y de frecuencia de uso junto con las actividades lingüísticas necesarias para llevarlas a cabo y los textos que el aprendiz tendría que comprender o producir, derivando de ambos los contenidos de todo tipo que la tarea o la comprensión o producción del texto exigen. La elaboración de una programación de este tipo es un proceso laborioso que no puede improvisarse, implica un desarrollo exhaustivo de cada tarea para asegurarse de que todos los contenidos consignados en la normativa se cubren y que los objetivos son realistas y alcanzables.

La definición de cada tarea en la forma descrita generará muchas repeticiones, pues tanto las nociones y funciones como los exponentes lingüísticos tendrán que ser utilizados para muchas de ellas, por eso su desarrollo podría muy bien reservarse para la programación de aula, pudiendo constituir cada tarea una unidad didáctica. En cualquier caso, lo que convendría no perder nunca de vista es que el objetivo último de esta opción metodológica es el de preparar al alumno para que sea capaz de comunicarse mediante un discurso debidamente cohesionado y coherente con la situación de comunicación, demostrando una competencia comunicativa adecuada a su nivel.

BIBLIOGRAFÍA

INSTITUTO CERVANTES. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. 2001.

PASTOR CESTEROS, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a las enseñanzas de idiomas*. Publicaciones Universitarias de Alicante. 2004.

CONSEJO DE EUROPA. *Portfolio europeo de las lenguas*. 2004.

PUBLICACIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (Colección: Aulas de Verano):

- *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. Universidad Complutense de Madrid. El Escorial (Madrid), 2002.

- *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ávila, 2003.

- *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander, 2003.

- *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ávila, 2004.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación,
Política Social y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación

Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color “amarillo oficial”.

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
| • Serie “Situación” | Color verde |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la pro-

blemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:
Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y del INCE.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- Los autores debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid.
Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas.
C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.

COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte
La dimensión artística y social de la ciudad
La lengua, vehículo cultural multidisciplinar
El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón
Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo
El impacto social de la cultura científica y técnica
Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje
Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras
Didáctica de la Filosofía
Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras
Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social
Las artes plásticas como fundamento de la educación artística
La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura española
La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes
La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos
La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea
Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)

SERIE: Ciencias

La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos
El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones
Globalización, crisis ambiental y educación

TÍTULOS EDITADOS

La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención

El número, agente integrador del conocimiento

De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas

Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales

Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO

Últimas investigaciones en Biología: células madres y células embrionarias

Ramón y Cajal y la ciencia española

Usos matemáticos de internet

Química y sociedad, un binomio positivo

La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes

Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física

SERIE: Técnicas

Grandes avances de la ciencia y la tecnología

Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad

Servicios socioculturales: la cultura del ocio

La transformación industrial en la producción agropecuaria

La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor

SERIE: Principios

La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad

La experimentación en la enseñanza de las ciencias

Metodología en la enseñanza del Inglés

Destrezas comunicativas en la Lengua Española

Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas

La Geografía y la Historia, elementos del medio

La seducción de la lectura en edades tempranas

Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana

Lenguas para abrir camino

Los lenguajes de la expresión

La comunicación literaria en las primeras edades

Los lenguajes de las ciencias

Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria

Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria

Números, formas y volúmenes en el entorno del niño

El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura

Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805 – 2005)

Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

SERIE: Situación

EN CLAVE DE CALID@D: La Dirección Escolar

Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas

EN CLAVE DE CALID@D: Hacia el éxito escolar

SERIE: Didáctica

Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria

Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física

La estadística y la probabilidad en el Bachillerato en Educación Infantil

La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria

TÍTULOS EDITADOS

SERIE: Aula Permanente

Contextos educativos y acción tutorial

Imagen y personalización de los centros educativos

*Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria:
los Departamentos Didácticos*

*Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas
específicas: alumnos intelectualmente superdotados*

Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares

La orientación escolar en los centros educativos

El profesorado y los retos del sistema educativo actual

El tratamiento de la diversidad en los centros escolares

TÍTULOS EN COEDICIÓN

Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria

Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales

Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto

Diagnóstico y educación de los más capaces

Colección Los Reales Sitios:

Palacio Real de Aranjuez

Palacio Real de Madrid

Real Monasterio de La Encarnación

Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas

Palacio Real de La Granja de San Ildefonso

Monasterio de San Lorenzo de El Escorial

TÍTULOS EN EL AÑO		
	COLECCIÓN	SERIE
<i>Del punto a los espacios multidimensionales</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El pensamiento científico en la sociedad actual</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La convivencia en las aulas: problemas y soluciones</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Actualización de las competencias profesionales: Sanidad y Formación Profesional</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>La biblioteca: un mundo de recursos para el aula</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La disrupción en las aulas: problemas y soluciones</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Bases para un debate en Educación Artística</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios

	COLECCIÓN	SERIE
<i>Las lenguas españolas: un enfoque filológico</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>El espacio geográfico español y su diversidad</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Ciencias</i>
<i>El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>Personajes y temáticas en la literatura juvenil</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>La motivación a la lectura a través de la literatura infantil</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>La acción tutorial: su concepción y su práctica</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Aula Permanente</i>
<i>Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Ciencias</i>

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: “Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica”, que se celebró en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila, en el verano de 2006.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano, que se identifica con el color "bermellón Salamanca"**

- | | |
|-----------------------|------------------|
| • Serie "Ciencias" | • Color verde |
| • Serie "Humanidades" | • Color azul |
| • Serie "Técnicas" | • Color naranja |
| • Serie "Principios" | • Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo, que se identifica con el color "amarillo oficial"**

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie "Didáctica" | Color azul |
| • Serie "Situación" | Color verde |
| • Serie "Aula Permanente" | Color rojo |
| • Serie "Patrimonio" | Color violeta |

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE