

CUADERNOS DE ITALIA Y GRECIA, Nº 7.

● Servicio Recomienda, del Departamento de Cuadernos de Italia y Grecia número 7.



● Salvo para volver.
 NºPDI: 401-20-401-4
 (Programa de Italia)

Ministerio de Educación
 C/Alfonso XII, 28
 28014 Madrid

Página Web: www.mec.es
 Teléfono: 902 98 98 98
 Fax: 91 398 98 98
comunicacion@educacion.es

Red de Alumnos
 (Programa de Italia y Grecia)


Actividades

- **Roberto Ramos, C.** - *Alimentare e nutrirsi* (analiza el rol del SIDA en la propuesta dietética).



- **María Fernández, C.** - *Importancia de la programación de la lengua oral en SIDA.*


Actividades de aula

- **María García, María Paz** - *Los valores de vídeo como recurso didáctico en el aula de SIDA.*



- **María José, Natalia** - *Los dibujos y el texto de la experiencia de campo escolar referencial en el aula de SIDA.*



- **Laura Martínez, Mª Jesús** - *La Caja Matemática. Orientaciones metodológicas.*


Actividad especial

- **Gracia, María; Patricia, Mónica; Lorea; Carlota; María; Susana; Carolina** - *Italia (cuaderno Italia 2000).*


Actividades de recuperación de contenidos e intercambios de alumnos

- **Bernal, J. M.** - *El SIDA en la enseñanza de SIDA a algunos grupos: algunas propuestas de trabajo.*



- **Leónardi, D.** - *Alonso Bernal, J. M.* - *¿Qué estudia todo el día porque tiene una grieta? ¿Por qué problemas de la gramática enseñar para grupos?*



- **Lago Fernández, E.** - *La realización de la expresión oral. El nuevo currículo oficial de lengua castellana del Ministerio de Educación.*


Actividad a distancia "Intercambio de alumnos"

de interés

(Programa de Italia y Grecia)

- **NEPECO** - *El mundo estaba aquí*



CUADERNOS DE ITALIA Y GRECIA. N° 7—Diciembre 2008.

COORDINACIÓN y DIRECCIÓN

- M^a Jesús Serviá Reymundo
Consejera de Educación en Italia, Grecia y Albania

CONSEJO DE REDACCIÓN

- Rafael Alba Cascales
- María Carmen Ponce Martín
- Leandro Sánchez Garre
Asesores Técnicos de la Consejería

COLABORADORES

- BARROSO JIMENEZ, MARÍA FLOR
- BERNAL, JOSEP M.
- BERNARDO VILA, NATALIA
- FRÜHBECK MORENO, CARLOS
- LEMA MARTÍNEZ, M^a IRENE
- LEONTARIDI, ELENI
- LUGO-TRIANTAFILLOU, SUSANA
- PÉREZ BERNAL, ROSA MARÍA
- PÉREZ FERNÁNDEZ, CARMEN
- VIRETTO, PAOLO

APOYO ADMINISTRATIVO Y LOGÍSTICO

- Paloma Rivero Ortiz
- María Jesús Moreno Retortillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

© Edita: Secretaría General Técnica.

Subdirección General de Información y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

NIPO: 660-08-414-5 (formato en línea)

Ejemplar gratuito.

Los artículos, su contenido y las opiniones expresadas en los mismos son responsabilidad de sus autores.

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

Imágenes portada (de izquierda a derecha):

Fuente del patio de acceso al edificio de la Consejería en Piazza dell'Oro. Patio interior de acceso. Vista de la Iglesia de los Florentinos, frente a la Consejería.

Fotos: Francisco J. Prados — Margherita Mazzanti

PRESENTACIÓN

Continuando con nuestro objetivo de poner a disposición de los profesores de ELE ejemplos de actividades y reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje del español, "Cuadernos de Italia y Grecia" acude a su cita anual.



Esta vez lo hace con un cambio formal que esperamos que comprendan y compartan nuestros lectores.

El Gobierno de España apuesta de forma decidida tanto por el uso y fomento de las nuevas tecnologías como por el desarrollo sostenible y la defensa del medio ambiente. Por ello ha legislado de forma que, en las Administraciones Públicas, se fomente la edición electrónica, que permite una mayor accesibilidad y difusión de las publicaciones, y se introduzcan medidas de racionalización y disminución del tiraje en las que utilicen papel, con el fin de favorecer la sensibilización y participación de todos en la política ambiental.

De ahí que "Cuadernos" salga a la luz únicamente en soporte digital.

Con ello, estamos seguros de ser más útiles y de contribuir a la labor de los profesionales que atienden a la cada vez mayor demanda que en la actualidad conoce el español. Prueba de esta demanda es el aumento de alumnos que lo estudian en Italia y el hecho de que el programa piloto que en el curso 2006-2007 introdujo el español en 6 centros educativos griegos esté presente este curso en 5 más.

Por su parte, el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, a través de la Consejería, continúa favoreciendo la formación continua y la actualización de los profesores de ELE en el ámbito de su actuación con acciones tales como la organización de jornadas y cursos, becas de verano en Universidades españolas y el progresivo enriquecimiento de los fondos de nuestro Centro de Recursos.

Además, la Consejería ha ampliado su radio de acción a Albania, por lo que esperamos que, en próximas ediciones de nuestra revista, los profesores de español en ese país se animen a enviar sus colaboraciones.

En este número aparecen aportaciones de profesionales que trabajan diariamente en la bella labor de difundir nuestra lengua y cultura y que quieren compartir con otros colegas sus experiencias. A todos ellos, mi más sincero agradecimiento y, en especial, a los componentes de la Asociación de Profesores de Español en Grecia (ASPE), fieles colaboradores desde hace años con nuestra publicación y que, por ello, es en gran parte suya.

María Jesús Serviá Reymundo
Consejera de Educación en Italia, Grecia y Albania

**"Ayer estudiaba todo el día porque tenía una problema:
Puntos problemáticos de la gramática española para griegos"**

LEONTARIDI, ELENI

Prof. Asociada - Dpto. de Filología Italiana,
Universidad Aristóteles de Salónica.
Universidad Abierta de Grecia
eleni_leontaridi@yahoo.gr

PÉREZ BERNAL, ROSA MARÍA

Profesora del
Instituto Cervantes de Palermo
rossamarr@hotmail.com

1. Introducción

Cualquier profesor que enseñe español como lengua extranjera en Grecia, tarde o temprano, se ve obligado a explicar que en español no se debe decir *"*Ayer estudiaba todo el día"* sino más bien *"estudí / estuve estudiando todo el día"*. Y claro, *"*una otra problema es que, cuando el alumno es muy angustiado, y encima, enamorado con alguien que le encanta mucho, no puede pasar fácilmente los exámenes ni entender cuáles son los puntos problemáticos a los que tiene que dar mayor atención..."*

Bromas aparte, está claro que los aprendientes griegos de E/LE constituyen un colectivo que suele cometer errores de aprendizaje que no cometen los de otras nacionalidades, como ocurre con los aprendientes italianos, japoneses, chinos, rusos, etc. Al fin y al cabo, como señalan Dulay *et al.* (1982: 138), *"la gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática"*¹.

Siguiendo esta línea, realizamos una pequeña recopilación de los contenidos gramaticales del español que plantean más dificultades a los griegos y, siguiendo la línea de trabajo marcada por la Colección *Claves del Español* de la Editorial SM, elaboramos el material para el ejemplar correspondiente al griego: *Claves de español para hablantes de griego*², centrándonos en el nivel B2 del MREL³. Resumimos a continuación en los siguientes epígrafes las tareas realizadas en el taller de las jornadas.

¹ La traducción al español es nuestra.

² Leontaridi & Pérez Bernal (2008).

³ Consejo de Europa (2002).

2. TAREA 1: Errare humanum est

Dimos a los asistentes una fotocopia con un listado de 60 errores, explicándoles que algunos de ellos son cometidos por alumnos griegos de E/LE y otros, por alumnos de otras nacionalidades. Les animamos a trabajar en grupos, clasificándolos en unas tablas en las que debían anotar si eran cometidos por griegos o no, y en caso de que no, en las observaciones, anotar la nacionalidad si la sabían. Reproducimos a continuación la tabla de errores:

Aquí tenéis una serie de errores. Algunos de ellos suelen ser cometidos por alumnos griegos y otros, por alumnos de otras nacionalidades. Tras comentarlos en grupo, decidid, cuáles son cometidos por griegos y cuáles no.	
ATENCIÓN: ¡Tened en cuenta que dichos errores deben corresponder a un nivel B2 del MERL!	
Clasificad los siguientes errores completando la tabla adjunta	
1.	Es bueno hablar muchas idiomas.
2.	Todos los que ha dicho, son mentiras.
3.	Marta es mi mejora amiga.
4.	Sus gafas es especiales.
5.	María, ¿me puedes dejar su paraguas porque el mío se ha roto?
6.	Me duele mi cabeza.
7.	Aquí tiene vuestro billete, Sra. Domínguez.
8.	Hemos recibido poco de cartas.
9.	Te he dicho que no puedes venir con mí.
10.	A María se cae muy bien Pepe.
11.	Es el libro que me ha gustado lo más.
12.	Se preocupa mucho el tema de la violencia.
13.	¿Tienes nada para beber?
14.	¿Hay ninguna farmacia por aquí cerca?
15.	La señora en el vestido blanco es Carmen.
16.	Tengo clase a las 8 por la mañana.
17.	Hoy estudiaré por cinco horas.
18.	Gracias para todo lo que has hecho.
19.	Llegué en el hotel a las tres.
20.	Voy al trabajo con metro.
21.	Esto es Pedro y esto María.
22.	Estoy estudiante.
23.	El concierto está en la Plaza Mayor.
24.	Marta es en casa de Juan.
25.	Soy segura de que dice la verdad.
26.	Esta mesa en madera es preciosa.
27.	Soy muerto del cansancio.
28.	La conocí antes tres años.
29.	Este verano viajaba mucho.
30.	-¿Quién es Mario? -Es mí.
31.	Estaba yendo al supermercado todos los sábados.
32.	Anoche habían muchas personas en la fiesta.

33.	Pedro condució toda la noche sin parar.
34.	Yo ha olvidado mi cartera en tu casa.
35.	Ya he leído la postal que me has escrita.
36.	Nunca habemos viajado a España.
37.	No creo que aparecerá más por aquí.
38.	Cuando había estado en París, ...
39.	Me molesta que quieres tener siempre la razón.
40.	-¿Qué hora es? -No sé. Creo que sean las doce.
41.	Tengo ir al médico.
42.	Me gustan mucho niños.
43.	He visto a nadie hoy.
44.	Debo que informarte sobre la situación.
45.	Sigo pensar en ti.
46.	¿Cuál prefieres? ¿Las Meninas por Velázquez o Las Meninas por Picasso?
47.	Le dijo que dejaba de gritar a su hermano.
48.	¿Quién es el intérprete de tu canción que estás escuchando?
49.	Un otro problema es la contaminación.
50.	Trabajo de las 8:00 a las 12:00.
51.	Estaré ahí de las 25 a las 27 de mayo.
52.	Van a venir más que veinte personas.
53.	Me gusto María.
54.	¿Dónde se pide por esa información?
55.	Graciela vive en una grand casa.
56.	Cualquiera empleado lo sabe.
57.	Me gusta jugar fútbol.
58.	Conozco tu abuela.
59.	Me mucho reído con tus hermanos.
60.	Este móvil es de mí.

Adjuntamos la clasificación de los errores de acuerdo con la procedencia de los alumnos de E/LE:

RESPUESTAS A LA TAREA 1	
Frase	Influencia del...
4, 21, 26, 42, 60	alemán
8, 11, 35, 48, 59	francés
15, 30, 43, 46, 54	inglés
El resto	griego

3. TAREA 1: Lo dudo, lo dudo, lo dudo...

A continuación, animamos a los asistentes a reflexionar y delimitar cuáles eran los contenidos gramaticales que planteaban más problemas a los griegos. Tras ponerlo en común elaboramos la siguiente lista:

- Los pronombres personales
- Los indeterminados
- Ser-estar
- Por-para, A-en

- Los tiempos continuos
- Los pasados
- Los marcadores temporales y la expresión del tiempo
- La expresión de la probabilidad con Indicativo
- El imperativo
- Las oraciones subordinadas completivas y concesivas
- Las perífrasis
- El estilo indirecto

A todo esto se pueden sumar –y de hecho aparecieron en la puesta en común– contenidos que tienen que ver con puntos concretos relacionados con el género y número de los sustantivos, los posesivos, los grupos *ir-venir*, *llevar-traer*, *pero-sino*, etc. Posteriormente dimos los contenidos que nosotras habíamos seleccionado para el índice del libro. La selección se respaldaba en trabajos de lingüística contrastiva (véase Leontaridi 2008, 2001); también en conclusiones sacadas del tratamiento estadístico de corpus de errores cometidos por griegos en la producción escrita en los exámenes DELE del nivel B2 (Leontaridi, Peramos & Ruiz, en prensa), así como en los recogidos en los trabajos de Pérez Bernal (2000, 2001 y 2003).

4. Claves de español para hablantes de griego

La última parte del taller estuvo dedicada a la descripción del libro publicado recientemente por la editorial SM, a partir de uno de los capítulos, dedicado a la expresión de la probabilidad mediante el uso del indicativo, campo que resulta especialmente problemático para los griegos, que no son conscientes de que en griego operan mecanismos parecidos.

Tras una burbuja que resume la dificultad de los griegos en este contenido, se presenta de manera deductiva la descripción de la expresión de la probabilidad en español, con abundancia de ejemplos y su traducción al griego. Se ofrece a continuación una selección de errores más frecuentes, y por último, los ejercicios, para consolidar el aprendizaje.

Consideramos que el *error* puede constituir un arma importante entre los diferentes recursos de los que disponen el profesor y el estudiante de lengua extranjera, pues no hay que perder de vista que *“cuando no se cometen errores es que no se practica con la lengua, y si no se practica, difícilmente se llega a conocerla”* (Fernández López, 1989: 32). Estamos totalmente de

acuerdo con Santos Gargallo (2004: 407), cuando señala que el análisis sistemático y científico de los errores del hablante no nativo:

“... nos ayuda a profundizar en el conocimiento de aprendizaje [...]; nos dice cuáles son los aspectos de mayor dificultad en el aprendizaje de una L2/LE; [...] nos indica la manera de aproximar nuestros procedimientos didácticos a las estrategias del sujeto que aprende, a fin de facilitar y agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por último, nos permite diseñar actividades y materiales didácticos de acuerdo con las necesidades y estrategias del grupo meta”.

Referencias bibliográficas

- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes / Anaya. [El original fue publicado en 2001 con el título *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*]
- DULAY, Heidi, Marina BURT & Stephen KRASHEN (1982), *Language Two*, New York: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1989), Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa, *Cable*, 4, 30-35.
- LEONTARIDI, Eleni (2001), *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno*, (tesis doctoral – Universidad de Salamanca). *Biblioteca virtual RedELE*, nº 9 (segundo semestre 2008). Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/Leontaridi.html> .
- LEONTARIDI, Eleni (2008), "Ayer estudiaba toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo..." Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno. *RedELE*, nº 12, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Revista12/Leontaridi.pdf>.
- PÉREZ BERNAL, Rosa María (2000), *Gramática Española para Estudiantes Griegos. Nivel Intermedio*. Atenas: Polyglot.
- PÉREZ BERNAL, Rosa María (2001), *Las subordinadas completivas en español y en griego. Una propuesta didáctica*. (Memoria de Máster) Universidad Antonio de Nebrija.
- PÉREZ BERNAL, Rosa María (2003), *La Expresión Escrita en el Diploma de Español: Nivel Intermedio*. Atenas. Polyglot.
- LEONTARIDI Eleni, Natividad PERAMOS SOLER & Marina RUIZ MORALES (en prensa), Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE. *Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE sobre "La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2"* – Alicante: Universidad de Alicante.
- LEONTARIDI, Eleni & Rosa María PÉREZ BERNAL (2008), *Claves de español para hablantes de griego*. Madrid: SM (ISBN: 978-960-16-2868-4).
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2004), El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs) (2004), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 391-410.

El léxico en la enseñanza de E/LE a alumnos griegos: algunas propuestas de trabajo

BERNAL, Josep M. [1]

jbernal4@xtec.cat

En la didáctica de idiomas extranjeros, el léxico ha sido tradicionalmente un capítulo secundario, y a ello ha contribuido la indiscutible primacía de los métodos llamados comunicativos. A menudo, el léxico es asociado al aprendizaje memorístico del idioma (listas de palabras, diccionarios, etc.), por lo que no encaja demasiado bien en dichos métodos. También ha contribuido a esta marginación el desarrollo, en el ámbito de la lingüística, de nuevos campos de estudio que, a su vez, se han incorporado a la enseñanza de idiomas (pragmática, sociolingüística, etc.). En este contexto, es lógico que la atención de los docentes (y de los formadores de docentes) se haya centrado preferentemente en áreas de trabajo en el aula que tal vez no son tan *obvias* como el aprendizaje de vocablos y la producción de frases gramaticalmente correctas.

En las últimas décadas se observa una actitud cada vez más favorable hacia el trabajo con el vocabulario en clase. En el *Vademécum* para profesores de español como LE y L2 se hace referencia a este hecho en el capítulo dedicado a la subcompetencia léxico-semántica. Con todo, su autor no deja de reconocer que, en el aula, dicha competencia no suele recibir un tratamiento tan específico como el que sí recibe, por ejemplo, la gramatical.¹ Y ello es paradójico, ya que, lo que para el profesor parece ser secundario en su quehacer, para el alumno es algo importantísimo. Se trata, tal vez, de lo más importante a la hora de aprender un idioma extranjero. Comunicarse es, principalmente, usar palabras, y creo que todos nosotros nos hemos dado cuenta de que los alumnos tienen una mayor predisposición a aprender léxico

¹ J. R. Gómez Molina, "La subcompetencia léxico-semántica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo eds., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua segunda (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, págs. 491-510.

que gramática. Ello tiene una explicación muy sencilla: la adquisición de una lengua (ya sea la primera –materna– o la segunda) empieza por el léxico. Además, el vocabulario es algo que nunca dejaremos de aprender: siempre nos toparemos con palabras desconocidas y nos sorprenderemos con usos nuevos de vocablos que ya nos son familiares.

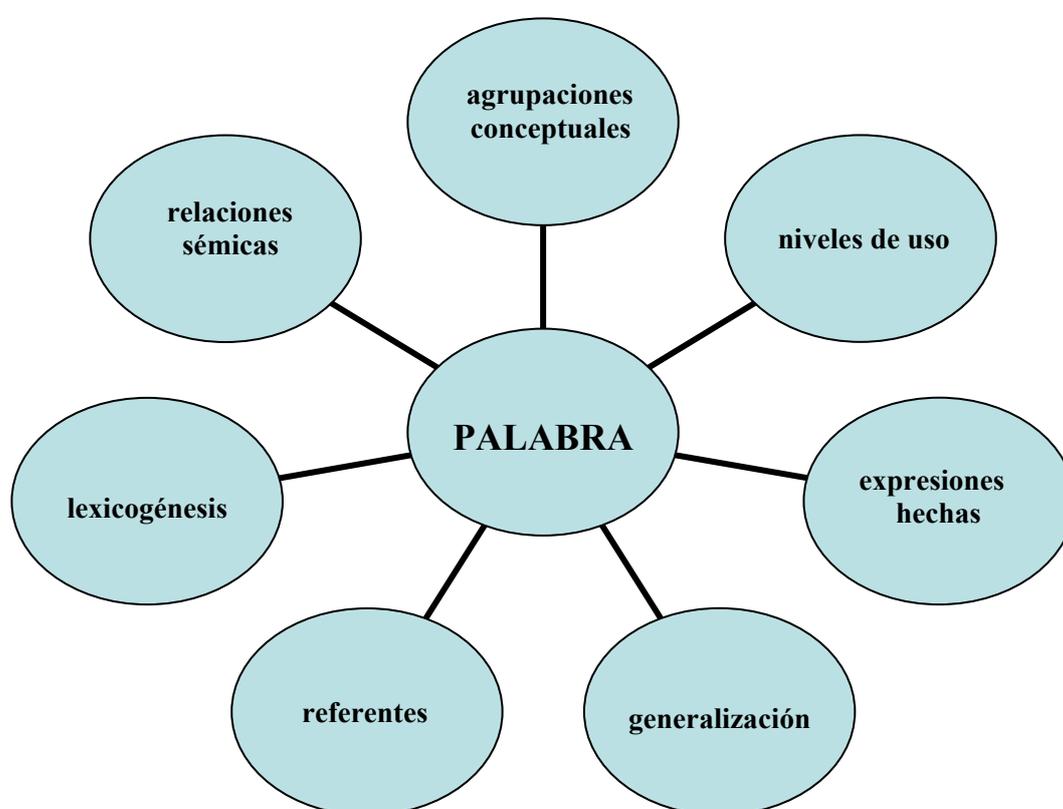
Hemos hablado del aprendizaje del léxico y de la gramática, y podemos establecer comparaciones entre ambos procesos. En primer lugar, hay que tener en cuenta que el léxico de una lengua, como la gramática, no es un conjunto inarticulado de elementos, sino un conjunto cuyos componentes se organizan según diversos criterios (semánticos, sociolingüísticos, etc.). En segundo lugar, léxico y gramática se aprenden en fases sucesivas y se articulan en diversos niveles, desde los más básicos hasta los más complejos. Indiquemos, finalmente, que la adquisición del léxico, como la de la gramática, se realiza mediante una tipología muy diversa de ejercicios, y se beneficia del uso de una lengua rica en contenidos y tan auténtica como sea posible. Dicho esto, lo cierto es que existe una diferencia fundamental entre aprender léxico y aprender gramática: el primero es un proceso bastante más exigente que el segundo. Basta ojear una obra ya clásica sobre la adquisición del vocabulario en lenguas extranjeras para darnos cuenta de todo lo que implica aprender una palabra.²

- Fonética y ortografía: ¿Cómo suena? ¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?
- Morfología: ¿Qué partes se reconocen en ella? ¿Qué estructura tiene?
- Funciones gramaticales: ¿En qué estructuras puede aparecer? ¿En qué estructuras se usa?
- Semántica: ¿Qué significados comprende la palabra?
- Colocaciones: ¿Qué otras palabras pueden usarse con ella?
- Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar? ¿Qué otras palabras se podrían usar en su lugar?

² I. S. P. Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press, 2001.

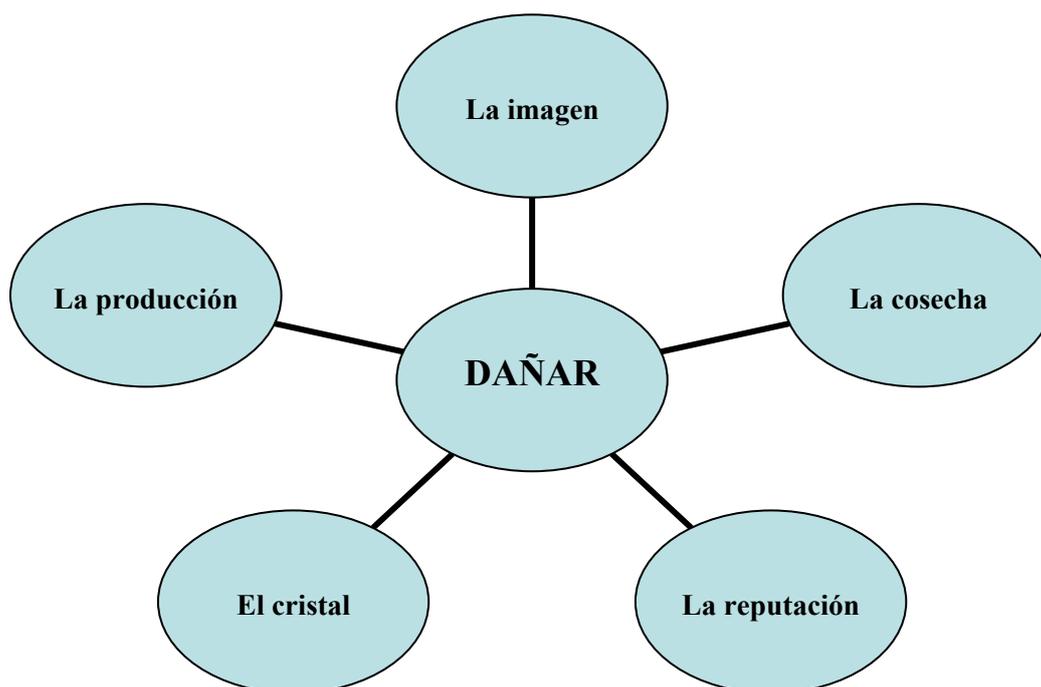
- Restricciones de uso (registros, frecuencia...): ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar y se usa esa palabra?

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* pone de manifiesto la complejidad del conocimiento del léxico. Según este documento, la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno. Se trata, en definitiva, de la capacidad de establecer unas asociaciones que se pueden resumir en el siguiente diagrama.³



³ Tomado de J. R. Gómez Molina, *El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica*. REALE (*Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*), 8 (1997), págs. 69-93. Este autor explica pormenorizadamente cada una de las asociaciones referidas e indica que no siempre es posible desarrollarlas todas. Sin embargo, “lo importante es procurar el diseño de las tareas más idóneas según las posibilidades de la unidad léxica objeto de estudio, palabra básica de la red léxico-semántica del texto, y aprovechar otros vocablos o expresiones que hayan aparecido en el texto, y cuyo uso sea frecuente, para cerrar la figura con objeto de desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas de forma integrada y practicar las operaciones de descubrimiento, sistematización y conceptualización”.

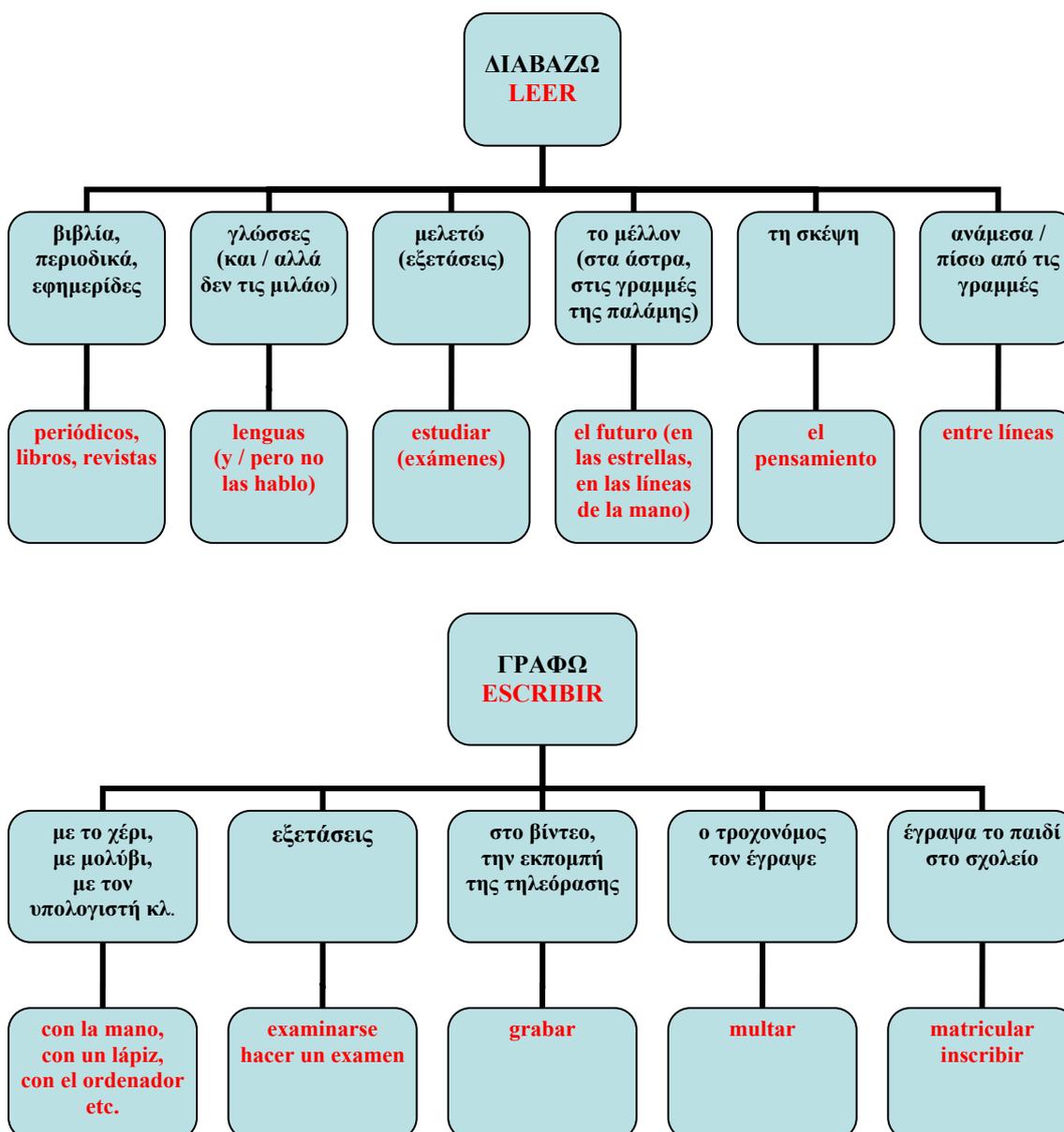
¿Cómo se puede contribuir al desarrollo de la competencia léxico-semántica en el aula de ELE? La profesora Marta Baralo ha propuesto trabajar con redes léxicas usando, por ejemplo, el diccionario *Redes*. Se trata de establecer, a partir de las posibilidades combinatorias que presentan los términos incluidos en este diccionario, relaciones entre elementos léxicos según diversos criterios.⁴ Tenemos un ejemplo con el verbo *dañar*. Baralo plantea las posibles combinaciones de este verbo con un objeto directo: ¿qué se puede dañar?



El trabajo con redes léxicas puede ser llevado a cabo en todos los niveles de aprendizaje. En los iniciales, además, puede ser muy útil el apoyo de la lengua materna, sobre todo si tenemos en cuenta que ésta suele influir decisivamente

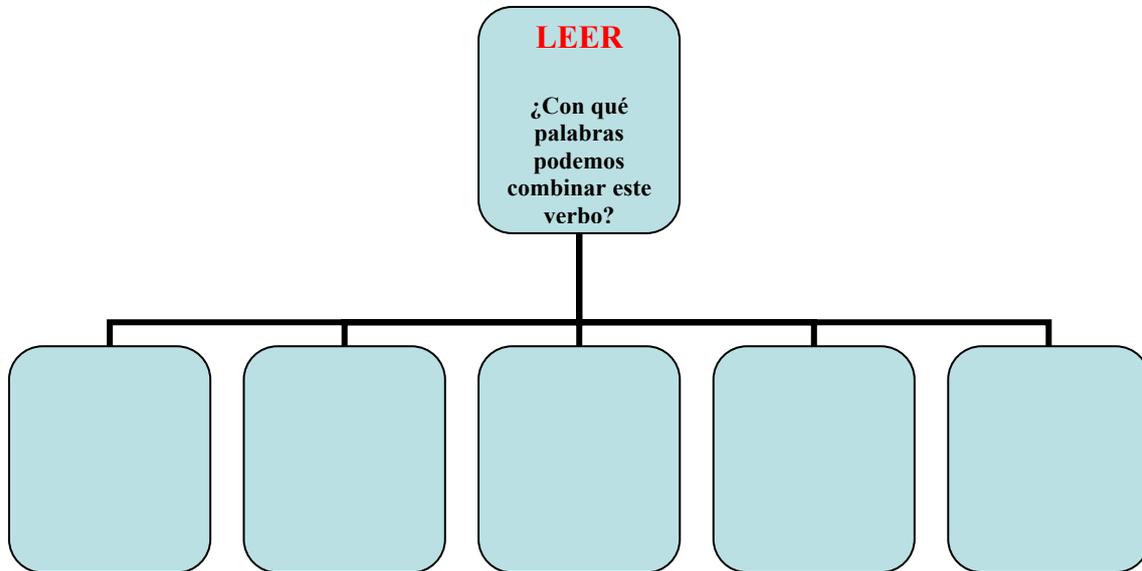
⁴ M. Baralo, "Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE", *III Encuentro Práctico de Profesores de ELE* (International House Barcelona y Difusión, Würzburg, 19-20 de mayo de 2006). URL: www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf. Según Baralo, "las clases léxicas que aparecen en la entrada del diccionario *REDES* indican las posibles combinaciones u ocurrencias del verbo *dañar*, cuyo argumento interno, es decir, lo que es susceptible de dañarse o ser dañado, se expresa con sustantivos que designan, además de cualquier cosa material, todas aquellas acciones, resultados, situaciones de conveniencia, estados de armonía, cualidades, atributos, procesos en curso, etc. También se indican en la entrada los modalizadores del daño, del tipo de *considerablemente*, *irremediablemente*, *notablemente*, *ligeramente*, *psicológicamente*. Los alumnos van construyendo estos esquemas a partir del intercambio de ideas entre ellos sobre los distintos aspectos léxico-semánticos, que conllevan su proyección sintáctica: quién (sujeto), qué (complemento directo), cómo (circunstancia de modo), u otro tipo de relación semántica como la sinonimia y la antonimia". Actividades de este tipo hallamos en el manual de I. Tarrés, S. Prymak y A. Calderón, *Vocabulario en movimiento: manual de actividades con tarjetas (nivel inicial A1-A2)*. Madrid: Edinumen, 2006.

en la asimilación de los significados de la lengua extranjera. El alumno, explica José Ramón Gómez Molina en el *Vademécum*, clasifica los significados, en primer lugar, según su lengua materna, operándose de este modo un movimiento de significados que puede dar lugar a interferencias. Mediante una red léxica en la que se utilice la lengua materna podemos representar las asociaciones que realiza un alumno de lengua griega en relación, por ejemplo, con dos verbos básicos: *leer* y *escribir*.

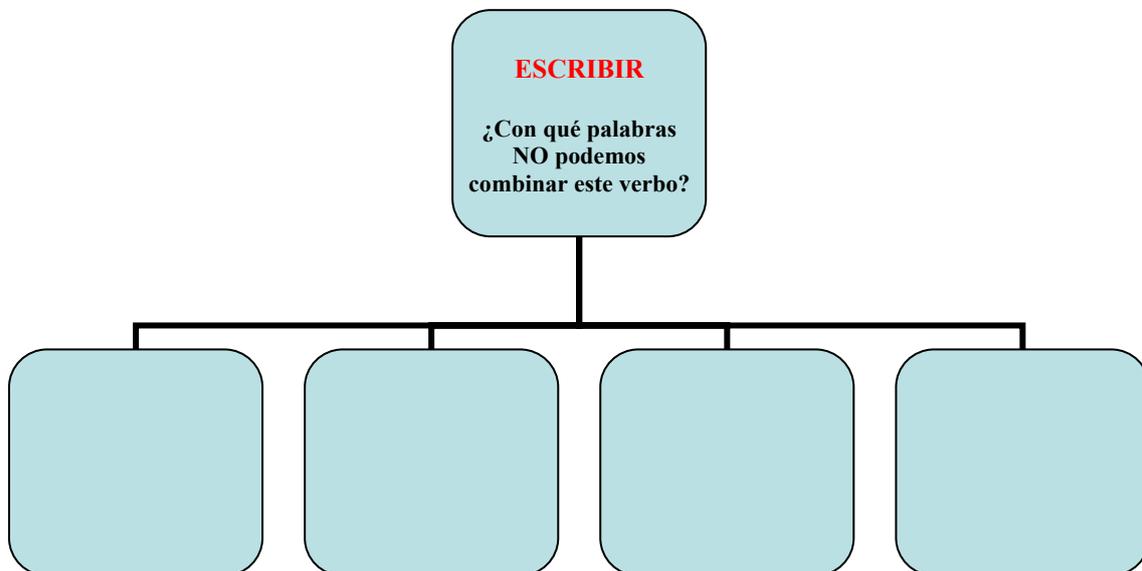


En estas redes observamos las interferencias que pueden producirse en el aprendizaje de los verbos mencionados. Además, estas interferencias corren el

riesgo de perpetuarse si no se atajan a tiempo. Así pues, el trabajo en el aula con una red léxica entre el griego y el español en un nivel inicial puede tener como objetivo deshacer las posibles asociaciones erróneas:

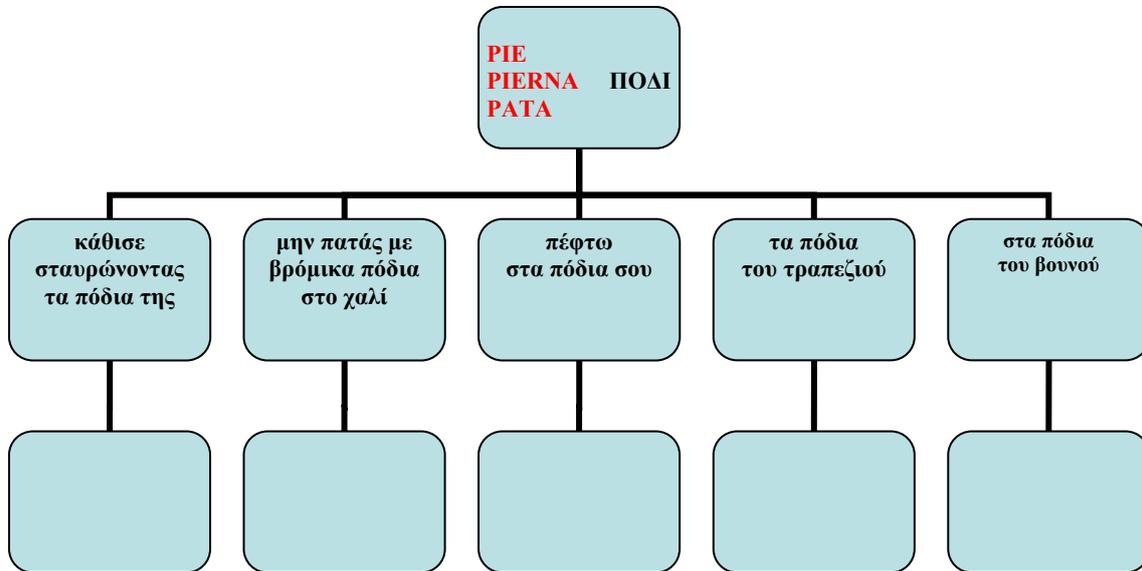


**una novela policíaca - entre líneas - para el examen de matemáticas
los pensamientos - el futuro en el tarot - los anuncios del periódico**



**una novela - el examen de matemáticas - cartas - una canción en
un CD - un niño en una escuela - a un conductor**

Estos ejercicios también se pueden realizar para el léxico que presenta problemas de traducción, por ejemplo el término *πόδι*, que en español equivale, según las circunstancias, a *pata*, *pierna* o *pie*.



Coloca la palabra adecuada (*pie - pierna - pata*) en los recuadros

A continuación, para afianzar la corrección de las asociaciones que realicen los alumnos, se pueden proponer actividades con frases sencillas y con un vocabulario de los niveles A1 y A2. Así, los alumnos, con la guía del profesor o con el manejo de diccionarios, deberán seleccionar los verbos adecuados a los contextos que se proponen, por ejemplo *grabar*, *matricular*, etc., que interfieren con algunos usos del verbo griego γράφω.

- Necesito un CD para las fotos que he hecho.
- Hoy voy a a mi hijo en una escuela de música.
- Esta mañana el examen de matemáticas y no me ha ido demasiado bien.
- Ese policía me porque he aparcado en zona prohibida.

Las actividades que proponemos no son en absoluto complicadas y pueden realizarse con muchos vocablos básicos (ὁρόμος, τρώω, παίρνω, etc.). Además, este tipo de redes léxicas permite:

1. Usar la lengua materna para completar las informaciones que proporcionan los diccionarios. Éstos suelen informar de lo que se puede decir o escribir, pero no de lo que *no* debemos decir o escribir.
2. Romper con lo que se ha dado en llamar *la hipótesis de la equivalencia*, según la cual el léxico que se aprende en la segunda lengua tiene, en principio, el mismo valor que en la lengua primera. Esta hipótesis es especialmente válida para el léxico básico, que presenta unos valores semánticos muy amplios y, por consiguiente, suele sustituir en el lenguaje coloquial a términos con usos más restringidos.
3. Potenciar la autonomía del alumno: él mismo puede desarrollar redes léxicas usando de manera creativa y constructiva la lengua materna. De esta manera, se le emplaza a ir más allá del simple aprendizaje memorístico del vocabulario.

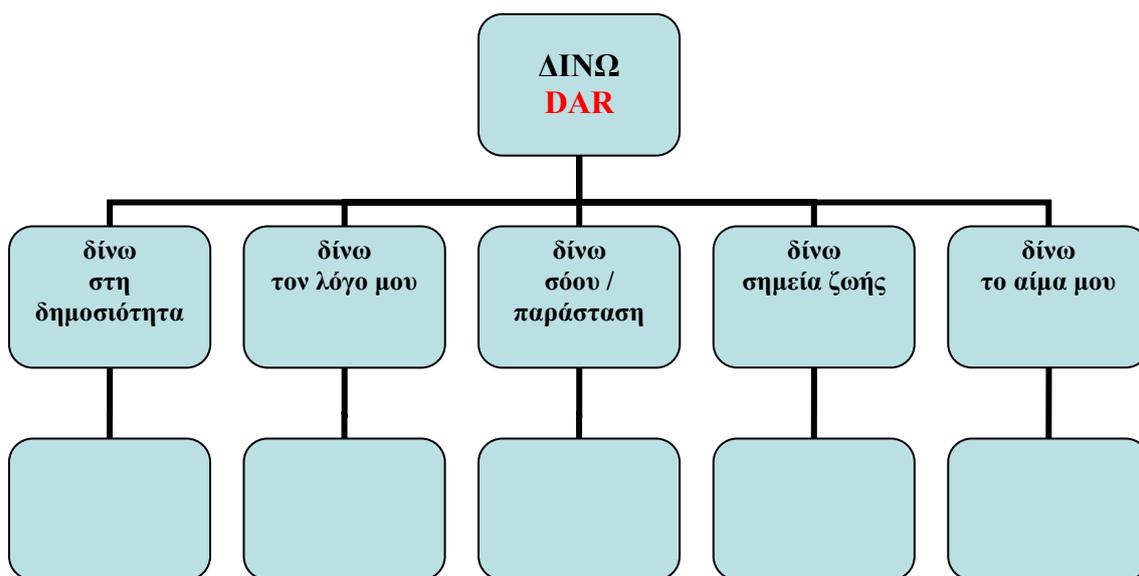
Estos ejercicios permiten trabajar con frases hechas y sentidos figurados, que según el MCR constituyen un aspecto especialmente importante en la competencia léxica de los aprendices de una segunda lengua. Es habitual trabajar con estas expresiones en niveles superiores y a partir de textos que funcionen como ayuda para clarificar significados. Con el uso de la lengua primera como elemento de apoyo dichas expresiones se pueden introducir en los niveles iniciales, ya que muchas de ellas contienen términos propios del léxico básico. En estos niveles es conveniente trabajar con expresiones claras en cuanto a su significado y más o menos coincidentes con las de la lengua primera en cuanto a su estructura y componentes léxicos. Pensemos, por ejemplo, en el verbo *dar* y en expresiones que coincidan con el griego. Un vistazo a los diccionarios más conocidos nos permite establecer un grupo de similitudes susceptibles de ser explotadas didácticamente:

Dar a conocer Δίνω στη δημοσιότητα
Dar alguien su palabra Δίνω τον λόγο μου / τον λόγο τής τιμής μου
Dar señales de (vida) Δίνω σημεία ζωής

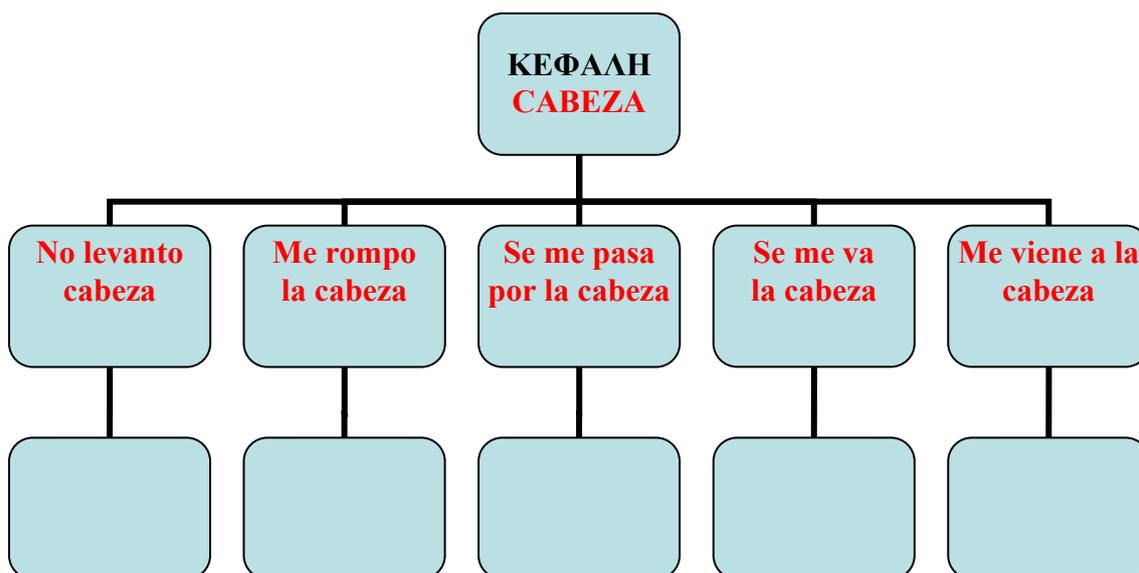
Dar alguien la sangre de sus venas Δίνω το αίμα μου (για κάποιον / κάτι)

Dar un espectáculo Δίνω σόου / παράσταση

En los niveles iniciales podemos crear redes léxicas a fin de que los alumnos busquen por sí mismos correspondencias léxicas entre el griego y el castellano, o bien para que proporcionen las equivalencias griegas de expresiones castellanas que contengan, por ejemplo, los términos *dar* y *cabeza*.



Busca expresiones en español que se correspondan con las expresiones griegas



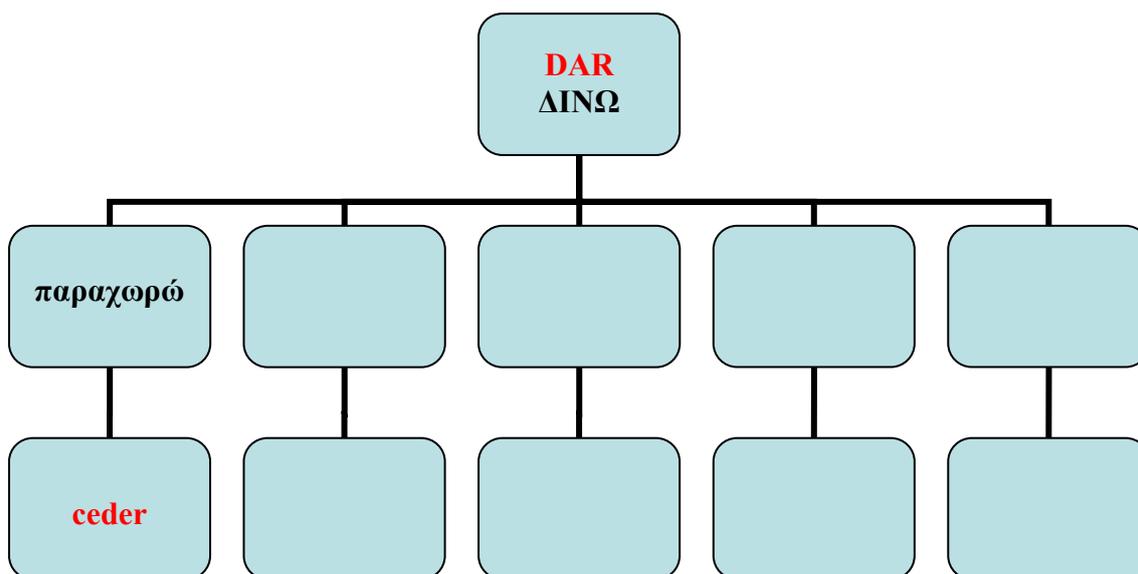
¿Con qué expresiones griegas se corresponden estas expresiones españolas?

La ventaja de ejercicios de este tipo son también las que hemos mencionado anteriormente. Además, nos permiten ampliar el trabajo directo con el vocabulario que se considera básico, es decir, aquel con el que el alumno se introduce en el nuevo idioma y, en consecuencia, funciona como base para el ulterior desarrollo de la competencia léxico-semántica.

Uno de los problemas que se plantea en la enseñanza del léxico es, precisamente, el avance desde el nivel inicial a un nivel avanzado en el que el alumno supere las limitaciones del léxico básico, de manera que pueda establecer relaciones de significado más amplias y sea plenamente consciente de las connotaciones culturales y sociolingüísticas del vocabulario, algo que se manifiesta, sobre todo, en el uso adecuado de sinónimos. En este sentido, el desarrollo de la competencia léxico-semántica hacia un nivel superior puede beneficiarse, ya desde el inicio del proceso de aprendizaje, del uso de redes léxicas en el aula con sinónimos en la lengua meta y en la lengua primera. A partir de un verbo básico como *dar*, y tras consultar diccionarios (en este caso, el de la RAE y el de Georgios Babiniotis), el profesor puede establecer la siguiente equivalencias (los números corresponden al orden con el que aparecen los significados de los verbos *dar* y *δίνω* en los diccionarios citados).

1. Μεταβιβάζω (κάτι) από το χέρι μου στο χέρι (κάποιου άλλου). 2. Entregar
2. Προσφέρω, χορηγώ (λ.χ. άδεια). 6. Conceder, otorgar.
3. Παρέχω, παραχωρώ (κάτι που μου ανήκει). 3. Donar, ceder
7. Απονέμω. 5. Conceder, otorgar
8. Αναθέτω. 4. Conferir, proveer en alguien un empleo u oficio / encargar
10. Προσπορίζω, αποφέρω. 9. Producir, dar (λ.χ. καρπούς). 10. Producir, dar (λ.χ. τόκους).
11. Παρουσιάζω δημόσια, εκτελώ. 12. Exhibir un espectáculo o una película.

A partir de estas equivalencias podemos elaborar en el aula redes léxicas usando diccionarios monolingües o bilingües.



Completa con sinónimos de los verbo *dar* y *δίνω*

No se trata de buscar equivalencias exactas entre ambas lenguas (puede haber variaciones en los sinónimos que se den). Lo más importante es permitir que el alumno amplíe el horizonte de su competencia léxica, y para ello también resulta muy útil, en niveles avanzados, el trabajo con bases de datos de textos, en particular con la de la Real Academia Española: el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), disponible en su página web. Con este material podemos presentar palabras o expresiones rodeadas por contexto. De esta manera los alumnos tienen acceso a informaciones valiosas sobre las características semánticas de las unidades léxicas con las que van a trabajar. Así, por ejemplo, el significado y uso de la expresión *perder la cabeza* pueden ser ilustrados con los siguientes fragmentos del CREA:

1 ** del partido, según el técnico blanquiazul, fue no **perder la cabeza** en ningún momento y mantener la sere ** 1995 PRENSA La Vanguardia, 02/10/1995 : KETTY CALATAYUD ESPAÑA 05.Deportes T.I.S.A (Barcelona), 1995

2 ** de un Oscar de Hollywood, parece que pueden hacer **perder la cabeza** a cualquiera. La repercusión emocion ** 1994 PRENSA La Vanguardia, 27/03/1994 : "Uno de los riesgos de hacer pel ESPAÑA 04.Cine y vídeo T.I.S.A (Barcelona), 1994

3 ** o tan fácilmente. Deben provocarme demasiado para **perder la cabeza**. El único incidente que recuerdo es ** 1997 PRENSA La Prensa, 06/05/1997: Entre

bisturí, bates y los tres palo NICARAGUA 05.Deportes La Prensa (Managua), 1997

4 ** los psicólogos, que me vigilan para ver si voy a **perder la cabeza** aquí arriba) al darme cuenta de que ** 1997 PRENSA El País, 30/06/1997 : La nave del miedo ESPAÑA 01.Ciencias y Tecnología Diario El País, S.A. (Madrid), 1997

En el aula podemos trabajar con fragmentos extraídos del CREA, omitiendo los elementos que nos interesen y proponiendo a los alumnos que los completen con las expresiones más adecuadas.

**Completa los fragmentos con expresiones
en las que aparezca el sustantivo **cabeza****

...desde hace tiempo el presidente George W. Bush _____ pensando en cómo solucionar el problema que... [**se rompe la cabeza**]

...Mientras esperaba, _____ el nombre de Amanda. Al llegar a casa, tenía que enviarle un mensaje... [**le vino a la cabeza**]

...La esquiadora española María José Rienda aseguró que nunca _____ abandonar la competición... [**se le pasó por la cabeza**]

...La Bolsa _____. El Merval sigue cayendo; hoy cerró con pérdidas del 1%... [**no levanta cabeza**]

...con frecuencia _____. Sólo cuando le ingresan en el Hospital y recupera levemente la cordura se da cuenta de su situación... [**se le va la cabeza**]

También podemos introducir palabras básicas que sustituyan a los elementos con los que nos interesa trabajar:

Sustituye el verbo **dar por un sinónimo adecuado al contexto**

...obra de Fernando Salas. El jurado de los FAD **dio** premios en otras dos categorías: espacios...

...en 1973, la Fundació Goethe le **dio** el prestigioso premio Rembrandt...

...al que mira con considerable recelo desde que **dio un visado a Gerry Adams para visitar Estados Unidos...**

...la Caja de Ahorros de Ronda le **dio en los años 1986 y 1987 tres préstamos...**

...Thatcher, llamada también la Dama de hierro, le **dio al Gobierno un perfil de autoridad que logró...**

...la Junta de Gobierno del instituto me **dio el honor de ser su primer secretario...**

Con todas estas propuestas quisiéramos subrayar, finalmente, que la competencia comunicativa de nuestros alumnos se basa, sobre todo, en su conocimiento del léxico. Todo hablante tiene su propia visión del mundo, y ésta depende en gran medida de su lengua materna. Al aprender una lengua nueva, estamos introduciendo cambios importantes en la percepción de todo lo que nos rodea. Es por ello que el trabajo directo con el léxico (con o sin el apoyo de la lengua primera) debe constituir una prioridad para los enseñantes, como lo es, de hecho, para los aprendices.

[1] JOSEP M. BERNAL

Josep M. Bernal es licenciado en Filología Clásica y Doctor en Lingüística por la Universidad de Barcelona. Es funcionario del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Ha trabajado como profesor de griego en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Barcelona y como profesor visitante de español en el estado norteamericano de Connecticut. Ha realizado investigación posdoctoral en el Departamento de Lingüística de la Universidad de Atenas (Grecia), como becario de la Fundación Aristóteles Onassis y de la Fundación Estatal de Becas de Grecia. También ha trabajado como profesor visitante de español en el estado alemán de Baden-Wurtemberg y como Lehrbeauftragter de español en el Sprachlehrinstitut de la Universidad de Konstanz.

La evaluación de la expresión oral. El nuevo certificado oficial de lengua española del Ministerio de Educación griego¹

Dra. Susana LUGO-TRIAANTAFILLOU [1]
Universidad de Atenas
slugo@isll.uoa.gr

Objetivo de este taller es primordialmente llevar a la reflexión sobre qué se entiende por lengua oral y, en concreto, sobre las creencias e ideas de los docentes sobre la enseñanza-aprendizaje de las habilidades orales. Partimos para ello, de la evaluación de esta destreza en el certificado oficial de lenguas en Grecia (Kratikó Pistopiitikó Glossomatheias), conscientes de la influencia que la evaluación (en este caso externa) tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la orientación de la docencia. Para el caso concreto del territorio heleno, es un factor del todo relevante, si tenemos en cuenta la participación que este pequeño país ostenta en cuanto a número de inscritos en cualquier tipo de certificación de lenguas, y sin duda, también para el caso del español, pues los griegos conforman el 25% de los inscritos al DELE en todo el mundo (cf. S. Lugo, 2007:14-15).

El *Kratikó Pistopiitikó Glossomathias* (KPG) es un sistema de certificación de lenguas que el Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos griego ha puesto en funcionamiento desde el 2003 para el italiano, francés, inglés y alemán. A partir de la convocatoria de noviembre de 2008 tendrán lugar los primeros exámenes de español, empezando con los exámenes del nivel B2 según el MCRE; se añadirá el C1 en la siguiente convocatoria de mayo, y así sucesivamente hasta llegar a certificar todos los niveles (toda la información en www.kpg.ypepth.gr). Pues, en efecto, los niveles de dominio que certifica se han determinado siguiendo los niveles de referencia del Consejo de Europa, tal como estos se describen en el *Marco*.

El Ministerio lleva a cabo toda la parte organizativa de las pruebas, habiendo designado para la elaboración del sistema de evaluación en su conjunto y de las especificaciones comunes de los exámenes a un Comité compuesto por profesores universitarios especializados, que a su vez son los responsables de dirigir la labor de los grupos de colaboradores que trabajan en el marco de un programa de investigación, encomendado a los departamentos de lenguas extranjeras de las Universidades de Atenas y Tesalónica.

Lo que caracteriza a esta certificación es que es un sistema *unificado*, dado que cuenta con un marco unitario para todas las lenguas y las especificaciones para crear los instrumentos de medición son también comunes lo cual contribuye a la finalidad primordial de este sistema: el principio de *igualdad de las lenguas*. Efectivamente, el objetivo es la valoración equitativa del conocimiento de lenguas y, por ende, legitimar el conocimiento de distintas lenguas y reconocer la pluralidad lingüística de la

¹ Taller presentado en las XVII Jornadas de Didáctica de E/LE (Atenas/Salónica 1-2/3/2008) organizadas por la Asociación de Profesores de Español e Hispanistas en Grecia (ASPE) en colaboración con la Consejería de Educación en Grecia, la Universidad de Atenas y el Instituto Cervantes de Atenas.

sociedad griega contemporánea, lo que sin duda contribuye a impulsar el plurilingüismo social e individual en Grecia y la multiculturalidad. En base a este principio de *respeto* por todas las lenguas, igualmente tiene previsto ir aumentando el número de lenguas que se certifiquen, siempre en consonancia con las necesidades de la sociedad griega: el ruso y el turco serán las próximas lenguas que entren en este sistema de certificación.

Otra característica es que este sistema unitario para certificar el nivel de competencia de lengua, tiene como núcleo de interés el *uso de la lengua determinado socialmente*, y no la lengua como sistema autónomo de significados. Esta noción de uso lingüístico es la que han venido guiando los enfoques discursivos, pragmáticos y estratégicos sobre la lengua y la comunicación, y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en los últimos años. La competencia comunicativa entendida tanto en cuanto a los conocimientos como a las habilidades para usar la lengua de una manera contextualmente apropiada. Así pues, a través de los exámenes de cada nivel se pretende medir el grado de “dominio real” y uso funcional de la lengua extranjera, lo que implica que el candidato debe ser capaz de:

- Usar la lengua extranjera para comprender y expresar diversos tipos de discurso escrito y oral.
- Realizar, en consecuencia, sus elecciones lingüísticas –correctas y adecuadas–, teniendo en cuenta la situación comunicativa y el marco contextual del discurso que se les pide comprendan y produzcan.

Como habíamos referido anteriormente, esta situación de evaluación influye (o puede influir) en la práctica docente, dado que el objetivo de enseñanza-aprendizaje se concreta en las competencias que el candidato ha adquirido para comunicarse: comprender, hablar, escribir en la lengua extranjera; en diferentes contextos sociales; dentro o fuera del lugar de trabajo o estudios. El candidato es llamado a demostrar qué puede hacer con la lengua, en qué tareas de la vida real se puede desenvolver utilizando un código lingüístico y sociocultural diferente al de su lengua materna. Así pues, el candidato no solo se “prepara” para un examen, para una tipología de ejercicios, como si de algo independiente a su aprendizaje global en la lengua se tratara, pues lo que se pretende certificar con estos exámenes es que el dominio de lengua demostrado en este proceso sea igual al que en verdad cuenta para desenvolverse fuera de él². De ahí que en la prueba oral de estos certificados en ningún momento el candidato tiene tiempo de preparar previamente su actuación: el material es diferente para cada convocatoria, los estímulos son vistos por primera vez en el momento mismo del examen y, asimismo, todos los candidatos se examinan en un solo día. No obstante, como docentes que trabajamos en un país donde la lengua se enseña como lengua extranjera, las oportunidades que nuestros alumnos tienen de desarrollar su destreza oral no abundan, por lo que en vistas a presentarse a un certificado de aptitud lingüística donde han de demostrar su dominio de la lengua a nivel oral, en

² Hemos de recalcar que objetivo predeterminado es la evaluación y certificación del conocimiento de lenguas, que no es un sistema de evaluación del proceso educativo.

muchos casos buscan de clases donde los entrenemos para ello, clases donde se practique más la expresión oral, donde hemos de llevar actividades y tareas específicas para estas habilidades orales.

Las destrezas que se evalúan en el KPG son aquellas que aparecen en el MCRE. No olvidemos que en el Marco, junto a las tradicionales destrezas de comprensión y expresión, se incluyen dos nuevas actividades y estrategias: las de interacción y las de mediación (además de la comprensión-recepción audiovisual). Esta nueva perspectiva amplía enormemente el tradicional modelo descriptivo que consideraba la comprensión y la expresión oral y escrita como las cuatro destrezas lingüísticas por excelencia (Gutiérrez Rivilla, 2004:631). Ahora toma papel relevante la interacción, donde participan al menos dos individuos y se van alternando producción y recepción, lo cual se ha visto reflejado en las metodologías de aprendizaje actuales como asimismo en los exámenes de certificación. En cuanto a la segunda “nueva” actividad que nos llega de la mano del Marco, la mediación, encontramos que las cosas van más ralentizadas y que su integración en la docencia actual y asimismo en las certificaciones es ciertamente minoritaria.

Pasando al tema de la evaluación oral, que es el que nos ocupa en este taller, podremos observar cómo estos exámenes evalúan: la interacción oral, la capacidad del candidato para desarrollar un discurso oral continuo y asimismo su papel como mediador lingüístico. Esto último se ha podido hacer realidad en esta certificación ya que el KPG confecciona sus exámenes si bien para diferentes lenguas, teniendo en cuenta una única comunidad lingüística: la griega, esto es, busca evaluar el dominio de usuarios griegos de la lengua extranjera teniendo a su vez en cuenta el propio ámbito de uso de estos mismos, por lo que obedeciendo a este objetivo, en Grecia es el único, de momento, que controla competencias comunicativas de mediación entre el griego y la lengua extranjera.

En efecto, si bien es un sistema que se ha confeccionado siguiendo la experiencia internacional y las determinaciones del Consejo de Europa, busca de su reconocimiento fuera de las fronteras nacionales, al tiempo que su carácter local se refleja en tanto que se confecciona según las necesidades de la sociedad griega y se adapta a sus características.

Pasemos ahora a trabajar con las diferentes partes de la prueba oral y reflexionemos sobre cómo las tratamos en nuestras clases y qué significa específicamente su evaluación.

Interacción (Anexo I)

1. *¿Qué tipo de actividad llevarías a clase para trabajar la interacción?*
2. *¿Qué microhabilidades se trabajan?*
3. *Reflexionar sobre los objetivos que persiguen estas actividades*

✓ Conclusiones

Para practicar la interacción oral podemos trabajar con actividades que ayuden a mejorar:

- fluidez
- turnos de palabra
- lenguaje no verbal
- adecuación situacional

Discurso continuo (Anexo II)

1. *¿Qué tipo de actividad llevarías a clase para trabajar la interacción?*
2. *¿Qué microhabilidades se trabajan?*
3. *Reflexionar sobre los objetivos que persiguen estas tareas y actividades.*

✓ Conclusiones

Para practicar el discurso oral continuo necesitamos de tareas y actividades que sirvan para trabajar:

- diferentes tipos discursivos
- organizadores del discurso
- vocabulario temático
- estrategias comunicativas: evitación, paráfrasis, verificación, etc.

Mediación oral (Anexo III)

Para el trabajo con la mediación interlingüística oral podemos llevar material real en lengua griega (o en la lengua objeto para volver a codificar en griego) en las actividades que llevamos programadas para la clase, haciendo que deban resumir, parafrasear, comentar, etc.

Dado lo novedoso en la evaluación pero igualmente en la docencia de esta competencia, nos detendremos algo más en este punto.

En realidad, un mediador no es otra cosa que un intermediario lingüístico entre un emisor y un receptor con problemas de comunicación y que si fueran hablantes de una misma lengua no necesitarían un intermediario para su función comunicativa.

Ciertamente, en lo que al aspecto educativo se refiere, estamos pasando de una Europa multilingüal a una Europa plurilingüal, en el sentido de que si bien el multilingüismo hace referencia tanto a la coexistencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica determinada como a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas, el plurilingüismo por

su parte, tiene que ver principalmente con una perspectiva integradora de la interrelación e interacción entre distintos códigos lingüísticos y culturales. Para el campo de la enseñanza de lenguas el enfoque plurilingüe viene a plantear un cambio en la finalidad de la educación pues, según refiere el MCER (Consejo de Europa, 2002:16), no se contempla el dominio de cada lengua de forma aislada ni se limita al logro de un nivel concreto de conocimiento de una lengua, ya no es meramente la excelencia lingüística el objetivo, sino que ahora se considera que el bagaje lingüístico de una persona contribuye a desarrollar su competencia lingüística al relacionarse entre sí e interactuar las diversas lenguas y capacidades que va aprendiendo, esto es, la nueva situación de enseñanza en contextos plurilingües busca formar al hablante intercultural, aquel que es capaz de conseguir, primordialmente, una comunicación eficaz entre hablantes diversos.

Enlazando con lo dicho anteriormente, la mediación es una necesidad social nacida por las demandas del ámbito plurilingüe en el que el mundo actual ha derivado, y como tal, una competencia más a adquirir cuando de aprender-enseñar una lengua hablamos.

La mediación no consiste únicamente en vencer contrastes entre sistemas lingüísticos o establecer correspondencias entre las unidades léxicas de cada lengua, sino que exige una actividad lingüística y cognitiva de comprensión en la lengua de partida y expresión en la lengua de llegada a la vez. Es una actividad donde para garantizarse la comunicación se ha de captar el significado, se ha de captar la intención, superar las dificultades lingüísticas, discursivas, pragmáticas y culturales, además de adaptarse al interlocutor (y negociar con él en el caso de la mediación oral). Pues es, ante todo y sobre todo, un acto de comunicación, un medio para la realización de actividades comunicativas como puede ser resumir una conversación, comentar un artículo, aclarar algo de un discurso, explicar de forma más sencilla un texto, etc.

Cuando nuestros alumnos van por primera vez con sus compañeros Erasmus a una taberna griega, no les basta con traducirles la carta sin más; han de aclarar, apostillar, explicar, y por supuesto, resumir, extraer, preguntarles primero cuáles son sus preferencias, aconsejarles, etc. pues de lo contrario la lectura de la carta se eternizaría y la intencionalidad del mensaje se perdería. Esta es una actividad mediadora que la mayoría de nosotros, y nuestros alumnos, ha tenido que realizar alguna vez, así que trabajaremos sobre ella.

Ορεκτικά		Σουβιάκια	
ΤΖΑΤΖΙΚΙ	2,50	ΠΙΤΑ ΓΥΡΟΣ ΧΟΙΡΙΝΟΣ	1,60
ΡΩΣΙΚΗ	2,50	(ντομάτα, πατάτες, κρεμμύδι, ζαζίκι)	
ΤΥΡΟΚΑΥΤΕΡΗ	2,50	ΠΙΤΑ ΓΥΡΟΣ ΚΟΤΟΠΟΥΛΟΥ	1,70
ΠΗΠΕΡΙΕΣ ΦΑΩΡΙΝΗΣ	3,00	(ντομάτα, πατάτες, μαρούλι, σως)	
ΠΑΤΑΤΕΣ* ΤΗΓΑΝΗΤΕΣ	1,70	ΠΙΤΑ ΚΑΛΑΜΑΚΙ ΧΟΙΡΙΝΟ	1,60
ΠΑΤΑΤΕΣ* ΤΗΓΑΝΗΤΕΣ ΜΕ ΣΩΣ	2,00	(ντομάτα, πατάτες, κρεμμύδι, ζαζίκι)	
ΦΕΤΑ π.ο.π.	2,50	ΠΙΤΑ ΚΑΛΑΜΑΚΙ ΚΟΤΟΜΠΕΙΚΟΝ	1,70
ΚΑΣΕΡΙ	2,50	(ντομάτα, πατάτες, μαρούλι, σως)	
ΠΙΤΑ ΣΚΕΤΗ	0,30	ΠΙΤΑ ΚΕΜΠΛΗ	1,60
ΨΩΜΙ	0,40	(ντομάτα, πατάτες, κρεμμύδι, ζαζίκι)	
		ΠΙΤΑ ΜΠΙΦΟΤΕΚΙ*	1,60
		(ντομάτα, πατάτες, κρεμμύδι, ζαζίκι)	
		ΠΙΤΑ ΔΟΥΚΑΝΙΚΟ	1,60
		(ντομάτα, πατάτες, κρεμμύδι, ζαζίκι)	
		ΠΙΤΑ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ	1,20
		(ντομάτα, ντομάτα, κρεμμύδι, ζαζίκι)	
		ΚΑΛΑΜΑΚΙ ΧΟΙΡΙΝΟ (με ψωμί)	1,10
		ΚΑΛΑΜΑΚΙ ΚΟΤΟΜΠΕΙΚΟΝ (με ψωμί)	1,40

Σαλάτες

ΣΑΛΑΤΑ "ΚΑΡΑΓΕΛ" 5,00

(ντομάτα, αγγούρι, λάχανο, μαρούλι, ζαζίκι, τυρί)

1. ¿Cuándo podríamos integrar en nuestras clases una actividad mediadora con el menú o carta de un restaurante?
2. ¿Qué actividades mediadoras orales se podrían realizar con este menú?
3. ¿Motivan a los alumnos? ¿motivan para hablar en clase?
4. Reflexionar sobre los objetivos de esas actividades orales: comunicativo, lingüístico, estratégico, didáctico, real...
5. Reflexionar sobre las microhabilidades orales que se practican en cada una de las actividades propuestas.

Para ver ejemplos de tareas mediadoras, pero asimismo de las actividades de interacción y discurso continuo, se pueden consultar los exámenes de convocatorias anteriores en www.kpg.ypepth.gr

CONCLUSIONES

La oralidad puede ser un elemento dinamizador en la clase que sirva no solo para la conversación, sino igualmente para trabajar la gramática, el vocabulario y por supuesto las estrategias.

Aprender a comunicarse requiere de un proceso de aprendizaje donde las ideas y creencias del profesor en cuanto al fenómeno del habla influyen sobremanera, de ahí que sea importante que conozca los conceptos más importantes sobre el análisis de la lengua hablada y reflexione sobre la forma y los objetivos que persigue con el material que lleva a clase, haciendo así que su actuación docente pueda alcanzar la finalidad propuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-DI. Cervantes-Anaya. También en versión electrónica http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf

Gutiérrez Rivilla, R. (2004), "Directrices del Consejo de Europa: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)*", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: Sgel, pp. 619-642.

Lugo Mirón, S. (2007), *Programación de un curso de expresión oral*, Madrid: Ediciones del Orto.

www.kpg.ypepth.gr

ANEXO I

Muestra de examen de español

Fuente:

www.kpg.ypepth.gr/ισπανικά/ΘέματαΕξετάσεων/tabid/263/Default.aspx**ACTIVIDAD 1: ENTREVISTA****Preguntas sobre el ámbito personal**

1. ¿Con qué miembro de su familia se lleva mejor y por qué?
2. ¿Ha vivido siempre en la misma casa?
 - a) Sí: ¿cómo es la casa ideal en la que le gustaría vivir?
 - b) NO: ¿en cuál de las casas en las que ha vivido se ha sentido más a gusto y por qué?
3. Háblenos de una persona famosa que admire o que odie y explíquenos el porqué

Preguntas sobre trabajo y estudios

4. Si tuviera que aprender otro idioma cuál elegiría y cuál no y por qué
5. ¿Preferiría un trabajo bien pagado pero que le ocupara mucho tiempo o uno mal pagado que le dejara más tiempo libre?

Preguntas sobre el tiempo libre

6. ¿Prefiere salir fuera con sus amigos o quedar con ellos en alguna casa?
7. ¿Cuál es el mejor espectáculo al que ha asistido y por qué?

Preguntas sobre gastronomía

8. ¿Le gusta probar platos de otras culturas? ¿Qué cosa no comería nunca y por qué?
9. Cuando come fuera ¿a qué sitios suele ir y por qué?

ANEXO II

Muestra de examen de español

Fuente:

www.kpg.yperth.gr/ισπανικά/ΘέματαΕξετάσεων/tabid/263/Default.aspx

FIESTAS Y TRADICIONES



ANEXO III

Muestra de examen de español

Fuente:

www.kpg.yperth.gr/Ισπανικά/ΘέματαΕξετάσεων/tabid/263/Default.aspx

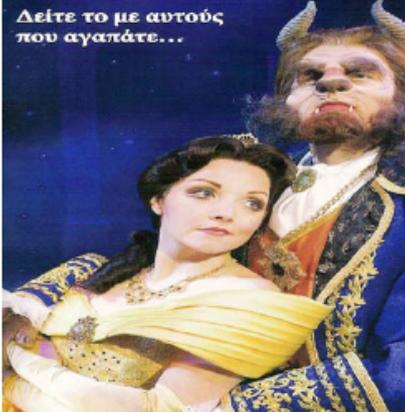
PROPUESTAS PARA EL OCIO

**Για πρώτη φορά
ένα Ντίσνεϊ μιούζικαλ
έρχεται στην Ελλάδα**

Ένα από τα δημοφιλέστερα μιούζικαλ όλων των εποχών και η πιο μαγευτική ιστορία αγάπης που φτιάχτηκε ποτέ, ζωντανεύει στην πολυβραβευμένη παράσταση του Ντίσνεϊ. Η «Πεντάμορφη και το Τέρασ», το έργο που αγάπησαν πάνω από 25 εκατομμύρια θεατές ανά τον κόσμο και έσπασε τα ταμεία στα μεγαλύτερα θέατρα της υψηλίου από τη Νέα Υόρκη, το Λος Άντζελες και το Τορόντο, ως το Τόκιο και το Λονδίνο - η παράσταση που κέρδισε εννέα βραβεία Tony, ανάμεσά τους, και αυτό του Καλύτερου Μιούζικαλ, ζωντανεύει την πιο παλιά ιστορία αγάπης με μια έκρηξη θεατρικής μαγείας για παιδιά ηλικίας από 5 έως 85 ετών. Από τις 7 ως τις 25 Νοεμβρίου 2007, το μιούζικαλ του Ντίσνεϊ έρχεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα με μία εκπληκτική αγγλική παραγωγή και ζωντανή ορχήστρα, για να σαγηνεύσει και το κοινό της Αθήνας στο Θέατρο Badminton.

**Το αριστούργημα του Ντίσνεϊ
από 7 ως 25 Νοεμβρίου 2007
στο Θέατρο Badminton**

**Δείτε το με αυτούς
που αγαπάτε...**


Ο «El Greco»
επιστρέφει σπίτι...

Εν αναμονή της ταινίας του Γιάννη Σμαραγδή «El Greco», που βγαίνει στις 18 Οκτωβρίου στις αίθουσες, το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης μάς ξαφνιάζει ευχάριστα με μια έκθεση για την ισπανική περίοδο του ζωγράφου, δίνοντας ένα θεματικό δια-καλλιτεχνικό χαρακτήρα στην πολιτιστική κίνηση της πόλης - όπως τα αντίστοιχα events που κάνουν θόρυβο στις μητροπόλεις του εξωτερικού. Η έκθεση «Ο Γκρέκο και το εργαστήριό του» εγκαινιάζεται στις 17 Οκτωβρίου και περιλαμβάνει 58 έργα από μεγάλα μουσεία της Ισπανίας (από το Μουσείο Ελ Γκρέκο στο Τολέδο ως το Πράδο), 8 με 10 από τα οποία φέρουν την υπογραφή του Ελ Γκρέκο. Η έκθεση θα επικεντρωθεί στην ισπανική περίοδο του Γκρέκο και θα περιλαμβάνει, επίσης, έργα των μαθητών του και ζωγράφων που εικάζεται ότι συμμετείχαν στο εργαστήριό του.

www.athinorama.gr

Η επιστροφή των Shaolin



Η αυθεντική ομάδα μοναχών Σαολίν που μάγεψε κοινό και κριτικούς στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο με την μοναδική παράσταση "Wheel Of Life", έρχεται στην Αθήνα με την νέα της παραγωγή... Shaolin, Kung fu masters. Η ατμόσφαιρα των ταινιών "Τίγρης και δράκος", "Ηρώας", "Ιπτάμενα σπιλέτα" ή ακόμα και το "Kill Bill" σε

μία υπερπαραγωγή που έπεισε τα Universal Studios να ετοιμάσουν ένα εντυπωσιακό DVD αφιερωμένο σε αυτούς αλλά και τις μεγάλες εφημερίδες παγκοσμίως να γράψουν διθυραμβικά σχόλια. Είκοσι πέντε από τους καλύτερους Σαολίν, ταξιδεύουν και πάλι από τον ναό των Σαολίν στην Κίνα προς την Ευρώπη για να αφήσουν άναυδο το κοινό με τα κατορθώματά τους. Κυριολεκτικά πετάνε στον αέρα, εντυπωσιάζουν με τα σπαθιά τους, σπάνε πέτρες με το σώμα ή το κεφάλι τους, ακουμπάνε τα σώματά τους πάνω σε λόγχες και όλα αυτά σε μια κατασκευαστική ατμόσφαιρα με αναμμένα κεριά και εντυπωσιακά σκηνικά.

www.aiolikanea.gr

[1] SUSANA LUGO-TRIANAFILLOU

Es Doctora en Neohelénicas con la «Mención de Doctor Europeo» por la Universidad de La Laguna (Tenerife) y obtuvo el título de Master en Enseñanza de E/LE por la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid).

Ha impartido clases de lengua y literatura en academias de Atenas, en la Universidad Abierta de Grecia (ΕΑΠ) así como E/LE con fines específicos en el master MBA de la Facultad de Económicas de Atenas ΑΣΟΕ.

Ha sido lectora del MAE-AECI en el Departamento de Lengua y Literatura Italiana y Española de la Universidad de Atenas donde actualmente desarrolla su actividad docente, la cual compagina con su trabajo en el grupo de investigación para el *Kratikó Pistopiitikó Glossomatheias* (ΚΠΓ), sistema de evaluación y certificación de lenguas del Ministerio de Educación griego.

**LA CÁMARA DE VÍDEO COMO RECURSO DIDÁCTICO
EN EL AULA DE E/LE**

BARROSO JIMENEZ, María Flor [1]

alkazul3@hotmail.com

Nuestro papel de profesores implica que estemos continuamente replanteándonos qué recursos didácticos son los más apropiados para llevar al aula, con el fin primordial de motivar a los alumnos en el aprendizaje y que éste sea lo más eficaz y duradero posible. La motivación está tan ligada a un estudio placentero y efectivo que no podemos dejarla a un lado. Todos soñamos con un grupo de alumnos interesado por nuestra asignatura, trabajador y responsable pero la realidad, como sabemos, poco tiene que ver con la imagen idílica con la que, a menudo, fantaseamos.

En el presente trabajo pretendo compartir con ustedes uno de los recursos didácticos que mayores satisfacciones profesionales me ha dado, precisamente, por su relación directa con la motivación de los estudiantes.

Como profesora de E/LE, cuento con la gran ventaja de que los estudios metodológicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras han avanzado a grandes pasos en las últimas décadas. Es a partir de los años 70 cuando comienzan a aplicarse en las aulas de idiomas los llamados enfoques comunicativos que, como su propio nombre indica, consideran la comunicación como el objetivo único del lenguaje humano.

De esta manera, se empiezan a dejar de lado los famosos ejercicios estructurales que pretendían fijar los hábitos lingüísticos a través de la repetición de determinadas estructuras para dar paso a actividades que promueven la comunicación real y dan a los alumnos la libertad para elegir los exponentes lingüísticos que deseen para expresar una determinada situación comunicativa. Con este tipo de método didáctico, se hace hincapié, por tanto, en el estudiante, en sus experiencias individuales y en su forma de aprender.

Es, por tanto, una enseñanza centrada en el alumno que atiende a sus necesidades.

Así pues, a la hora de llevar a cabo en clase las actividades con vídeo, tuve en cuenta los dos preceptos fundamentales de los enfoques comunicativos: 1) el tipo de alumnado y su motivación en el aula; 2) las características de las actividades comunicativas (C.M Kondo, C. Fernández, M. Higuera, 1997)

1) El tipo de alumnado:

La enseñanza centrada en el alumno, en la que se basan los enfoques comunicativos, está directamente relacionada con la motivación en el aula. En el caso que nos ocupa, estamos ante estudiantes de 1º y 2º curso del Biennio del “Liceo Internazionale” de Sassari. Es decir, alumnos con edades comprendidas entre los 14 y 16 años; un grupo de adolescentes bastante homogéneo y con características comunes, algo que facilita, en gran medida, la labor de motivación en el aula.

Como sabemos, cuando los adolescentes han desarrollado las capacidades propias de la etapa de las operaciones formales, los estudiantes emplean estrategias lógicas, racionales y abstractas. Son capaces de comprender significados simbólicos y metáforas por lo que, una herramienta muy eficaz para estimular el desarrollo del pensamiento abstracto es la participación en actividades artísticas, como la pintura, el teatro, la danza, la música... (Dowdy, B.B. y Kliewer, W., 1998). Es aquí cuando el uso de la videocámara resulta muy eficaz en el aula de E/LE, ya que se trata de un medio de expresión poco usual para los estudiantes en clase, pero sí muy usado por ellos fuera de las aulas, ya sea a través de las cámaras de fotos o de los propios móviles. Llevar a clase un medio tan familiar para ellos en sus vidas diarias es siempre un elemento motivador que les ayuda a aprender haciendo más amenas las lecciones, además de incentivar la imaginación de los alumnos y el trabajo en equipo.

2) La motivación en el aula

Estudiar la motivación consiste en analizar qué factores influyen en las personas para emprender acciones dirigidas a conseguir objetivos. Es decir, aprendemos cuando tenemos un motivo, una meta... A partir de las diferentes reflexiones de varios autores como McCombs, Wishler, Solé o Miras sobre la motivación en el aprendizaje, Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll (1992) determinan que la falta de motivación en los estudiantes se debe a los siguientes factores:

- **La incomprensión de la tarea.** A veces, las demandas de la tarea están por encima de las posibilidades del alumno y otras veces el estudiante no entiende las razones para hacer lo que se le pide; de ahí surge una dificultad.
- **La ausencia de interés.** Algunos contenidos no tienen interés para determinados alumnos. Así, es difícil que se impliquen en el aprendizaje.
- **Una elevada experiencia de fracaso en el alumno.**
- **El sentimiento de incompetencia.** En algunas ocasiones, el alumno cree que no va a ser capaz de resolver las tareas.
- **La falta de autonomía.** La ausencia de participación y las pocas opciones para elegir suelen llevar a los adolescentes a desvincularse del proceso de aprendizaje.

La incomprensión de la tarea, considerada como un factor que afecta a la motivación, puede verse paliada por la propuesta del educador norteamericano Karplus (1977), que determina tres fases en las actividades de aprendizaje: “exploración”, “introducción de conceptos” y “ampliación de conceptos”.

La exploración es lo que conocemos también por “enseñanza inductiva”. Es decir, antes de la explicación de la gramática por parte del profesor, los alumnos, después de observar una o varias muestras de la lengua (orales o escritas), van formulando sus propias hipótesis hasta que deducen la regla.

La ausencia de interés está directamente relacionada con las características de los alumnos. Como comentábamos anteriormente, en este caso estamos ante un grupo de alumnos adolescentes que, como tales, sienten continuamente la necesidad de expresar sus emociones (ya sea a sí mismos o, generalmente, a su grupo de amigos). La comunicación es, por tanto, elemental para ellos en esta etapa vital. En consecuencia, tener la capacidad de comunicarse en otras lenguas y con personas de otros países es la mayor motivación que pueden tener a la hora de aprender un idioma. Al fin y al cabo, lo que desean es tener la oportunidad de usar lo aprendido con nativos; simplemente comunicarse.

La elevada experiencia de fracaso se relaciona con el miedo al error. Precisamente, el tratamiento de los errores es uno de los elementos más controvertidos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tanto la concepción del error como su tratamiento han ido cambiando a lo largo de la historia de la metodología de las lenguas extranjeras. Ya no se corrige de forma exhaustiva e inmediata puesto que esta forma de proceder puede intimidar a los estudiantes y bloquearlos en el acto comunicativo.

El uso de la videocámara en clase es eficaz también en el tratamiento del error, ya que los alumnos no podrán ser interrumpidos por el profesor u otros estudiantes hasta que no se termine la grabación y, por tanto, se lleve a cabo la situación comunicativa. De esta manera, los errores se corregirán únicamente después de la intervención (en el caso de que sean errores sistemáticos y no faltas leves) y durante la proyección del vídeo para toda la clase. Así, los estudiantes serán testigos de sus propios errores y aciertos.

La experiencia de fracaso está vinculada al sentimiento de incompetencia en el alumno, que tiene que ver con su psicología y sus métodos cognitivos. Es aquí cuando no podemos ver a los alumnos como un conjunto o grupo homogéneo (aunque hasta ahora hayamos insistido en sus características como adolescentes), sino que tenemos que tener en cuenta la personalidad y trayectoria educativa de cada estudiante. Las actividades lúdicas o algunos recursos didácticos atractivos para los alumnos pueden ayudar a que olviden antiguos fracasos escolares y se impliquen activamente en el aprendizaje.

Según las teorías de los enfoques comunicativos, el profesor de idiomas cumple únicamente una función de guía. Los alumnos, como decíamos en la introducción, son los verdaderos protagonistas de la clase y, por tanto, deben participar en todas las actividades propuestas con el fin de que se vinculen con el proceso de aprendizaje. Hacer lo contrario no producirá la necesaria motivación debido a la falta de autonomía.

Ni que decir tiene que el uso de la videocámara en el aula proporciona al alumno el papel principal de la acción, no sólo porque es el personaje enfocado, sino porque siente el deber de llevar a cabo la acción y ser él mismo quien tome las riendas de la clase. Eso sí, con la supervisión y directrices del profesor-guía.

Consideramos, por tanto, que el recurso didáctico de la videocámara reúne los requisitos imprescindibles para motivar a los alumnos en el aprendizaje y que éste sea lo más participativo e interactivo posible. A modo de resumen, presento el siguiente cuadro que relaciona la motivación en clase con el recurso didáctico que defiendo.

Motivación en el aula	Recurso didáctico: la videocámara
Comprensión de la tarea	Antes de realizar la grabación, el profesor habrá dado el input necesario a los alumnos para llevarla a cabo. Sin un trabajo previo la tarea final no tendrá éxito.
Interés en la tarea	El interés de este recurso para los alumnos está en: practicar la expresión oral, interactuar con los compañeros, aprender divirtiéndose, desarrollar la imaginación, escucharse y verse hablar otro idioma...
No experiencia de fracaso	No se sanciona el error. No se corrige al alumno durante la preparación y grabación del vídeo.

Motivación en el aula	Recurso didáctico: la videocámara
Sentimiento de competencia	La realización del vídeo corre por parte de los alumnos. Se potencia el trabajo en grupo; se necesita la colaboración de todos para que el trabajo funcione. Aprender de una forma divertida y participativa reduce el miedo al fracaso.
Autonomía en el aprendizaje	El alumno es el protagonista del aprendizaje, prepara el material y tiene libertad para decir lo que quiera y como quiera.

3) Actividades comunicativas

Hemos visto hasta el momento las características de los alumnos y el por qué de la desmotivación de los estudiantes ante determinadas tareas. Que los alumnos realicen un vídeo emulando una situación comunicativa lo más real posible, conlleva ejercitar la imaginación y realizar un tipo de actividad autónoma, en contraposición a los ejercicios estructurales que hacen que el alumno esté desmotivado y pendiente de la frase que le va a tocar a él resolver (normalmente se trata de ejercicios de tipo cerrado)

Las actividades empleadas en los enfoques comunicativos se caracterizan por hacer que el alumno sea siempre el verdadero protagonista. No son, por tanto, actividades de tipo cerrado o con una única solución, sino que en ellas el estudiante tiene la libertad de decir lo que quiera.

En estas actividades se pretende que el alumno interactúe con sus compañeros a través del vacío de información que le proporcionan los ejercicios. Se potenciará, por tanto, el trabajo conjunto a través de parejas o pequeños grupos para poder llegar a una negociación de significados.

Modelo de explotación de la videocámara en clase de E/LE: *En el restaurante*

Consideramos que para llevar a cabo una tarea final con la videocámara, tenemos que proporcionar a los alumnos, a través de tareas intermedias, el input necesario que les permita desarrollar ésta de forma autónoma y con las herramientas necesarias.

Es decir, imaginemos que la tarea final consistirá en saber *desenvolverse en un restaurante*. Los alumnos, en grupos, deberán crear una situación comunicativa entre el camarero de un restaurante y los clientes. Después la grabarán en vídeo.

Para ello, las clases precursoras se dedicarán al aprendizaje del léxico relacionado con alimentos y envases, a los pesos y medidas del sistema métrico español, a los marcadores temporales (*primero, después...*) o a contenidos comunicativos como *pedir en un restaurante, comprar alimentos, dar recomendaciones, dar y entender instrucciones, etc.* Una vez que los alumnos hayan asimilado los nuevos contenidos a través de actividades comunicativas, pasarán a la creación de los diálogos y a su representación en clase. El profesor será un mero observador que, en este caso, se limitará a grabar a los estudiantes. De esta manera, comenzará la función...

Conclusión: El vídeo como recurso idóneo para grupos de adolescentes

Por todo lo que tiene de motivador para los alumnos adolescentes, considero que la grabación en vídeo de algunas situaciones comunicativas es un recurso idóneo para este tipo de grupo. Bien es cierto que, en ocasiones, la cámara puede intimidar o hacer que los estudiantes estén más pendientes de cómo representar su parte que de lo que está comunicando, pero este riesgo se corre en cualquier tipo de actividad desde el momento en el que el estudiante sabe que está siendo escuchado y juzgado por el profesor o por sus propios compañeros.

Mi experiencia, sin embargo, me ha llevado a comprobar que la representación en clase de una situación comunicativa si no es grabada, no estimula tanto a

los alumnos como aquellas que realizamos en clase ante la cámara. Esto es debido, quizá, a la importancia de la imagen grabada, que perdura en el tiempo (nadie quiere hacerlo mal si hay un testimonio visual) y a la egolatría que suele caracterizar a los adolescentes.

Además, el posterior visionado en clase de los vídeos realizados por los propios estudiantes, no sólo produce retroalimentación (los alumnos reconocen sus errores y aprenden de ellos), sino que ayuda a los alumnos a cooperar entre ellos y a mantener el sentido de grupo.

Por último, expresar a los estudiantes el aprecio por el esfuerzo que ha comportado la realización del vídeo y sus resultados hará que la tarea sea todo un éxito.

Bibliografía:

Alonso-Tapia, J. *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención.*

U.A.M. Madrid. 1992

Berk, L.E, *Desarrollo del niño y del adolescente*, Prentice Hall, Madrid. 1998

Dowdy, B.B. y Kliwer, W. "Dating, pre-adolescent conflicto and behavioral autonomy". *Journal of Youth and Adolescence*, 7. 1998

Huertas, J. A. *Motivación: querer aprender.* Ed. Psique. Madrid. 1997

Karplus, R. "Science Teaching and the Development of Reasoning". *Journal of Research in Science Teaching*, 1977

Kondo, C.M, Fernández, C., M., Higuera, C. *Historia de la metodología de Lenguas Extranjeras*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid. 1997

Moreno, A. y Del Barrio, C. *La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo.* Aique. Buenos Aires. 2000

Palacios, Jesús, Marchesi, A y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*, Springer. 1992

Sánchez, A. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico.* Madrid: SGEL. 1997

[1] MARÍA FLOR BARROSO JIMÉNEZ

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura. Desde que termina sus estudios se interesa por la enseñanza del E/LE y por ello cursa el Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid.

Desde el año 2006 se dedica a la enseñanza de español en Italia, donde actualmente reside compaginando su labor docente con la continua formación en este campo de la enseñanza.

LAS DESTREZAS A TRAVÉS DE LA “EXPLOTACIÓN” DE VARIAS ESCENAS DE UNA SERIE TELEVISIVA EN EL AULA DE ELE. MALENTENDIDOS, ACLARACIONES Y CONSEJOS.

BERNARDO VILA, NATALIA [1]

UNIVERSIDAD DE BARI

nbv777@hotmail.com

ÍNDICE

- Introducción
- Ficha de la propuesta.
- Objetivo de la propuesta.
- El medio audiovisual como soporte y su elección.
- Las destrezas lingüístico-comunicativas en la realización de las tareas.
- Explicación de la metodología que se llevará a cabo la propuesta.
- Evaluación de la actividad. El papel del profesor y los alumnos.
- Conclusión.
- Anexo de la actividad.
- Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

En la presente propuesta didáctica se indagará en la puesta en práctica de las cuatro destrezas justificando cómo afectan a la metodología y a la realización de actividades. Para la actividad se ha buscado material cotidiano y se han integrado las destrezas de manera natural.

Se proporciona al alumno una contextualización adecuada a la actividad donde éste deberá activar sus conocimientos y experiencias previas. La motivación es la base para que las actividades funcionen: se trabajarán competencias útiles que puedan servir al alumno para su vida cotidiana. La finalidad primordial es que los alumnos usen su aprendizaje en el aula en contextos de la vida real, y en este caso en concreto, para que sean capaces de expresar consejos, aclaraciones y malentendidos. En las actividades se motiva al alumno para que tenga autonomía tanto en la decisión de sus intervenciones en clase como en la interacción con los textos o el medio audiovisual, además de para que sea responsable y compruebe por sí mismo su aprendizaje. Esta actividad está pensada

para un grupo de alumnos adultos (entre 10 y 15) en edad universitaria, de un nivel socio-cultural medio, con un nivel mínimo B1 según la referencia del Marco Europeo de las Lenguas. Los alumnos podrán durante la actividad trabajar de diferentes modos: individualmente, en pareja y en grupo, de modo que puedan practicar los diferentes tipos de interacción. Las tareas tienen en cuenta la gramática necesaria para llegar a sus objetivos y por eso dedican una parte de su actividad a la revisión y presentación del lenguaje. En nuestro caso específico se trata la revisión del condicional y de las expresiones de opinión.

Finalmente, convendría añadir que se propone una evaluación a través de la participación del alumno y que la autoevaluación esté presente en todas las tareas, motivando una crítica positiva y constructiva.

2. FICHA DE LA PROPUESTA

1. Objetivos:

- a. Objetivos comunicativos: trabajar la comprensión auditiva y la expresión oral.
- b. Objetivo lingüístico: Expresar correctamente un consejo, una aclaración o un malentendido, utilizar correctamente el condicional y expresar la opinión.
- c. Objetivo (socio-)cultural: comprender expresiones y situaciones de la realidad de la lengua que estudian.
- d. Educación de cara a los medios de comunicación.

2. Nivel específico recomendado: a partir del nivel B1 (MCRE)

3. Tiempo: 3 sesiones de 60 minutos.

4. Materiales: Ordenador con conexión a Internet / Fotocopias de actividades / Diccionario

5. Dinámica: Parejas / grupos / individual

6. Evaluación: a través de la participación en las actividades.

3. OBJETIVO DE LA PROPUESTA

El objetivo principal de esta propuesta es que los alumnos comprendan y expresen aclaraciones, malentendidos y consejos tomando como base para la actividad los medios de comunicación españoles, concretamente un medio audiovisual como es una parte de un capítulo de una serie de la televisión española.

A través de la visualización de dichas escenas de la serie española “Los Serrano”, los alumnos pondrán desarrollar la comprensión oral y, a través de las tareas propuestas, poner de relieve su producción oral. También la lectura y la escritura estarán presentes.

Los alumnos manifestarán a través de las diferentes tareas programadas el uso y la comprensión de la pragmática en la lengua española a la que son capaces de llegar con sus diferentes intervenciones.

Como objetivos complementarios, se revisarán aspectos gramaticales tales como el uso del condicional, la expresión de la opinión y distintas expresiones de la vida cotidiana que ayudarán a los alumnos en el uso de la lengua meta en las diferentes situaciones del aula, así como el uso de la lengua en un contexto real. Es importante que el alumno se dé cuenta que el ejercicio le puede ser útil en un contexto real para incrementar su motivación en su proceso de aprendizaje y para que se dé cuenta de la utilidad de lo que aprende.

4. EL MEDIO AUDIOVISUAL COMO SOPORTE Y SU ELECCIÓN

Las escenas elegidas forman parte de la quinta temporada de *Los Serrano*, serie emitida por una cadena española y disponible en DVD. La serie es apta para todos los públicos, y es una producción de Estudios Picasso, Globo Media S.A. La distribuye SAV.

Del capítulo 23 de dicha temporada, titulado “*La llamada de la selva*”, tomaremos para su explotación la siguiente secuencia temporal: 1h:02m:33s hasta 1h:09m. Son en total cinco escenas y realizaremos diferentes actividades con cada una de ellas.

Los documentos audiovisuales en español (canciones, escenas de películas, capítulos de series, etc.), ayudan a complementar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de nuestros alumnos de modo autónomo. La elección de una serie juvenil viene determinada por el tipo de alumnos que hemos elegido en nuestro contexto, ya que éstos encuentran similitudes con sus situaciones cotidianas y con la etapa vital que atraviesan.

Los diálogos han sido seleccionados con una doble finalidad: por un lado, para trabajar estructuras gramaticales concretas y con el propósito de afianzar conocimientos sobre expresiones de la vida cotidiana, de los usos verbales y de las expresiones relacionadas con dar consejos, realizar aclaraciones y deshacer malentendidos. Por otro lado, por la frescura del uso y la riqueza que supone enfrentarse a un uso actualizado de la lengua. Además contamos con la “doble cara” de una serie: es un documento real que no está preparado para un uso en el aula y a su vez se da la paradoja de que no es una situación real.

Como señala Titone (1975), la enseñanza es también comunicación. Advierte que la enseñanza va más allá de la comunicación, ya que la podemos dividir en disciplinas muy diversas.

Por último, hemos pensado en la motivación que suele producir en los alumnos encontrarse frente a un documento audiovisual, no como pretexto para no hacer nada, sino como elemento de interés del que se puedan sacar tareas importantes para el aprendizaje de una lengua extranjera. Como cita M. Underwood según K. Galvin hay cinco razones principales que motivan a nuestros alumnos a escuchar (entablar rituales sociales, compartir información, ejercer control, compartir sentimientos y divertirse)

5. LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS EN LA REALIZACIÓN DE LAS TAREAS

Considerando de igual importancia todas las destrezas lingüístico-comunicativas durante todo el trabajo, éstas varían dependiendo de las tareas.

Muchas veces nos parece que la comprensión oral es algo obvio, es por ello que en esta propuesta se ha hecho especial hincapié en esta competencia y en un uso correcto de la misma. A veces pensamos que los alumnos tienen muchos modos de escuchar la lengua meta con todos los medios con los que cuentan hoy en día pero no podemos olvidar que podría ser un uso superficial y distraído y que en el aula tenemos que crear buenas costumbres de escucha, al mismo tiempo que, como menciona Signori (1989), estímulos correctos. Hay que entrenarlos para que se acostumbren a prestar atención, que sean capaces de seleccionar datos, en una palabra, hay que educar para la escucha y considerarla como una competencia central y primordial.

Hay que considerar, como nos dice Bertocchi (1992) citando a Andersen e Linch, que el aprendizaje de una lengua extranjera puede controlar su discurso pero no puede controlar lo que ellos llaman “el incomprensible torrente de lengua”. Es por este motivo tan importante ponerle frente a esta competencia cotidianamente para que la dificultad de un discurso que “pasa” y no se “queda” disminuya.

6. METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR LA PROPUESTA:

El proceso metodológico de la propuesta está articulado en diversas partes según el fin de cada una de ellas:

- 1) **Fijación del objetivo**
- 2) **Tareas previas al visionado**
- 3) **Tareas durante el visionado**
- 4) **Tareas después del visionado**
- 5) **Continuidad de la actividad fuera del aula.**

Esta propuesta podría realizarse tanto en la mitad como en el final del curso escolar, teniendo así oportunidad los alumnos de aproximarse poco a poco a la escucha de diferentes documentos para el máximo provecho de la actividad.

1) Fijación del objetivo: El objetivo es la comprensión y la expresión de consejos, aclaraciones y malentendidos, además de la asimilación de expresiones cotidianas y de expresiones de opinión.

2) Tareas previas al visionado: Esta primera parte está programada para que el alumno tenga la primera aproximación con el tema que se va a tratar durante la actividad, que reflexione un poco sobre lo que ya conoce y que con la puesta en común con sus compañeros complete sus conocimientos iniciales sobre el argumento a tratar.

Empezaremos con una pequeña tarea a modo de juego, en la que los alumnos tengan que ordenar unas frases, que son expresiones relacionadas con el tema a tratar. A continuación, y a partir de estas frases, realizaremos una lluvia de ideas en la que los alumnos se sientan libres para expresar sus propias opiniones. Posibles preguntas para ayudarles en la tarea podrían ser las que siguen: ¿Qué indican este tipo de expresiones del ejercicio anterior? ¿Conoces otras expresiones que transmitan este tipo de significado? ¿Te has visto alguna vez en una situación en la que hayas tenido que

utilizarlas? ¿Cómo has reaccionado? De este modo, como ya citaba Bertocchi haciendo referencia a Mackey:

“ La expresión oral implica no solo el ser patrón de la discriminación de sonidos, el uso de fonemas correctos y de los modelos rítmicos y de entonación correctos, si no también la elección de las palabras, la disposición del orden de la frase para expresar el significado concreto.”

Esta contextualización servirá para que el alumno se enfrente al tema de modo relajado, después de una pequeña introducción que le sirve como base, como anticipación de contenidos y como asociación con los conocimientos previos.

3) Tareas durante el visionado: La primera tarea que vamos a realizar durante el visionado es la comprensión visual, en modo tal que el alumno tenga una primera aproximación a las dos primeras escenas, en cierto modo, relajante ya que no tiene que preocuparse por entender; debe solamente visualizar e intentar entender las escenas, imaginar que dicen los actores y de qué tipo de situación se trata. Hay que tratar de acercar al alumno de modo incentivador y lúdico para que se sienta a gusto y el aprendizaje se lleve a buen puerto de la mejor manera (Signori 1989). Durante esta parte, como menciona Bertocchi, los alumnos deberán tener en cuenta los elementos no verbales (expresión de la cara, gestos) que tanto ayudan a dar una correcta interpretación de un discurso oral.

Los alumnos tendrán que continuar completando la tarea a través de una interacción con un compañero para intentar reconstruir un diálogo a través del visionado; se hará una puesta en común de todos los diálogos creados y se finalizará con una visualización con sonido de tal modo que los alumnos puedan comprobar hasta que punto han interpretado bien las imágenes.

La siguiente tarea será la visualización, en este caso con sonido, de la escena sucesiva. Se le pide al alumno que indique expresiones que indiquen aclaración o que deshagan un malentendido. En este caso serán muy importantes los aspectos paralingüísticos como nos menciona Bertocchi (el tono de la voz, el modo en como se enfatizan las palabras, etc).

Además, tendrán que describir la escena a través de un resumen continuativo común. Esto es lo que Bertocchi define como “ascolto rielaborativo”, es decir, este tipo de escucha

prevé no sólo la comprensión sino la capacidad de retener el contenido de la escucha. Además, durante esta puesta en común los alumnos tendrán que poner de su parte para que su capacidad de articulación, los esquemas de entonación, la capacidad de planificación cuando se habla, las estrategias de compensación y de simplificación se manifiesten sin problemas.

La tarea asignada a la escena numero cuatro después de su visualización con sonido será encontrar los respectivos significados para ciertas palabras y buscar otras en el diálogo escuchado.

Por último, en la escena cinco, el alumno verá la escena a la mitad y tendrá que inventarse un final. Es decir, tendrá que poner de manifiesto la competencia de la producción oral.

4) Tareas después del visionado: Si durante el visionado las tareas se centraban en la expresión y la comprensión oral. Las tareas previstas para después de la visualización se basarán más en las destreza de la lectura y de la expresión escrita.

Es la escritura una competencia importante, que reúne características como la habilidad ortográfica, la memorización de la cadena sonora al mismo tiempo que la secuencia gráfica, los conocimientos y habilidades morfológicas y la habilidad sintáctica.

Los alumnos tendrán que realizar diferentes tareas. En la primera se trata de inventar un mensaje de texto de aclaración a un malentendido. En la segunda tarea, a través de un extracto de una revista española, tendrán que intentar dar un consejo. Por último, la tarea número tres hará que creen un posible problema a partir de un consejo. En estas dos últimas tareas se ve reflejado lo que comentaba De Angelis en su artículo. Es decir, es importante que el alumno sea capaz de reflejar las ideas de un texto y de reorganizarlas, solo de ese modo podrá entender el problema expresado en dichas tareas y será capaz de crear tanto un texto de consejo como un texto con un posible problema, esto es, que sean capaces de entender la intencionalidad del texto y de actuar en consecuencia.

5) Continuidad de la actividad fuera del aula: la última tarea, que consiste en la lectura de un texto sobre las series televisivas en España, retoma la serie de la cual los alumnos han visualizado un extracto de un capítulo. Con esta tarea el alumno tendrá la posibilidad de completar sus conocimientos sobre el material utilizado y de descubrir e interpretar muchos datos a través de su lectura.

Además, debemos pensar en la diversidad de lecturas de un mismo texto según el lector, como menciona De Angelis Franca (1981:175). La lectura es la apropiación de un texto a varios niveles: una interpretación particular dada por el lector en base a su formación, a su temperamento y a su cultura. Así pues, con la lectura los alumnos podrán poner de manifiesto todas estas características.

Podemos incluso animarles a que visiten la página web de la serie o de la cadena que la emite, incluso darles los nombres de otras series para que ellos investiguen. Es un modo de acercarles a una parte de la realidad televisiva española y, como decíamos al principio, estar en contacto con el contexto real, que es en cierto modo el objetivo del uso de la lengua.

7. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD. PAPEL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS

En el diseño de la actividad se ha especificado cómo deben trabajar los alumnos en cada momento, bien de manera individual, por parejas o en grupos, etc. Este diseño corresponde a la posibilidad de intercambiar opiniones, de que se produzca el debido *input* y *output*, de negociar significados, de mejorar vocabulario, etc.

En las tareas previas y durante el visionado la evaluación se da durante su propia realización a través de las intervenciones de los alumnos y de las puestas en común con el resto del grupo. Es decir, a través de la participación el profesor y el propio alumno podrán ver si sus intervenciones se adecuan o no a lo que se requiere en cada tarea. En cuanto a las tareas para después del visionado la evaluación tendrá lugar durante la tarea, a través de la ayuda que en cuanto a términos o expresiones se suscita por parte de otros alumnos o del profesor y posteriormente a la tarea a través de la producción escrita, que podría ser corregida fuera del aula por el profesor de modo más preciso.

Podríamos incluso plantear algunas preguntas tales como: ¿Qué te ha parecido la actividad? ¿Qué has aprendido durante esta actividad? ¿Has participado activamente?

8. CONCLUSIÓN

Uno de los objetivos principales que se han querido alcanzar con esta propuesta ha sido el de cómo llevar a la práctica didáctica las diferentes destrezas lingüístico-comunicativas de modo coherente, del modo más real posible y acercándonos al contexto sociocultural de los posibles destinatarios.

Se ha comprobado que las habilidades lingüístico-comunicativas pueden ser clasificadas ya sea en base al papel del individuo en la situación de comunicación (habilidades receptivas y productivas), ya sea en base al medio lingüístico del que se sirve la comunicación (habilidades relativas a la lengua oral y habilidades relativas a la lengua escrita).

Hoy en día, en la vida cotidiana es muy frecuente que usemos las destrezas en situaciones en las que estas se integran entre sí. Por ejemplo, en la conversación los individuos usamos al mismo tiempo la comprensión auditiva y la expresión oral. Y aún cuando las destrezas no interaccionan directamente en una situación, estas se influyen mutuamente. Es por ejemplo muy común transcribir una frase que hayamos leído o en la lectura interpretar un texto a través de un discurso escuchado previamente. Esta integración de las destrezas es natural en los nativos pero no es tan simple en los alumnos de L2. Es por ello tan importante que el profesor dé pie, como nosotras hemos intentado en nuestras actividades, a realizar tareas en las que se usen de modo integrado.

Nos parece importante subrayar que la enseñanza de las destrezas debe contar con las siguientes características: Por un lado, la sistematicidad (es decir que gradualmente todos los elementos implicados en cada una de las destrezas se pongan en uso); que sea de modo cíclico (es decir, que las diferentes destrezas se retomen de modo cíclico en diferentes actividades, en situaciones que van creciendo en complejidad y con un grado creciente de autonomía por parte del hablante) ; por último, la contextualización (hay que dar a los alumnos numerosas ocasiones de uso de las destrezas del modo más "natural" posible, dentro de situaciones comunicativas auténticas o simuladas).

Además de las destrezas, es importante resaltar en esta propuesta el uso de los medios audiovisuales en la didáctica de las lenguas extranjeras. Son estos un medio posible para proponer al alumno situaciones auténticas diversas y, como mencionaba Benucci citando a Dieuzeide (1982), son un modo de llevar al aula signos del mundo exterior que hay que interpretar.

Son múltiples las ventajas que ofrecen los documentos audiovisuales. Podemos mencionar, entre otras, que favorece la adquisición de competencias lingüísticas, paralingüísticas, extralingüísticas y sociolingüísticas a través de estímulos de escucha atenta y motivadora. Además, ayuda a la asimilación de los diferentes registros de lengua

y consolida el estatus del profesor como trámite de interacción, es decir, se fomenta el papel del profesor como guía.

9. ANEXO DE LA ACTIVIDAD

Dado que la actividad tendrá en parte un soporte audiovisual de una duración de 7 minutos, hemos dividido la actividad en tareas que hacen referencia al tiempo del visionado. Nótese que la secuencia temporal inicia en una hora dos minutos y treinta y tres segundos. Para nuestras actividades será el punto de partida y por tanto se considera el 0'00':

Tareas previas al visionado

Empezaremos la primera tarea con un ejercicio inicial que ayudará al alumno a ponerse en situación, a centrarse en el tema que se trabajará durante la actividad.

Para ello proponemos la siguiente actividad:

1.a. Intenta ordenar las siguientes frases:

expresado/ siento/ con/ no/ claridad/ haberme

volver/ del/ hablar/ a/ quizás/ tema/ deberíamos

por/ la/ claro/ mía/ ha / culpa/ sido/ hablar/ no

aclararte/ que/ puntos/ tendría/ ciertos

entre/ creo/ malentendido/ habido/ nosotros/ ha/ que

Fuese/ tú/ yo/ si/ él/ iría/ con/ no

1.b. Una vez ordenadas, (trabajaremos en forma de lluvia de ideas una aproximación a los temas de la actividad. Es importante que el alumno se dé cuenta que todo esto le puede ser útil en un contexto real)

¿Qué indican este tipo de expresiones del ejercicio anterior?

¿Conoces otras expresiones que transmitan estos tipos de significado?

¿Te has visto alguna vez en una situación en las que has tenido que utilizarlas?

¿Cómo has reaccionado?

Tareas durante el visionado

Las escenas elegidas forman parte de un capítulo de *Los Serrano*, serie emitida por una cadena de televisión española privada ya disponible en dvd.

2.a. Visualización de las escenas uno y dos sin sonido (0'-27').

Describe las escenas (podemos ayudarles con preguntas del tipo, cuántas personas hay en cada escena, qué hacen, gesticulan igual que en tu país, por los gestos y la escena puedes adivinar de qué hablan, es una escena única o son varias paralelas, etc) :

-

2.b. Inventar una posible conversación y un posible título para alguna de las dos escenas visionadas sin sonido, con tu compañer@, (según lo que habéis entendido después de dicha visualización a través de gestos y expresión no verbal):

-

Puesta en común con el resto de los compañeros de las conversaciones creadas.

Después de una segunda visualización con sonido.

¿Corresponde lo creado con lo que realmente dicen los actores?

-

Cita similitudes y diferencias entre ambas conversaciones.

-

2.c. Visualización de la escena 3 (28''-2'34'').

Después de la visualización con sonido, señala las expresiones que indiquen aclaración, que deshagan un malentendido que has escuchado durante la escena:

-

Resumen común de la escena. El profesor empieza con una frase y los alumnos la completan sucesivamente hasta formar un resumen de lo ocurrido en la escena:

- En un bar,...

2.d. Visualización de la escena 4 (2'35''- 4'54'').

Intenta buscar los significados de las siguientes palabras a través del contexto :

- | | |
|-----------------|---|
| - churri | - |
| - chaval | - |
| - currarse algo | - |

Piensa en otras expresiones que hayas escuchado durante el visionado e intenta descubrir su significado con la ayuda de tu compañero y del contexto (negociación del significado)

-

2.e. Visualización de la escena 5 (4'55''-5' 45''), el alumno tendrá que inventar un final.

Puesta en común sobre el posible final.

Visualización del final de la escena ¿Os ha gustado ? ¿Esperabais un final así? Pregunta a tus compañeros si les ha pasado algo parecido alguna vez.

Comentad la anécdota más sorprendente con el resto de la clase.

Guionista por un día. Ahora tienes la posibilidad de inventar un nuevo final y escenificarlo.

Tareas posteriores al visionado

3.a. Imagina que el mejor amig@ de tu novi@ te ve de la mano con una persona a quien no conoce y que esta declarándote su amor. Tú no te esperabas dicha declaración, te pillas de sorpresa y no sabes como reaccionar. El amig@ de tu novi@ piensa que estás manteniendo una relación con esta persona a espaldas de tu pareja (que se encuentra fuera de la ciudad y con el que solo puedes comunicarte a través de mensajes de texto). Dada dicha situación. Crea un sms (mensaje de texto) en el que le expliques el malentendido a tu pareja.

3.b. **Tomando como referencia la siguiente carta de la revista Mía** (semana del 18 al 24 de febrero de 2008, pág.44), **intenta dar un consejo (usando el condicional) para el siguiente problema:**

“Estoy casada desde hace ocho meses y vivo fuera de España (mi marido es extranjero). Me cuesta mucho acostumbrarme, pues echo de menos a mi familia. Quiero a mi marido, pero el problema es que además vivimos en un piso de mis suegros. Todas las semanas tenemos que comer con ellos y las sobremesas son interminables. Mi marido se enfada si le comento que no me gusta ir pero en realidad creo que es a ellos a los que no les gusta. No sé que hacer para que la vida se me haga más fácil sin tener cerca a mi familia.”

3.c. Y ahora, al contrario, partiendo de un consejo sacado de la misma fuente, intenta crear un “problema”:

“ No tengo más remedio que decirte que tu proceder no conduce a nada. Debes caer en la cuenta de que sólo tienes dos alternativas: una, intenta buscar una joven que no haya salido con nadie, ni se haya enamorado antes, ni tampoco mirado a otro hombre y que al mismo tiempo sea de tu agrado y reúna todas las cualidades que tú exiges y, además, que tú le atraigas y le gustes. No lo vas a tener muy fácil. La otra opción es admitir que cada individuo tiene derecho a tener un pasado y que haber salido con otros chicos antes de conocerte a ti no la hace ni mejor ni peor. Lo que importa es que ella como tú afirmas en tu carta, “vive únicamente para ti”. Mi consejo es que acudas a un especialista para que te ayude a librarte de esos celos tan absurdos.”

6. BIBLIOGRAFÍA

ALZUGARAY, Pilar et al. (2006): Preparación al Diploma Intermedio E.L.E (nivel B2), ed. Edelsa Grupo Didascalía, S.A. Madrid, 2006.

BENUCCI, Antonella (sd): *Gli audiovisivi nella classe di lingua straniera*. Italia

BERTOCCHI, Daniela (1992): *Las competencias lingüísticas*, Ed. Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma. Italia.

BRANDUARDI, Katia (1997): *Apprendere con la televisione*, Ed. La Nuova Italia, Firenze. Italia.

DE ANGELIS, Franca (1981): *Il controllo della comprensione della lingua scritta*. Pag. 175-180. Atti del Convenio Regionale Lombardo LEND: Boario Terme. Italia

MAKI, Imazu (2004): *Lo sviluppo della sintassi in italiano L2. Input didattico e abilità di produzione*

PUEYO, SILVIA, (2007): *Desarrollo de las destrezas en el aula*, Funiber, Barcelona. pp. 1-119

SIGNORI, Giuseppina (1989): *Quattro abilità: ascoltare, parlare, leggere, scrivere*, ed. Zanichelli, Bologna. Italia

TITONE, Renzo (1975): *La Enseñanza de las lenguas a través de la televisión*, ed. L'Arte della Stampa, Florencia. Italia

TITONE, Renzo (1985): *Struttura del messaggio e comprensione globale del discorso orale come processo di sinterizzazione*. Pag. 245- 252. Atti del 19. Congreso Internazionale di Studi: Roma- Aula Magna della Sapienza. Italia

Revista Mía (semana 18 al 24 de febrero de 2008).

Los Serrano (quinta temporada, capítulo 23: *La Llamada de la Selva*), DVD VIDEO- SAV.

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

[1] NATALIA BERNARDO VILA

Nace en Vigo. Es licenciada en Filología Inglesa y Maestro en lengua Extranjera por la Universidad de esta localidad y ha cursado el C.A.P.

En 2001 comienza su andadura en el campo de la enseñanza como auxiliar de Lengua Española como lengua extranjera (E/LE) en Francia (Nord-Pas de Calais) durante dos años. Tuvo la oportunidad de colaborar como profesora de Español en la Universidad de Lille III, en la Escuela Politécnica de ingenieros de Lille durante el curso universitario 2002-2003. Desde diciembre de 2006 cubre el puesto de lectora de Lengua Española como lengua extranjera en la Universidad de Bari, en las Facultades de Letras y Filosofía y en la Facultad de Ciencias de la Formación. Ha asistido a diferentes Encuentros Didácticos y Congresos E/LE tanto a nivel nacional como internacional como ponente de comunicaciones y talleres en relación con E/LE. Es autora de diferentes artículos sobre el uso de las destrezas aplicadas a la explotación de telediarios en el aula E/LE.

En noviembre de 2007 empieza, a través de FUNIBER, el Master en “Formación de Profesores de Español Lengua Extranjera” que ofrece la Universidad de León.

En la actualidad cursa el segundo año del Master en E/LE con el fin de seguir formándose en el campo de la Enseñanza-Aprendizaje de lenguas extranjeras para enriquecer, modernizar y actualizar sus conocimientos y experiencias en el aula.

LITERATURA Y ESCRITURA CREATIVA EN EL AULA DE ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

FRÜHBECK MORENO, Carlos [1]

“Ahora, intuyendo la caída que algún día tendrá que llegar, espera sin prisas otro niño, éste más discreto tras sus gafas: el que fantasea en la clase en el último pupitre bajo el mapa, donde nunca llegan los premios del profesor”

Hipólito G. Navarro

0. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este artículo estudiaremos cómo han tratado los diferentes enfoques metodológicos la inclusión de textos literarios y el desarrollo de la expresión escrita en el Aula de ELE. Analizaremos los errores que se han cometido y propondremos, desde nuestro punto de vista, las soluciones más adecuadas. Al final, incluiremos una propuesta didáctica que demostrará que usar la literatura en clase de ELE puede ser divertido y que el buen aprendizaje de la escritura consiste en algo más que en reducir el número de errores anotados con tinta roja sobre una redacción.

1. EL ÚLTIMO DE LA CLASE:

Es extraña la situación de la literatura en el Aula de ELE. Ha pasado de sentarse en la primera fila y ser el estudiante idolatrado por el profesor en un aula silenciosa a sentarse de incógnito en la parte de atrás de la clase y rezar porque ni el profesor ni ninguno de sus ahora ruidosos compañeros la reconozcan porque eso significaría su expulsión inmediata. Todo es una cuestión de enfoque.

Hablemos de puntos de vista¹ y pasemos revista a los cuatro principales enfoques metodológicos y su relación con la literatura en la enseñanza de la lengua extranjera:

a) Cuando se enfoca la enseñanza de la lengua extranjera desde un punto de vista *gramatical*, es el texto literario el que sirve para abrir la unidad didáctica. Es algo así como la perfección a la que los estudiantes deben aspirar. Se entiende como una muestra de lengua en la que se respetan todas y cada una de las normas *prescriptivas* que se deben asimilar en lo referente a uso del vocabulario, ortografía, sintaxis, morfología o gramática textual. En este sentido, se usa el escrito literario como un principio de *autoridad* que se defiende convenientemente con una biografía laudatoria del autor. Así se justifica el *prestigio* de la variedad homogénea que se explica (la “lengua culta estándar”).

En manuales próximos a este enfoque como *El curso de lectura, conversación y redacción* de Jaime Siles Artés y Jesús Sánchez Maza, los ejercicios consisten en baterías de preguntas de comprensión de tipo verdadero o falso o de opción múltiple en

¹ Para un resumen de la relación entre literatura y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua extranjera, *vid.* Albadalejo, M.: “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica” [en línea] <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albadalejo.pdf> [Consulta: noviembre 10, 2008]: 1-5, y para una descripción pormenorizada del funcionamiento de estos enfoques en el tema que nos preocupa para este artículo: Cassany, D.: “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid: 1990

las que no pocas veces se repiten textualmente fragmentos del original; preguntas en las que se pide situar en la línea adecuada una idea que no tiene por qué reflejar el sentido global de todo el conjunto; ejercicios de sinónimos o antónimos con vocabulario sacado directamente del escrito; repetición de estructuras, etc. Todo gira alrededor de un escrito que *no es manipulable* porque se entiende como algo *sagrado*, una especie de demiurgo que ha creado las únicas normas posibles de la lengua.

Esto trae como consecuencia la anulación de cualquier posibilidad de lectura crítica, al menos dentro del Aula. Ni que decir tiene que este enfoque está muy relacionado con un punto de vista historicista de la enseñanza de la literatura en la lengua materna. Este es nuestro canon y el canon define nuestra cultura, la que deberíamos tener y nuestra lengua, la *que deberíamos utilizar*. La lectura aquí se transforma en una imposición: el alumno debe aceptar la elección del profesor por su prestigio más allá de sus gustos personales o del diálogo que se pueda establecer con el texto. Al entenderse el texto como norma, la lectura es solamente un paso previo a la imitación de unas pautas lingüísticas y los apoyos que se dan al alumno para extraer inferencias y poner su propio universo personal en discusión a través del texto se reducen a lo que llamamos Cultura con mayúsculas: biografías o posibles resúmenes históricos.

b) el enfoque *estructural* que apareció durante los años 60 prestaba atención a la enseñanza graduada de estructuras y vocabulario y aquí sí que no había sitio para la literatura. El texto literario se caracteriza por el uso de *un lenguaje desautomatizado* que en demasiadas ocasiones pone en duda o juega con las ordenadas estructuras que se quieren enseñar y, por eso, puede producir confusiones. Por otra parte, se hace muy difícil encajar a los textos literarios en un programa orientado de esta forma. La literatura resulta *poco adecuada*. Así, la pertinencia de la literatura en la enseñanza de la lengua extranjera se ponía en discusión porque aquí el modelo ya no es la autoridad del clásico, sino las estructuras que forman el *sistema* de la lengua.

c) La historia es la misma para el método *nocional-funcional*. La programación gira alrededor de la función (dar consejo, expresar sorpresa, etc.) en vez de alrededor de la estructura. Sin embargo, en la práctica, lo que ha cambiado es el orden de los contenidos en los programas (Albadalejo, 2007:pp, 3) y la entrada en juego de la literatura sigue siendo problemática.

d) La irrupción del enfoque *comunicativo* o “la revolución comunicativa” durante los años 80 baja aún más si cabe el estatus de la literatura en el Aula de ELE. Ahora sí que le toca quedarse fuera, ya no por “poco adecuada” sino por *inútil*. Le toca pagar el pato por los privilegios que disfruta en un enfoque puramente gramatical. La literatura es una especie de ente inmóvil, sagrado y, lo que es más importante, es además uno de los pilares sobre los que se sostenía esa concepción *prescriptiva* de la lengua a la que se opone la concepción *descriptiva* que hay detrás de este método. Ahora se presta atención a diferentes jergas y variedades dialectales. El aprendizaje eficaz de una lengua consiste no en saber qué es qué dice la autoridad que es correcto sino en dar al alumno los instrumentos necesarios para salir airoso de cualquier situación real que responda a sus necesidades comunicativas, independientemente de lo que digan las academias. En resumen, se trata de adquirir una *competencia comunicativa*.

Esto significa que tiene muy poca importancia conocer la lengua que hablan unas señora viejísimas en una sala de té. El material que utiliza el alumno debe ser lo más cercano

que se pueda a su realidad cotidiana y, desde luego no hay nada menos verosímil, desde este punto de vista, que un clásico encuadernado en piel.

Al hilo de lo que decíamos antes, habría que añadir un *componente afectivo* muy fuerte entre las causas de este rechazo. Fue precisamente la brillante biografía del autor la que hizo que no se quisiera leer su obra. Ya hemos dicho más arriba que el texto literario era considerado como el “creador” indiscutible de la lengua “prestigiosa”. Su propia existencia justificaba su importancia y tu interés, aunque a ti no te importara nada conocerlo o no. Esto era desmotivador porque la clase giraba en torno a referencias ajenas al estudiante que por obligación debían ser bellas e intocables. Así que, en el momento en que la *eficacia* desplaza al *prestigio* del centro de interés, la importancia del texto literario desaparece al no tener, aparentemente, ninguna relación con el día a día. En resumen, la lengua literaria se transformaba en un mundo autónomo, autorreferencial y no en una forma de entender el mundo.

Desde mi punto de vista, llama mucho la atención que ninguno de estos enfoques pusiera en duda esa sacralidad, esa inmovilidad del texto literario. En caso de que apareciera, el texto literario se seguía presentando siguiendo las pautas del método gramatical. Lo que cambió fue su situación en la unidad didáctica y su aprovechamiento. Basta con echar un vistazo a algunos manuales como *Abanico*, basados en el enfoque comunicativo. Aquí el texto literario “original” ha pasado de la primera a la última página de cada unidad y se presenta bajo el epígrafe de “Un poco de literatura”. Aquí la biografía existe, pero es algo más sucinta. Se usa para introducir muy brevemente, casi con miedo, un contexto Cultural, siempre con C mayúscula. Por ejemplo: el “Vamos a leer una pequeña composición humorística de Moratín, autor español del s.XVIII” (*Abanico*: 176). Esto poco va a guiar al alumno a las circunstancias del texto. Si bien es cierto que los ejercicios son mucho más abiertos y se encaminan, en muchos casos, a establecer un debate oral en clase; ya el mismo título del epígrafe es un indicador claro de que en este enfoque la lengua “real” y el texto literario van cada uno por su lado².

Esta separación parece más marcada todavía si nos paramos a analizar la selección de textos. La descripción del Dómine Cabra que hace Quevedo en El Buscón (*Abanico*: 30-31), acompañada solo por un ejercicio de comprensión y un breve glosario a pie de página es algo que difícilmente entenderá un estudiante de nivel avanzado sin un mayor apoyo. Esta elección es más paradójica si cabe si tenemos en cuenta que en la unidad didáctica que “corona” se había tratado la macrofunción del texto descriptivo y que el español que se usa en el fragmento literario poco tiene que ver con la variedad que se ha enseñado al estudiante. De esta forma, se abre una brecha enorme entre las competencias que han adquirido los alumnos y el mismo texto. La literatura sería una especie de animal enjaulado al que hay que mirar de lejos porque si te acercas te puede morder

Sin embargo, es en el mismo *Abanico* donde ya se pueden ver algunos intentos de integrar la literatura en la enseñanza de la lengua. Así, por ejemplo, en la Unidad 10

² También llama la atención que en otros manuales de español relativamente recientes aparezcan secciones como “conociendo América” o “un poco de cultura latinoamericana” exactamente en el mismo formato. ¿Son también las variedades lingüísticas hispanoamericanas y sus culturas un tema que hay que trabajar de forma marginal, casi con miedo, en esa sección que siempre suele saltar el profesor? Es lógico que un manual de español se centre sobre todo en la variedad que usan sus autores. Sin embargo, al igual que ocurre con la literatura lo que ya no queda tan claro es que haya que separar dos culturas en vez de explicarlas de forma integrada. El problema es el de siempre: cuando se separan dos cosas, las que sean, siempre se acaba estableciendo una jerarquía de importancia entre las dos. Y eso es algo que, desde mi punto de vista, se tendría que evitar.

aparece un breve fragmento de la obra del “Don Juan” de Tirso de Molina (*Abanico*: 162-163) para tratar el tema de la seducción. Esto ya es señal de que literatura también es lengua. Sin embargo, en las fechas en las que se publicó *Abanico* todavía quedaba un poco de camino por recorrer y otra vez se le intenta dar al texto ese prestigio “mayúsculo” del que ya hemos hablado y de nuevo se incide en la diferencia entre la lengua real y la lengua literaria. En la redacción del ejercicio aparece en primer término una breve biografía de Tirso de Molina, con retrato incluido, que poco tiene que ver con los contenidos culturales que se van a ir introduciendo a lo largo del tema. El ejercicio funcionaría igual de bien sin biografía y, naturalmente, sin retrato. Desde mi punto de vista, si se desea incluir estos elementos, hay que situarlos después del texto, una vez que el alumno ha sacado sus propias conclusiones y sólo como ayuda si desea profundizar en el autor.

Después de ver el panorama, es normal que nos hagamos algunas preguntas: ¿Hay sitio para la literatura? Y si lo hay, ¿qué literatura podemos integrar en la enseñanza de ELE?

Afortunadamente, se puede dar una respuesta afirmativa a la primera pregunta: La literatura sí que tendría que tener su propio espacio en nuestra clase. Sin embargo, no la sentaríamos ni en la primera fila ni en la última. No se trataría de una curiosidad ni de una referencia absoluta sino de un tipo de texto con el que nuestro estudiante entrará en contacto por la sencilla razón de que la comunicación en una lengua extranjera es algo más que saber pedir un café en el bar. Saber leer textos literarios en la lengua meta es también resolver una situación comunicativa.

Si nos decidimos a usar la literatura, nuestro objetivo debería consistir en lograr que se desarrolle una *competencia literaria* que permita al estudiante acercarse con éxito a este tipo de textos y disfrutar de ellos de una manera crítica. Podríamos definir esta competencia como “*la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos*” (Bierswich *apud* Martínez Sallés:2)

Desde mi punto de vista, el aspecto más importante de esta definición está en el primer punto: la adquisición de hábitos de lectura desde un punto de vista crítico. El conocimiento de los autores representativos de una lengua sería una consecuencia de estos hábitos. En otras palabras, lo más importante para nosotros en el Aula de ELE debería ser el texto literario y no las circunstancias extratextuales que han hecho de su autor un punto de referencia. Si bien es cierto que, en muchos casos, hay que contextualizar un escrito para facilitar su comprensión, cualquier contextualización que esté encaminada a justificar una excelencia, una importancia impuesta desde fuera, puede resultar contraproducente y, como ya hemos visto más arriba, tener un efecto desmotivador. En otras palabras, el estudiante con una buena competencia literaria tendrá la libertad de decir no, no me gusta nada. Y además podrá:

- a) Mejorar su *competencia cultural* al establecer un diálogo con la cultura de la lengua meta. La literatura trata de temas comunes a todas las culturas, (Albaladejo: 6) pero desde diferentes maneras de ver las cosas. El texto, siguiendo a Lotman, sirve para crear en el lector nuevos significados y también nuevos símbolos. La literatura es un modo para que la lengua meta entre en contacto con la visión del mundo y el propio horizonte de expectativas de alumno y lo enriquezca a través del descubrimiento de la diferencia y la semejanza. Es decir, se trataría de concebir la cultura como algo que va más allá del conocimiento superficial de una lista de

autores con “prestigio”. Por otra parte, la lectura crítica es una forma de fomentar un *aprendizaje autónomo* de la cultura meta. Es el estudiante el que descubre cosas a través de la lectura y saca sus propias conclusiones sobre tópicos o realidades más allá de la información que el profesor le dé de un modo explícito.

- b) Mejorar su *competencia estratégica* a la hora de acercarse a un texto escrito. La lectura de un texto literario es siempre un “entrenamiento” que mejorará sus capacidades a la hora de enfrentarse con futuras lecturas, ya sean literarias o no. El estudiante tendrá más recursos para captar el significado global de un escrito, para saber extraer inferencias, para relacionar un texto literario con los otros textos que forman parte de su corpus mental (Aventín).
- c) Mejorar su *competencia discursiva*. La lectura de textos que ponen en práctica, o incluso en duda, los tipos de escritos que debe producir tendrá como consecuencia una mejora en el aprendizaje de su propia expresión (Aventín) y una mayor toma de conciencia de las características de esos textos en la lengua meta. Y esto, como veremos más adelante, es fundamental. En la propuesta didáctica que cerrará este artículo prestaremos mucha atención a la mejora de esta competencia a través del trabajo con un relato breve.
- d) Divertirse. No podemos olvidar que la literatura tiene un aspecto lúdico muy importante que puede servir para hacer más ameno el aprendizaje.

Para terminar, ¿qué literatura podemos integrar en la enseñanza de ELE?

Cualquier literatura, con la condición de que sea la adecuada. Es recomendable seleccionar textos que tengan las siguientes características:

- a) *Cercanía*: Es necesario que sepamos *qué* quieren leer nuestros alumnos y saber correr el riesgo de que el texto no guste. Un texto que tenga poca relación con sus intereses (o que nosotros no sepamos hacer que les interese por razones ajenas al prestigio) puede tener un efecto muy negativo. Como en el acercamiento al resto de las artes, el componente afectivo y las diferentes estrategias de motivación que usemos (Martínez Sallés:4) son fundamentales.
- b) *Accesibilidad*: No podemos presentar un fragmento del *Don Quijote*, por mucho que nos guste, a un grupo de estudiantes de nivel A2. Según Albaladejo, el texto debe ser lo suficientemente accesible para que puedan leerlo sin frustrarse y lo suficientemente complicado como para que trabajar con él suponga un pequeño reto (Albaladejo: 11-14). En otras palabras, debe ser legible pero también debe dar al estudiante la posibilidad de salir del aula diciendo “hoy he aprendido algo nuevo” y “lo que he aprendido me puede servir o me gusta”
- c) *Realidad*: Según Albaladejo, debemos trabajar siempre con textos originales, no adaptados o, de lo contrario, el alumno se perdería gran parte de su “belleza estética” (Albaladejo:12). Estoy de acuerdo en que las adaptaciones deforman mucho un texto original y que, en muchas ocasiones, pueden terminar por destruirlo. Sin embargo, no creo que siempre sea tan fácil como se dice encontrar textos originales, de “prestigio”, que, a la vez, resulten accesibles y cercanos. Creo que la solución a este problema sería olvidarnos de los autores célebres en nuestra lengua y presentar simplemente al estudiante textos que tengan *características*

literarias. Es decir, un texto que use un lenguaje que juegue con los contenidos que estamos enseñando y del que el alumno pueda hacer por sí mismo inferencias. Aquí es donde entra en juego la legitimidad de la adaptación y en donde nos tenemos que preguntar qué es lo que queremos de nuestros estudiantes: ¿queremos estudiantes que puedan decir he leído a...? ¿o, más bien, queremos estudiantes que desarrollen la competencia necesaria para poder decir en el futuro he leído a...quien yo he querido? Desde mi punto de vista, no habría que establecer una diferencia tan tajante entre adaptación o texto literario porque su función más importante es desarrollar unas capacidades y no introducir a un autor famoso, aunque sea con calzador, dentro de nuestra clase “porque forma parte de nuestra cultura”³. Ahora bien, también está el problema de que las adaptaciones resulten desafortunadas y le quiten al estudiante cualquier gana de acercarse al original en el futuro. Sin embargo, eso ya es otra historia.

- d) *Flexibilidad*: La literatura no debe servir sólo para hacer ejercicios de comprensión de texto sino que debe permitir trabajar todas las destrezas de forma integrada. Y para esto hay que manipular al texto. Es decir, en la clase de lengua extranjera el texto literario es un *material* más, no una referencia. Por lo tanto, no debemos tener ningún miedo de cortarlo, desordenarlo, dividirlo, transformarlo en imágenes, dramatizarlo, leerlo en voz alta mientras eso nos ayude a cumplir nuestros objetivos. Eso sí, es necesario que usemos textos que se presten a ello: textos breves, si sólo vamos a trabajar dentro del aula (Martínez Sallés:4), textos más largos si existe la posibilidad de hacer una lectura colectiva (Albaladejo:19), etc...⁴

En conclusión, los problemas que ha tenido la literatura en la enseñanza de la lengua extranjera no se deben a una falta de adecuación al currículo sino que más bien han sido el resultado de una concepción errónea. La literatura no es el primer portavoz de una cultura sino una parte integrante de la misma. De nosotros depende resolver esta situación.

³ Cambia también la actitud de los alumnos. Durante mi experiencia como profesor de ELE en secundaria he visto que los estudiantes tenían mucho menos miedo a mostrarse críticos con el texto adaptado de un libro de un autor que con el original de ese mismo autor. Habían leído el texto adaptado como un libro “no sagrado” y por eso se podían aventurar a dar la propia opinión sin temer un castigo divino. El problema surgía cuando aparecía ese autor rodeado de su aula de excelencia. Entonces tocaba, como sucede en demasiadas ocasiones, comulgar con ruedas de molino (que no tienen por qué serlo) y estudiar las opiniones de los demás de memoria. Creo que este es un problema fundamental: hay que promover la literatura, siempre dentro de unos estándares de calidad, naturalmente; y no la historia de la literatura en nuestra clase de español.

⁴ Por falta de espacio no entramos mucho en propuestas concretas. Sin embargo si hay interés en consultar una lista de las diferentes propuestas didácticas que se hacen en la clase de Inglés como lengua extranjera y que muy bien se pueden aplicar al español, *vid.* Albaladejo:pp. 14-26

2. LA HOJA EN BLANCO:

Muchos de nosotros, durante nuestra experiencia como estudiantes de lengua extranjera con el enfoque *gramatical*, veíamos como un trabajo difícil y desconcertante escribir una redacción en la lengua meta⁵. Normalmente se hacía en soledad fuera del aula y lo único que importaba era la corrección formal (Cassany, 1990: 68). Es decir, un buen escrito era una lista de frases encadenadas en las que se usaban correctamente las reglas gramaticales y el vocabulario que habíamos aprendido a partir de un modelo de prestigio.

En el aula se escribía poco: los ejercicios de escritura consistían en prácticas controladas de vocabulario y gramática (Chamorro: 3).

Asimismo, el hecho de que la escritura formara parte del examen aumentaba más todavía el desconcierto ya que esa redacción final se debía realizar en unas circunstancias que tenían poco que ver con el modo en que se había ido trabajando a lo largo del curso: esa soledad fuera del aula sin límite de tiempo. Por eso, escribir una buena redacción en la lengua meta solía ser sinónimo de “complicarse poco la vida”: el éxito era que el profesor te hubiera puesto pocas correcciones con bolígrafo rojo. Problemas como el bloqueo ante la página en blanco ni siquiera se planteaban. Lo que importaba por encima de todo era el *producto* y no cómo habías llegado hasta él. (García Parejo, 23 y ss.).

También en el producto se centraban los enfoques *estructural* y *nocional-funcional*. Esta vez se contaba con la ayuda del gran desarrollo que tuvo el estudio de la *lingüística textual* y de los modelos retóricos tradicionales a lo largo de los años 60 y 80 (García Parejo: 26). En vez de escribir una lista de oraciones titulada “Mis vacaciones de verano” ya se manejaban conceptos como la coherencia o la cohesión textual. Escribir era algo más que hacer un encadenamiento de oraciones.(Chamorro: 3-4). Había que producir escritos con sentido, con una cierta organización de ideas, dentro de las cuatro grandes categorías textuales: descripción, exposición, narración y argumentación⁶.

Sin embargo, en el caso del enfoque *estructuralista* la preocupación por la estructura y la caracterización abstracta de los modelos dejaba de lado aspectos importantísimos que tendría que haber tenido en cuenta a la hora de analizar un texto: autor, lector, contexto personal y social (García Parejo: 27, cuando asocia estructuralismo y estudios retóricos a la bibliografía de ELE sobre escritura durante los años 80 y 90). Básicamente, *escribir era ligar frases siguiendo un modelo prescrito* (García Parejo: 38).

En el caso concreto del enfoque *nocional-funcional* ya se ofrecía al alumno una variedad mucho más amplia de tipologías textuales: cartas formales, informales, artículos periodísticos, horóscopos, cuestionarios etc...⁷. Aquí ya se entendía el texto escrito como un diálogo entre autor y lector con una *finalidad* y una *función social* a las que era fundamental adecuar los elementos del texto: gramática, léxico y estructuras. Es decir, la escritura ya se había transformado en una herramienta de comunicación, que posteriormente tomaría el enfoque *comunicativo* desde un punto de vista *descriptivista*⁸.

⁵ *Vid supra* cuando se habla del funcionamiento del método gramatical

⁶ Por otra parte, esta primera clasificación fue también en muchos casos recogida por el enfoque gramatical que seguía considerándose válido y pasó su centro de atención de la frase al texto (Cassany, 1990: 4), con las consiguientes consecuencias: estudio de los conectores textuales, estrategias para dar coherencia y cohesión a un escrito, etc..

⁷ Para un estudio más amplio de las diferentes tipologías textuales *vid.* Arnal, C. y Ruiz. A.: “Tipos de escrito: una lista interminable”, en *Carabela*, n°46: 43-63

⁸ *Vid. supra*

Con la llegada de este enfoque en los años 80, la corrección de un escrito ya no se centrará en el respeto a las normas de una lengua culta estándar sino en su eficacia para resolver una situación que necesitaba “ponerse por escrito” (Cassany, 1990: 5). En teoría, la escritura era *un acto comunicativo* (García Parejo:39)⁹. Sin embargo, en la práctica, este método también supuso una marginalización de la expresión escrita con respecto a la expresión oral (García Parejo:30-31). En muchas ocasiones, la escritura sólo servía como apoyo a la oralidad con ejercicios en los que se pedía que se escribieran, por ejemplo, los diálogos más adecuados para unas situaciones comunicativas dadas. Esto solía tener como consecuencia una banalización de la expresión escrita.

Cuando se analiza la historia de la enseñanza de la expresión escrita llama poderosamente la atención ver que cambian los contenidos pero no la manera de enseñarlos. Siempre, tanto en los métodos centrados en la corrección formal (Chamorro: 3), como en los métodos basados en la función y en la comunicación (Cassany, 1990: 65-66, para el método gramatical; Cassany, 1990:70-71 para el enfoque nocional-funcional y comunicativo; García Parejo: 28-29, para el método comunicativo con ejercicios reales) el tratamiento de la escritura en clase es muy similar: explicación de contenidos ya formales, ya comunicativos y escritura de una redacción dirigida a un público inexistente, real o imaginario, probablemente fuera del aula, que se corregirá según los criterios que se tengan. Y es lógico que fuera así porque la escritura se consideraba un objetivo en sí misma, no un proceso con una función heurística (Chamorro: 5), que podía ser utilizado para mejorar el propio aprendizaje. En otras palabras, nunca se concibió como un instrumento de acceso a la lengua meta (Cassany, 1998: 10).

Esta situación trae las siguientes consecuencias:

- a) *Marginalización de la práctica de la escritura en el aula*: La clase está dedicada a la explicación y práctica de reglas formales o funciones comunicativas. Nos preocupamos sólo por el resultado de lo que se escribe y no por el *proceso* que va desde que el alumno tiene una idea hasta que pone el punto final en su escrito. Consideramos su seguimiento demasiado largo como para incluirlo en el aula y así obtenemos como resultado que los estudiantes *no escriban* en clase porque sería como hacer un ejercicio de gramática que nos llevara demasiado tiempo. O, lo que es peor, también es posible que sí que escriban mientras el profesor se sienta detrás de su mesa y mira el techo sin preocuparse de lo que está pasando en los pupitres. (Moreno y Zurita: 78-79).
- b) *Aislamiento de la expresión escrita con respecto a las demás destrezas* (Moreno y Zurita:79): La lógica consecuencia de lo anterior. Si no se escribe en clase es muy difícil integrar la expresión escrita con la expresión oral o la comprensión lectora, por ejemplo. (*vid.* Cassany, 1998: 18-19). Así, la escritura se transforma en una especie de bestia negra que sólo aparecerá dos veces durante el curso (una en casa y otra durante el examen) y sin ninguna relación con lo que se haya hecho en el aula. Dará miedo por la sencilla razón de que no se ha practicado lo suficiente con el asesoramiento adecuado.
- c) *Aislamiento del alumno cuando tiene que escribir*: ¿No puede ser el mismo hecho de preparar un escrito con los otros estudiantes un proceso comunicativo? La

⁹ Existe, asimismo un enfoque de la escritura basado en el contenido y centrado en los cursos de lengua extranjera para fines específicos.

escritura es una herramienta que establece un diálogo entre el autor y el lector. ¿Por qué no establecer también un diálogo en el momento mismo de escribir?

- d) *Se da por supuesto que el principal obstáculo de un estudiante para escribir en la lengua meta es su poco conocimiento de la misma:* Este es el problema más preocupante. Al interesarnos sólo el resultado no nos preguntamos, por ejemplo, si el alumno dispone de las habilidades cognitivas necesarias para ordenar sus ideas en la lengua meta durante la fase previa a la redacción. No tenemos en cuenta que el alumno puede no saber cómo preparar, escribir y revisar un texto. Nuestra función como profesores también debería consistir en enseñar estas capacidades puesto que no todos nuestros alumnos tienen por qué ser escritores dotados de una conciencia de su labor (Cassany, 1998: 16)¹⁰. No es nuevo decir que un alumno que no tenga conciencia del proceso de escritura y de las diferentes tipologías textuales en su lengua materna difícilmente mejorará cuando se le haga escribir en lengua extranjera si nadie intenta llenar sus lagunas (Cassany, 1998: 16). Por otra parte, el estudiante que sí que posee estas habilidades comienza a escribir con problemas en los niveles más bajos y mientras va aprendiendo va resolviendo sus problemas sin ayuda, porque ya sabe cómo se hace, aunque sea sólo en su lengua. De hecho, en el aula no tendríamos por qué preocuparnos de que en las fases intermedias de la escritura los alumnos se vean obligados a usar su lengua materna como referencia (Cassany, 1998:17) pues es en ese ámbito donde casi siempre han usado sus capacidades.

Además, en los enfoques centrados en el producto se suele tratar la expresión escrita de un modo demasiado abstracto. Es casi como si escribir fuera lo mismo que poner la forma verbal correcta en un hueco. Muchas veces se da a los alumnos instrucciones demasiado vagas sobre lo que tienen que hacer porque se considera que con el modelo tienen suficiente. Y esto, más que promover la creatividad, la amordaza pues aunque el alumno pueda tener un modelo de texto y un tema, realmente no tiene por qué saber exactamente sobre qué tiene que escribir y cómo tiene que organizar su texto (Moreno y Zurita: 79).

De todo esto se puede inferir que, de entre las funciones que tiene la escritura (Cassany, 1998: 9), en la clase que usa estos enfoques, el alumno sólo usaría, de entre las funciones *intrapersonales*, una función *registrativa*, es decir, la anotación en su cuaderno de listas de palabras o estructuras de una forma explícita; y una función *manipulativa*, cuando resumiera textos o explicaciones del profesor¹¹. Quedarían para casa la escritura como creación de hipótesis sobre un conjunto de significados (función *epistémica*)¹² al igual que la creación de textos que supongan un proceso de *comunicación interpersonal* entre autor y lectores.¹³

¹⁰ Parece demostrado que el alumno con capacidad para producir buenos escritos en su lengua materna se encuentra con problemas en los niveles inferiores de la lengua meta pero que, a medida que va profundizando en su aprendizaje, estos errores desaparecen “casi por sí mismos” (Cassany, 1998: 16)

¹¹ Desde nuestro punto de vista, en la mayoría de las ocasiones esta función manipulativa sería una especie de metaescritura (escritura sobre los elementos de la escritura: la lengua) más que una manipulación de textos que no tengan que ver con la enseñanza.

¹² Un diario de aprendizaje en clase, por ejemplo.

¹³ Nos quedaría en el tintero la función *interpersonal*: la función *certificativa* de la escritura, es decir, cuando se utiliza la escritura para comunicar a alguien la veracidad de algo, ya sea una declaración o la posesión de conocimientos. Aquí englobaríamos textos como exámenes, títulos de estudio, contratos, etc...

Para resolver estos problemas entenderemos la escritura como un proceso cognitivo que se tiene que trabajar en clase en todas sus fases¹⁴ para dar al estudiante las habilidades necesarias para afrontar la redacción de un texto con garantías. La potenciación de estas habilidades haría del estudiante un *aprendiente autónomo* que sería capaz de relacionarse con sus propios escritos y con los de los demás por sí mismo.

Nuestra función como profesor consistirá no en juzgar en primer lugar la corrección de los escritos de los alumnos, sino en servir de asesor durante todas estas fases y en trabajarlas en el aula de forma integrada con el resto de las destrezas. Por ejemplo, sería interesante usar la oralidad para dar la idea de que escribir un texto también es un proceso social. Podríamos plantear actividades como la escritura colectiva, hacer que sean los mismos alumnos los que corrijan y comenten los borradores, etc...

Si entramos más en detalle, según el ya clásico modelo de Flower y Hayes (Cassany, 1998: 11) las fases de la producción escrita consistirían en:

1) *Planificación o precomposición* (Reyes:192 y ss.): Aquí el alumno, en una primera fase de *toma de conciencia*, tendría que responder a las siguientes preguntas:

1.a. *¿Qué es lo que voy a contar?* No tiene por qué saberlo siempre y nosotros tendríamos que echar una mano en caso de dificultad. Por ejemplo, una de las técnicas más comunes que podemos usar para ayudar a los alumnos sería la *tormenta de ideas*. Esta actividad consistiría en anotar en la pizarra sin orden aparente todas las ideas que se le ocurran al grupo sobre el tema elegido y después debatirlas. Con esta referencia, se garantizaría que no aparecieran posibles bloqueos ante la hoja en blanco.

1.b. *¿Cómo lo voy a contar?* Hay que dar una idea clara de cómo organizar esas ideas dentro del tipo de texto que se tiene que crear. Este trabajo va más allá de la presentación de un modelo. Habría que hacer esquemas que trataran el orden de la información, actividades con conectores discursivos, etc.

1.c. *¿Para quién estoy escribiendo?* Para el profesor, para mis compañeros, para un público real o imaginario, etc...

1.d. *¿Cómo espera mi lector que cuente la historia*, es decir, qué registro tendría que usar? Formal, informal...

Después de darnos cuenta de qué es lo que vamos a hacer vendría, la fase del *descubrimiento* (Reyes, 203-207). Ya sé lo que voy a decir. Ahora ¿qué es lo que sé yo de todo este tema? ¿Me basta con los conocimientos que tengo o debo *investigar* por mi cuenta? Se podría dar a los alumnos material de referencia para su escrito, si fuera necesario.

2. *Textualización:*

Ponemos por escrito todas nuestras ideas. Durante este proceso sería recomendable que el profesor interactuara con los alumnos y los ayudara a reflexionar sobre cómo

¹⁴ Esto no quiere decir ni mucho menos que proscribamos la escritura fuera del Aula. Sólo insistimos en que es mejor trabajarla sobre todo dentro del aula.

están redactando su primer borrador. El mismo profesor podría correr el riesgo de escribir en clase para que se viera paso a paso cómo se redacta un texto. Aquí tendríamos que responder a las siguientes preguntas: ¿Sabemos *referenciar* las diferentes ideas a través de la elección de las formas verbales o del registro más adecuado? (Cassany, 1998: 13) ¿Sabemos *linearizar* todas las ideas que tenemos revueltas en la mente para que el texto resulte coherente? (Reyes: 121 y ss.) ¿Sabemos *transcribir* nuestro texto sin cometer errores formales u ortográficos? (Cassany, 1998: 13)¹⁵.

Cassany recomienda que nunca se tiren los borradores intermedios a la papelera (Cassany, 2004). Son un documento inestimable para que el propio alumno sepa cómo ha razonado durante el proceso de redacción. Otra actividad interesante, por ejemplo, sería que los alumnos se intercambiaran entre sí sus borradores y que los comentaran en público.

3. Revisión:

Ya puedo leer el resultado final. ¿Cómo lo evaluaría? ¿Qué errores he cometido? ¿Cómo podría resolverlos? ¿Qué cosas cambiaría ahora, a toro pasado?

En resumen, nuestra propuesta de trabajo consiste en trabajar la escritura como un proceso cognitivo y así corregir los posibles errores de los enfoques que la tenían en cuenta¹⁶ sólo una vez que se había puesto el punto final en la redacción sin considerar la mayor o menor conciencia que podía tener cada alumno de lo que es realmente escribir.

¹⁵ En este punto disiento parcialmente de Cassany cuando dice que el profesor es un asesor que debe prestar atención al proceso cognitivo y no un juez que corrige aspectos formales (Cassany, *Decálogo*). Más bien, sería a la vez un asesor que tiene que prestar atención al proceso de una forma global y un “detective” que descubre los errores y trata de “neutralizarlos”. En la fase de textualización y revisión tiene, desde mi punto de vista, no poco peso el resultado formal.

¹⁶ o juzgaban

3. PROPOSICIÓN DIDÁCTICA

¿A alguien se le ha ocurrido alguna vez en qué diablos puede pensar un huevo que pasa sus días en una caja junto a sus compañeros de docena? Este es el texto que hemos seleccionado.

“Enésima teoría de la relatividad. Y coda”

Somos doce, todos calvos. No porque se nos haya caído el pelo, que podría ser, sino porque somos calvos de nacimiento. Como la importancia de las cosas es siempre relativa, esto de la calvicie precisamente no nos quita el sueño. Quizá nos preocupe un poco el futuro, qué habrá más allá de estas paredes, si terminaremos juntos nuestros días o si finalmente acabará cada uno por su lado, sin acordarse de los otros para nada. Pero no nos peleamos por eso.

Somos doce, y todos blancos. No existen razones para que entre nosotros se den las trifulcas y los altercados de las razas o las etnias. Sabemos que en otro lugar estarán reuniéndose ahora mismo los que tienen otro color, igual da más claro o más oscuro, y que también ellos tendrán sus preocupaciones, quizá de orden radicalmente distinto de las nuestras. Lástima no haber alternado los tamaños, los colores..., hubiera sido todo mucho más divertido.

Leemos en una misma página del periódico noticias que hablan de felicidad junto a crónicas que relatan batallas y tristes sucesos, enjundiosos artículos que pretenden arreglar de una vez por todas los problemas del mundo junto a otros que se ocupan de pequeñas menudencias, apenas un guiño de humor que pasa inadvertido. Con todos ellos sin distinción nos entretenemos ahora, a la espera de lo que tenga que llegar. El tiempo que a nosotros nos toca es de todas formas tan breve... Comparado con el tiempo total que lleva dando vueltas el universo, casi da un poco de vergüenza pensarlo. Apenas un segundo estuvieron sobre la piel de este planeta algunas especies terribles y portentosas, cómo vamos a ser importantes nosotros, tan calvos además.

Así que esperamos muy juntos, como digo, leyendo las noticias de esta hoja sobre la mesa de la cocina, teniendo claras tan sólo unas cuantas cosas esenciales. Saldremos del cartucho uno a uno o de dos en dos, unos para fritos, otros para cocidos o pasados por agua, quizá con suerte y con patatas dos o tres juntos y en tortilla. Y nada más.

* * *

Ellas, sin embargo, pretenden disentir. A su manera, quisieran pronunciarse, manifestar nuestra singularidad. Pero mi mayor volumen se impone y las aplasta. Además, ya se decidió en su momento: de las tres que habitamos este espacio, soy yo la yema portavoz.¹⁷

Hipólito G. Navarro, en *Los últimos percances*

1. ¿Por qué hemos elegido este relato corto?

Nuestra elección se basa en los siguientes criterios:

- 1) Un relato corto se caracteriza por la intensidad de su redacción, el poco espacio que deja a la digresión y porque suele suponer siempre una concentración de nociones lingüísticas muy definidas. Esto permite trabajar

¹⁷ Hipólito G. Navarro: *Los últimos percances*, Barcelona, Seix-Barral, 2006 pp.

sólo con temas muy concretos y con el texto en toda su unidad, no con fragmentos que muchas veces se salen de lo que queríamos explicar.

Por otra parte, no es desdeñable el aspecto lúdico de la narrativa breve. En este cuento se propone un acertijo y el lector tiene que hacer inferencias casi en un modo detectivesco. No se dice nunca quién es el narrador pero continuamente se dan pistas. Con sorpresa final.

- 2) Este texto trata de temas que son comunes a todas las culturas: la preocupación por el futuro del hombre, el problema de la igualdad, nuestra pequeñez dentro del universo, la esperanza y la condición contradictoria del ser humano. Puede interesar porque habla de cosas que conocemos todos y da pie a que los alumnos hablen de si mismos. Por otra parte, se usa la *personificación* de forma magistral. El hecho de que un objeto tan delicado y minúsculo hable de temas tan importantes hace que se cree un sentimiento de identificación en el lector. Por eso, este es un buen modelo para crear actividades lúdicas en las que los alumnos practiquen este recurso literario.
- 3) Se trata de un texto que pone en cuestión las expectativas que tenemos cada vez que nos acercamos al género del relato corto. Esperamos una sucesión lineal de acciones y aquí no pasa nada. Sólo hay un huevo, sin pelo, que habla de lo divino y de lo humano. Esta organización del relato invita a su aprovechamiento para la creación de textos que combinen secuencias de descripción y exposición.
- 4) El texto está escrito con un lenguaje sencillo y coloquial, muy cercano al que se enseña en una clase de A2-B1. Por tanto, no presenta especiales dificultades de comprensión, salvo en uno de sus aspectos más importantes: descubrir quién es el narrador (o más bien los narradores). Por eso nos gusta: para solucionar el acertijo, el alumno debe saber qué es un huevo pasado por agua, una tortilla, una yema, un cartucho y así se plantea un reto divertido cuando se lee el cuento.

2. Características generales de la actividad:

Para definir las características de esta actividad hemos tomado los niveles de referencia A2-B1 del plan curricular del Instituto Cervantes.¹⁸

Nivel: A2-B1. El objetivo en el aspecto de la expresión escrita según el Marco Europeo de Referencia será *“Ser capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que son conocidos y de interés personal. Capacidad de escribir cartas personales”*

Destinatarios: Una clase de unas 20 personas de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años. Serían estudiantes de secundaria o universitarios.

Duración: 2h.

Géneros discursos y productos textuales que se trabajarán:

- a) La macrofunción descriptiva: Durante la actividad trabajaremos particularmente con la **personificación**, la figura retórica que sirve para atribuir a objetos inanimados características humanas.
- b) La macrofunción expositiva.

¹⁸ Vid. VV.AA: *Plan curricular del Instituto Cervantes.*, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, 2007, t. II

Funciones que se trabajarán:

- a) Expresión de opiniones, actitudes y conocimientos: expresar aprobación y desaprobación, acuerdo y desacuerdo; dar una opinión, expresión de certeza y evidencia.
- b) Expresión de sentimientos: expresar gustos y preferencias
- c) Recursos necesarios para la creación de secuencias descriptivas y expositivas.

Nociones específicas que se trabajarán:

- a) La dimensión perceptiva del individuo: el carácter y la personalidad. Procedimientos para describir el carácter y la personalidad de una persona. Procedimientos para describir su estado de ánimo y cambios en su estado de ánimo. Expresión de sus valores personales.
- b) La vivienda: Muebles y objetos domésticos. Electrodomésticos. Decoración de la casa. Limpieza de la casa.
- c) Compras, tiendas y establecimientos: Alimentación. Ropa, calzado y complementos.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

1. Pre-lectura:

TAREA 1

Esta actividad servirá para practicar la expresión oral y despertar la curiosidad del grupo. Así crearemos una serie de expectativas antes de empezar a leer. Escribiremos en la pizarra el título del cuento:

“Teoría de la relatividad. Y coda”

Preguntaremos a los alumnos que qué es lo que les inspira ese título, qué saben ellos de la teoría de la relatividad (nada de física, por favor), si es cierto que todo es relativo, que cada uno ve de nosotros ve las cosas de una manera diferente, qué puede significar aquí la palabra coda... Para terminar, les pediremos que nos pongan ejemplos de diferentes modos de ver la misma cosa según a quién pertenezca la mirada. Este debate inicial será también una tormenta de ideas que nos será muy útil para la parte dedicada a la escritura creativa.

2. Comprensión del texto

TAREA 2

Leeremos el texto en voz alta y pediremos a los alumnos que nos digan qué es lo que han entendido y qué es lo que tiene que ver con el debate que hemos tenido como precalentamiento. A continuación se les dará una fotocopia con el cuento y un pequeño cuestionario que servirá como guía de lectura. Hemos optado por hacer preguntas abiertas porque el objetivo que tenemos es que los estudiantes comprendan y debatan sobre el cuento, no que demuestren que lo han comprendido perfectamente. En el cuestionario incluiríamos las siguientes preguntas:

a. **¿Qué imagen crees que tiene el narrador de si mismo? Define su forma de ser.** Así podríamos empezar a trabajar con adjetivos que sirven para describir el carácter.

b. **Define brevemente qué es lo que piensa el narrador de las siguientes ideas:**

El porvenir

La igualdad

El universo

El destino

Con esta última pregunta estaremos pidiendo al alumno que nos resuma con sus propias palabras las partes expositivas del texto y las relacione con el debate que ha habido antes.

c. **Identifica al narrador (o narradores):**

Busca en el texto palabras que lo definan físicamente (calvo, blanco y al final también se dice que es una yema. Pero ¿qué es una yema!?)

Explica cómo vive (vive con otros doce compañeros, un día saldrán del “cartucho” ¿qué es un cartucho?, el detalle del papel de periódico ¿para qué creéis que sirve el papel de periódico?)

¿Podrías contar con tus propias palabras cuál es el fin que espera al narrador (o narradores)? (Ser cocinados con mayor o menor fortuna. Muchos de ellos serán felices de convertirse en una tortilla de patatas).

Con todas las pistas que te ha dado el texto ¿Quién es el narrador?

De este modo, se guiaría al estudiante a la hora de hacer inferencias durante la lectura.

En el caso de que se quiera trabajar de una forma más explícita el tema de las inferencias se podría proponer un ejercicio de emparejamiento entre palabras del texto y definiciones o imágenes. Se repartiría una tabla con dos columnas. En una pondríamos imágenes del oscuro futuro que espera al narrador, de su casa, de su "alma" o una definición de estos elementos. Los estudiantes tendrían que escribir en la otra la palabra correspondiente. Este podría ser un ejemplo:

Definición	Palabra
Narrador con aceite (no está en la playa aunque hace calor)	
Narradores que se han dado un baño en la piscina	
Narradores rotos, batidos y después también en aceite, sin playa	
Casa de los narradores, generalmente de plástico transparente con pequeños apartamentos ovaes.	
El alma del narrador	

¿Te has identificado con el narrador? ¿Hay alguna relación entre las opiniones del narrador y su aspecto externo? ¿Por qué? ¿Qué es lo que crees que tienes en común con el narrador? Esta pregunta nos podría servir para reflexionar sobre el uso que se hace en el cuento de la personificación. Todos nosotros alguna vez nos hemos sentido tan frágiles y delicados como el protagonista de la historia.

3. Precomposición:

TAREA 3

A continuación se les dará a los alumnos la siguiente tabla para que la rellenen según les vayan viniendo las palabras. Con siete u ocho palabras por categoría puede ser suficiente. El objetivo es hacer una nueva tormenta de ideas para dar a los alumnos una pequeña guía sobre cómo puede ser el personaje de la narración que van a escribir después:

Adjetivos para describir la personalidad	Adjetivos para describir el aspecto físico	Objetos que podemos encontrar en casa	Alimentos
Pesimista	Calvo ¿Blanco? ¹⁹	Periódico Sartén	Huevos

Una vez que se haya puesto en común el vocabulario propondremos el siguiente juego a los estudiantes: van a escribir un cuento similar al de Hipólito G. Navarro. El protagonista será un objeto de casa o un alimento al que tienen que asociar adjetivos que sirven para describir la personalidad y el aspecto físico²⁰ de un ser humano. También podríamos dejar estas asociaciones en manos del azar y usar la técnica del *binomio fantástico* de Gianni Rodari. Prepararíamos tres bolsas. En la primera pondríamos pequeñas fichas con nombres de objetos y alimentos, en la segunda adjetivos que definen la personalidad y en la tercera adjetivos relacionados con el aspecto físico. Los estudiantes tendrían que construir su personaje a partir de combinaciones tan peregrinas como: “Una silla gorda y arrogante” o “Un frigorífico optimista y rubio”.

4. Textualización

TAREA 4

¹⁹ ¿Serviría para definir el aspecto físico de una persona? Podríamos usar esta palabra para hablar de los diferentes registros del lenguaje en temas tan delicado como el racismo.

²⁰ Habría mil maneras diferentes de hacer esta actividad según el gusto del profesor. Otra idea sería repartir entre los estudiantes fotos de personajes famosos, hacer que describan oralmente su personalidad y aspecto físico y después hacer que asocien cada foto con un objeto de su vida cotidiana...

Una vez que los alumnos tienen una idea general de su personaje los distribuiremos en parejas para poner por escrito una **descripción** más detallada del personaje. Podemos repasar los usos de ser/estar o llevar/tener, etc... La única condición que deberán cumplir será que no se diga nunca qué objeto es su personaje. Eso lo tienen que adivinar sus lectores. En esta descripción los alumnos deben incluir los siguientes aspectos:

- a. **¿Cómo es el personaje?** Descripción física y psicológica. Si se desea, se pueden usar adjetivos que “de verdad” definan al objeto. P.e.: “Soy de acero y por eso todo el mundo dice que soy muy dura” para una sartén.
- b. **¿Está contento con su aspecto?** Expresión de sentimientos
- c. **¿Qué cosas siente?** .Expresión de sentimientos
- d. **¿Qué cosas le gustan? ¿Qué cosas le molestan? ¿Qué cosas le importan?** Expresión de gustos y preferencias
- e. **¿Cómo es el mundo que le rodea?** Descripción de lugares cotidianos: la cocina, el salón de casa (o el interior de la nevera, si nos da la gana)

Nuestro objetivo es hacer que el alumno trabaje con un vocabulario que ya ha aprendido desde un punto de vista inédito. Así se facilitará su asimilación en un ambiente lúdico. La función del profesor será la que ya hemos indicado más arriba: supervisará los diferentes grupos de trabajo y dará sugerencias apropiadas a las características de cada alumno.

TAREA 5

A continuación, trabajaremos el **texto expositivo**. Queremos que el personaje que se ha creado dé una opinión sobre un tema trascendente. Para esto podremos utilizar la lluvia de ideas que se ha hecho en el ejercicio de prelectura. Sin embargo, pondremos a los estudiantes las cosas un poquito difíciles: deben escribir estas reflexiones siguiendo el modelo que se les da en esta plantilla:

Creo que (el tema que van a tratar)
 es _____ porque _____
 _____ Por una parte, _____ y
 encima _____ Sin
 embargo, _____
 _____ Por otra parte, _____ ya
 que _____ .Además, _____ R
 respecto a _____ no sé qué pensar
 porque _____ Asimismo, _____ y eso no me gusta nada.
 Además _____ Para
 terminar _____

El objetivo de esta tarea es que se trabaje con los organizadores del discurso de forma lúdica. Es difícil que los estudiantes se queden en blanco pues ya tienen una referencia en el personaje que se ha descrito en la secuencia descriptiva.

5. Revisión:

TAREA 5

Ahora propondremos a las parejas que se intercambien los borradores que han escrito. Los estudiantes, con la ayuda del profesor, deberán localizar los errores ajenos (no sólo de gramática) y proponer posibles soluciones.

TAREA 6

Los estudiantes escribirán en casa el texto definitivo del cuento que han ido componiendo paso a paso en clase. Durante la clase siguiente, se leerán en voz alta varios cuentos y los otros compañeros deberán adivinar de qué objeto están hablando y votar por el que más les haya gustado.

CONCLUSIONES

De todo lo que hemos dicho se puede concluir que trabajar con textos literarios en clase no tiene por qué ser ni aburrido ni difícil si sabemos quitarles ese aire de prestigio y lejanía que siempre suelen tener. Lo importante es saber elegir textos adecuados, responder a las necesidades del alumno y tener como objetivo desarrollar sus capacidades. Desde mi punto de vista, lo erróneo sería usar la literatura como simple curiosidad o para hacer un examen de comprensión lectora más difícil de lo normal.

Por otra parte, desarrollar la expresión lectora en clase no es ni mucho menos una pérdida de tiempo si nuestro objetivo es ayudar al alumno a aprender a escribir. El problema aparece cuando nos limitamos a corregir sus errores, sean los que sean. Hay que ir más allá.

Si sabemos enfocar de este modo la literatura y el desarrollo de la expresión escrita conseguiremos enseñar de forma motivadora aspectos de la lengua que hasta ahora se habían evitado por considerarse poco apropiados o aburridos y fomentaremos la autonomía de nuestros estudiantes. Al fin y al cabo, en eso consiste la enseñanza de una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA:

ARTUÑEDO GUILLÉN, BELÉN y GONZÁLEZ SAIZ, TERESA: *Taller de escritura*, Madrid, Edinumen, 2000

ALBALADEJO GARCÍA, MARÍA DOLORES: “Cómo llevar la literatura al aula de ELE” [en línea] <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf> [consulta Noviembre 10, 2008]

AMBASSA, CAMILLE: “Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de ELE”, en RedELE, nº8 [en línea] www.mepsyd.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf [consulta Noviembre 10, 2008]

AVENTÍN FONTANA, ALEJANDRA: “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario” [en línea] www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html [consulta Noviembre 10, 2008]

CASSANY, DANIEL: “Decálogo de la composición” [en línea] http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf [consulta Noviembre 10, 2008]

-----: “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid: 1990

-----: “Los procesos de escritura en aula de E/LE” en *Carabela*, nº 46, Madrid, SGEL, 1998, pp. 5-22

CHAMORRO, LOLA: “La enseñanza de la expresión escrita: de la teoría a la práctica de clase” [en línea] www.difusion.com/files/file/articulos/5-Lola-Chamorro.pdf [consulta Noviembre 10, 2008]

GARCÍA PAREJO, ISABEL: “Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas” en *Carabela*, nº 46, Madrid, SGEL, 1998, pp. 23-42

GONZÁLEZ NAVARRO, HIPÓLITO: *Los últimos percances*, Barcelona, Seix Barral, 2005

LEAL RIVAS, NATASHA: “Narrativa... breve” [en línea] www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/napoles2/09.leal.pdf [consulta Noviembre 10, 2008]

MATTE BON, FRANCISCO: *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa, 2006. 2 t.

MARTÍNEZ SALLÉS, MATILDE: “Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en E/LE” [en línea]

<http://www.mepsyd.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico3/mos3d.pdf> [consultado el 10-11-2008]

MORENO, CONCHA y ZURITA, PILAR: “A escribir se aprende escribiendo” en *Carabela*, nº 46, Madrid, SGEL, 1998, pp. 75-102

REYES; GRACIELA: *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*, Toledo, Arco Libros, 2003

RODARI, GIANNI: *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1996

SANZ, MARTA: “La escritura como destreza creativa” en *Carabela*, nº 46, Madrid, SGEL, 1998, pp.103-119

SILES ARTÉS, JOSÉ y SÁNCHEZ MAZA, JESÚS: *Curso de lectura, conversación y redacción. Nivel intermedio*, Madrid, SGEL, 2000

SVIT BARRIL, DANIEL: “Modelos de explotación” [en línea] www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/napoles2/12.svit.pdf [consulta Noviembre 10, 2008]

VV.AA.: *Abanico. Curso avanzado de español*, Difusión, Barcelona, 2001

[1] CARLOS FRÜHBECK MORENO

Nacido en Burgos en 1977, es diplomado en Óptica y Optometría, licenciado en Filología Hispánica y en Teoría de la Literatura y en Literatura Comparada. Ha sido profesor de Español para Extranjeros en China, Italia y Vietnam. Actualmente trabaja en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Perugia.

Como escritor ha ganado varios premios de poesía y relato y ha publicado los siguientes libros: *Primera claridad*, *Retratos de alquiler*, *Caballos* y el ensayo *Justo Alejo: Una escritura de vanguardia y compromiso*.

LA CAJA MISTERIOSA
LEMA MARTÍNEZ, M^a IRENE [1]
lemamartinez@hotmail.com

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

OBJETIVOS:

- Revisar y aprender vocabulario del entorno.
- Comprender y producir textos orales que describen cosas.

NIVEL: Inicial

DESTREZAS LINGÜÍSTICAS:

Comprensión y expresión oral

PROCEDIMIENTO:

1 ¿Qué ha traído mi *profe*?

El profesor coloca la caja sobre su mesa y anota en la pizarra el título del juego.

Explica a los alumnos que en su interior hay diez objetos que ha traído de su casa y que en la clase de hoy van a jugar a descubrir de qué se trata.

Pide a cada alumno que escriba el nombre de un objeto en la fotocopia incluida para esta actividad (doblar como para construir un abanico, de manera que cada alumno no pueda ver el nombre propuesto por el compañero anterior).

Lee en voz alta el nombre de todos los nombres sugeridos.

2 Describamos cosas.

El profesor explica que en una conversación cuando alguien no se acuerda o

no sabe el nombre de un objeto, suele describírselo a su interlocutor. En el aprendizaje de una nueva lengua podemos aprender a hacer lo mismo.

El profesor toma uno de los nombres sugeridos en el ejercicio anterior y lo define para sus alumnos utilizando el cuadro propuesto en la actividad.

Los alumnos pueden practicar descripciones con otros objetos.

3 ¡A jugar!

El profesor explica a los alumnos que van a jugar a descubrir lo que hay en la caja.

Un alumno sale del aula con el profesor y coge un objeto de la caja que debe introducir en una bolsa no transparente.

De regreso al aula el alumno describe el objeto (con ayuda del profesor, si es necesario) a sus compañeros que deben completar en un minuto la información solicitada en la tabla de la actividad.

El profesor supervisa las respuestas de cada alumno y adjudica las puntuaciones correctas. A continuación enseña el objeto y lo etiqueta con el nombre colocando ambos en un lugar visible.

El procedimiento se repite rotando los alumnos que se ausentan del aula.



Observaciones:

El juego se puede utilizar con otros objetos (cosas que me llevaría a un viaje, mis comidas favoritas, etc.)

MATERIALES:

- | | |
|----------------------------|----------------------|
| -Una caja | -Un despertador |
| -Una bolsa no transparente | -Un pasaporte |
| -Una pelota | -Un billete |
| -Unas gafas | -Una gorra |
| -Un mando de la tele | -Una grapadora |
| -Un cepillo | -Una cámara de fotos |

Las imágenes de las actividades 2 y 3 están tomadas del banco de imágenes del CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa),

<http://bancoimagenes.cnice.mec.es/>

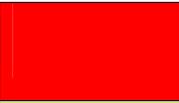
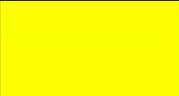
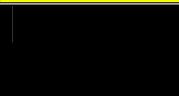
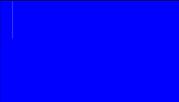
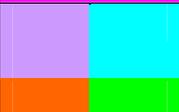
ACTIVIDAD 1 ¿Qué ha traído mi profe?

Recorta y forma un abanico doblando por los pliegues. Cada alumno escribe el nombre de un objeto que puede contener la caja misteriosa.

1)
2)
3)
4)
5)
6)
7)
8)
9)
10)
11)
12)
13)
14)
15)
COSAS/OBJETOS QUE MI PROFESOR/PROFESORA HA TRAÍDO A CLASE.

ACTIVIDAD 2 Describamos cosas

Utiliza la tabla como guía para describir las cosas a tu alrededor.

¿QUÉ ES?		¿QUÉ FORMA TIENE?		¿DE QUÉ MATERIAL ES?		¿DE QUÉ COLOR ES?		¿PARA QUÉ SIRVE?
un objeto una cosa algo		redondo/a		de papel		rojo		para escribir
		cuadrado/a		de plástico		verde		
una prenda de vestir una cosa algo		rectangular		de cartón		amarillo		para llevar puesto
		ovalado/a		de madera		negro		
una comida una cosa algo		triangular		de metal		blanco		para comer
		alargado/a		de cristal		azul		
una bebida una cosa algo		en forma de ... corazón, espiral, etc		de tela		rosa		para beber
		sin forma especial		de lana		de varios colores		

**EJEMPLO**

*Es una prenda de vestir de lana. Es alargada y puede ser de varios colores.
Sirve para llevarla puesta en el cuello cuando hace frío*

ACTIVIDAD 3 ¡A jugar!

Escucha las descripciones de tus compañeros y completa la tabla. Consigues 1 punto por cada dibujo y nombre correcto.



La caja

misteriosa

DIBUJO		NOMBRE	PUNTOS
		
		
		
		
		



una pelota

unas gafas

un mando de la tele

un cepillo

un despertador

un pasaporte

un billete

una gorra

una grapadora

una cámara de fotos

[1] M^a IRENE LEMA MARTÍNEZ

Licenciada en Filología Inglesa en 1992, se dedica a la docencia de inglés durante 13 años, hasta que en 2005 empieza a trabajar como Profesora en el Aula de Enlace del IES Sierra de Guadarrama en Soto del Real (Madrid).

Durante toda su carrera profesional se ha dedicado a la investigación en el aula y a la creación de materiales, una experiencia que ha compartido con otros docentes a través de diversos cursos de formación en los que que ha participado como ponente.

Su campo de interés actual es la elaboración de materiales para el aprendizaje de alumnos inmigrantes en ambientes escolares. En este contexto ha creado el blog:

<http://misprimerassemanasenelauladeenlace.blogspot.com>

Importancia de la programación de la lengua oral en ELE

Carmen Pérez Fernández [1]

carmenpefe1@ yahoo.es

Existe todavía hoy una cierta resistencia por parte de la escuela a invertir tiempo en el aprendizaje explícito de la lengua oral, sea la producción o la escucha. Sin embargo no podemos confiar en que nuestros alumnos aprendan a hablar mediante el uso escrito de la lengua. Es cierto que un buen modelo escrito y el modelo oral que constituye el profesor para sus alumnos ayudan a estos a adquirir un cierto dominio de la lengua. Pero las estrategias orales que se emplean en una conversación son claramente diversas de las empleadas en el uso escrito. El descuido de estas estrategias específicas y exclusivas de la lengua oral y más aún, de aquellas de la conversación en situación de comunicación espontánea real, llevarán sin duda a un deficiente dominio de la lengua oral.

Si en la enseñanza de la lengua española como lengua materna la lengua oral es importante, cuando se trata de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) debe ocupar un lugar de gran relevancia. La experiencia con alumnos extranjeros muestra sin lugar a dudas cómo se puede alcanzar un nivel elevado de dominio de la lengua escrita sin que necesariamente esto conlleve un nivel equivalente en la lengua oral. El grado de dominio de estas habilidades orales depende directamente de en qué cantidad y modo hayan sido explícitamente tratadas en las clases. Se comprueba en la práctica la necesidad de dedicar un tiempo a conversar en el aula. Pero ha de hacerse evitando la improvisación a la hora de elegir el tipo de actividad o de dinámica ligada a esta. Para realizar una programación coherente de las actividades orales en las clases de ELE conviene conocer los aspectos que intervienen en la comunicación oral eficaz.

En este primer artículo en *Cuadernos* se presentarán los fundamentos teóricos de la didáctica de la lengua oral desde el punto de vista de las nuevas disciplinas que la estudian. Analizaremos los elementos que intervienen en la comunicación oral y nos aproximaremos a los estudios más relevantes que en este sentido se han publicado. Esperamos que desgranar los elementos que intervienen en una conversación y que hacen que ésta tenga éxito o no pueda ayudar al profesor en su elaboración o selección de los materiales y actividades que programa para sus clases de ELE. Porque es importante que esta programación no responda a la simple necesidad de variar las actividades en las clases sino que el profesor cuente con un claro esquema de los elementos o habilidades que pretende fomentar con cada una de estas actividades. De este modo, durante los dos cursos que componen el bienio el alumno habrá tenido la oportunidad de practicar una a una todas las estrategias que harán de él un buen conversador en lengua española.

Esperamos también que este artículo ayude al profesor de ELE a hacer más conscientes los elementos no verbales que intervienen en una conversación, que varían de una cultura a otra. Nos parece necesario profundizar en estas diferencias culturales para ayudar a los alumnos a ser hablantes exitosos

evitando los malos entendidos o faltas de cortesía que proceden únicamente del desconocimiento de las reglas no escritas de la conversación, las cuáles varían de un país a otro, de un subgrupo cultural a otro.

Origen del estudio de la lengua oral

El ser humano se comunica y representa su mundo mediante el lenguaje, que se materializa a través de dos medios: el oral y el escrito, que dan lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura. La modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Al contrario de la escrita, se produce con el cuerpo, sin necesidad de tecnología alguna. El origen del lenguaje oral se asocia a la aparición del Homo Sapiens Sapiens, hace unos 50.000 años. Y si hablamos de un lenguaje rudimentario, podemos adelantar la fecha a un millón de años. En cambio la escritura no aparece hasta el 3500 a. C. Actualmente todavía hay un 40% de la población mundial que no conoce la escritura y un 25% más que se halla por debajo de los niveles de alfabetización funcional. Por lo tanto, podemos afirmar que, al contrario de la escritura, la lengua oral es universal.

A los datos anteriores se debe añadir que en las sociedades donde la lengua escrita está establecida, sólo la usan habitualmente ciertos sectores. Se da la circunstancia de que se trata de sectores de gran prestigio social y de poder (judicatura, política, cultura, administración...), y por esto se le concede una gran relevancia a la lengua escrita, en detrimento de la oral. Sin embargo, la mayor parte de los intercambios comunicativos se dan hoy día en el cara a cara cotidiano, de forma oral y espontánea. La función principal de la lengua oral es la de permitir las relaciones sociales. El habla nos hace seres sociales. Cuando un adolescente elige nuestra lengua para aprenderla como segunda o tercera lengua, suele hacerlo con una clara motivación de socialización. Espera ser capaz de comunicarse fluidamente en un contexto hispanohablante. Dada la gran relevancia práctica de la lengua oral, cabe preguntarse por qué se ha tardado en concederle la importancia científica que se merece. Pero no siempre ha sido así.

En la antigüedad clásica la Oratoria y la Retórica ya eran conscientes del valor de la lengua oral y le dedicaban una atención central. Se consideraba un rasgo de cultura saber expresarse con corrección ante un auditorio. Fueron los primeros en estudiar la relación del orador con sus oyentes. Actualmente hay una nueva Retórica representada por autores como Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958 y Toulmin, 1958 (en Calsamiglia, 1999:25) que estudia por ejemplo el carácter dialógico de la argumentación. Pero ha sido otra la disciplina que más ha aportado al estudio de la lengua oral: la Pragmática. Esta disciplina arroja luz sobre fenómenos que la lingüística científica no explica.

Aunque la Pragmática tiene ciertos antecesores: el habla, la lengua realizada en la práctica, es tan fascinante que ya se hacía pragmática mucho antes de que existiera esta disciplina. Han sido muchos los sabios que han reflexionado acerca del uso del lenguaje, aunque este uso no fuese tomado en consideración para el estudio científico. Entre otros, Platón, Aristóteles, los retóricos, los sofistas, Bacon, Austin, Searle... han estudiado el uso de la

lengua y su relación con los hablantes y el contexto y el co-texto inmediato. Ocurre que se trata de un campo muy amplio y compartido por varias disciplinas. Resulta arduo incluso fijar bien los límites de lo puramente lingüístico a la hora de estudiar los fenómenos del habla. Éste es en parte el motivo del escaso apego de los lingüistas científicos del S. XX por el estudio de la expresión oral, quienes no deseaban mezclar la lingüística con la filosofía, la psicología y la literatura, que a veces son necesarias para interpretar algunos actos de habla. Por no mencionar la falta de medios técnicos para registrar las manifestaciones orales de cara a su estudio riguroso.

Tradicionalmente, se ha considerado que el estudio de la lengua se halla compartimentado en distintas disciplinas más o menos autónomas entre sí: la sintaxis, la morfología y la semántica, cuyos campos de estudio son de sobra conocidos por todo profesor de lenguas.

Pero el estudioso del habla que sea riguroso, así como los profesores de lenguas, han de fijarse no sólo en el significado textual de las palabras, sino en el gesto, la postura, el tono de voz, puesto que también significan. Las frases cortadas, los silencios, las omisiones, etc., a veces son altamente significativas; forman parte de la función expresiva del lenguaje. Hasta ahora la lingüística se fijaba más en la función representativa o referencial, vehículo óptimo para la expresión del pensamiento.

Deben estudiarse también las convenciones sociales que rigen el intercambio verbal. A veces no importa tanto la absoluta corrección de lo expresado como el hecho de que se haga con arreglo a lo que una comunidad hablante considera adecuado: el momento justo, el tono adecuado, el grado apropiado de cortesía, etc. Esto nos lleva inevitablemente a tener que mezclar aportaciones de diferentes disciplinas para explicar el fenómeno complejo de la comunicación oral.

Las disciplinas lingüísticas tradicionales se centran en las estructuras gramaticales de una lengua. Pero la pragmática analiza en muchas ocasiones cuestiones no gramaticales que atañen a la comunicación. También estudia otros fenómenos estructurales como la deixis, dependiente del contexto. La pragmática estudia las implicaturas [*“informaciones implícitas”*] y aquello que los hablantes “leemos entre líneas.” La tendencia más actual es considerar la gramática y la pragmática como complementarias en el estudio de la lengua.

- Gramática: langue = competence = lengua
- Pragmática: parole = performance = habla

Podemos apuntar algunos antecesores españoles de la pragmática. Mientras Saussure había rechazado el habla por asistemática y variable, Dámaso Alonso ya objetaba en *Poesía española* (1962) que así eliminaba todos los componentes afectivos y psíquicos que tiene el lenguaje, creando *in vitro* una criatura artificial que no debiera ser desgajada de su realidad, que tan notablemente influye en los hablantes a la hora de expresarse. También Amado Alonso en su prólogo al *Curso de Lingüística General* de Saussure

hace consideraciones semejantes (ambos autores citados en Calsamiglia, 1999).

En el siguiente apartado se abordarán los aspectos mencionados y otros elementos ligados a los intercambios comunicativos a la luz de las principales aportaciones de la Pragmática. Muchos de estos aspectos han sido incorporados en los últimos años a algunos libros de texto, renovando la teoría explícita e implícita. Son, en todo caso, cuestiones que conviene conocer al diseñar una programación de la lengua oral y la escucha y al impartirla en un aula. Comenzaremos por acercarnos a las características de las interacciones orales, tanto las lingüísticas como las no verbales.

Clasificación y características de las interacciones orales

1. Situación de enunciación

Las características más destacadas de la situación de enunciación oral prototípica son:

- La participación simultánea de los interlocutores.
- La presencia simultánea en el espacio-tiempo.
- El establecimiento de una relación interpersonal basada en características psicosociales.

Según se establecen las relaciones entre los interlocutores a la hora del acto comunicativo, se pueden diferenciar tipos de actos comunicativos orales.

- Singulares (discurso, exposición magistral, etc.).
- Duales (diálogos, entrevista, llamada telefónica).
- Plurales (reunión, debate, conversación entre varias personas).

O bien, de un modo más genérico, se pueden agrupar estos actos comunicativos en:

- Monogestionadas (arte de la Oratoria).
- Plurigestionadas (arte de la conversación).

Cada clasificación se cruzaría con un segundo eje que distinguiría *conversaciones espontáneas* de intervenciones *elaboradas*, con diferentes grados de formalidad. La más compleja y rica es la conversación espontánea, que hasta épocas recientes ha sido relegada del estudio lingüístico por entender que era poco científica. Abundamos en las características de la conversación espontánea. Es de gran relevancia variar las prácticas de aula de los alumnos para evitar el habitual predominio de las manifestaciones orales monogestionadas (por ejemplo, la exposición de un alumno ante la clase). Puesto que las estrategias en cada una de estas manifestaciones son diferentes. Lo mismo ocurre con las intervenciones elaboradas frente a las espontáneas. Sabiendo esto, el profesor puede complementar o variar el libro de texto que sirve de apoyo para sus clases.

2. Intercambios espontáneos y elaborados

La conversación espontánea: definición y características

La conversación es la forma más cotidiana que tiene el ser humano de relacionarse socialmente. Las demás formas discursivas derivan de ella. Conversando podemos practicar todas las formas discursivas: se relata, se describe, se argumenta...

Puede definirse como *un tipo de interacción en la que todos los interlocutores tienen los mismos derechos y deberes*; la interacción es simétrica e igualitaria (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Se van negociando los temas y los turnos sobre la marcha de una forma relativamente libre. Está, pues, marcada por su carácter espontáneo e improvisador. No obstante, presenta determinados rituales de uso, que en algunos casos limitan mucho la espontaneidad. No ajustarse a ellos provocará el rechazo o el desconcierto del interlocutor. Por ejemplo, hay que saber acabar una conversación de forma conveniente: la brusquedad sería tomada como una descortesía. Normalmente se negocia el final de forma implícita, o bien se usa una fórmula explícita de cortesía. Se puede observar que los cierres conversacionales suelen constar de:

- ofrecimiento de cierre
- aceptación del ofrecimiento
- despedida
- despedida y cierre.

Interesa dominar los rituales de los usos comunicativos, que varían de una cultura a otra y de un subgrupo cultural a otro. Estas diferencias pueden llevar a un interlocutor a tomar como ofensa lo que sólo es una estrategia discursiva diferente. Si las convenciones no se comparten, surge el conflicto o el malentendido.

Aun hablando de conversaciones simétricas, no se deben olvidar los juegos de poder que se pueden establecer durante una conversación, que se reflejan en una pugna por el espacio discursivo. Esto hace el estudio de la conversación interesante para observar el comportamiento humano, sobre todo a la hora de analizar la gestión de los turnos de intervención. Suele ocurrir que en las relaciones asimétricas no se emplea la misma variedad lingüística y no se comparte una parte de sus estrategias conversacionales. En este caso, cada persona ha de decidir qué hacer con el poder que la sociedad le ha conferido. El hablante debe reconocer los Lugares Apropriados para la Transición (LAT), que suelen marcarse con una pregunta, un gesto, una entonación descendente seguida de una pausa... Que los turnos en una conversación no formal habitualmente funcionan se demuestra por el hecho de que está mal visto interrumpir al interlocutor, monopolizar la conversación, así como no intervenir nunca o tardar excesivamente en contestar. Los papeles comunicativos que adopta cada hablante nos informan sobre las relaciones de poder, de dominación o de solidaridad, o sobre la distancia social entre los que intervienen. En este sentido resulta de gran interés analizar muestras reales de

conversación con los alumnos para hacerlos conscientes de los hechos que acabamos de comentar. Con este análisis se llega a reflexionar sobre el propio comportamiento durante las conversaciones reales, paso necesario en la maduración social y lingüística de un adolescente.

Discursos orales no espontáneos

Se caracterizan por un grado mayor o menor de preparación previa. No gozan de la espontaneidad e improvisación de la conversación espontánea. Dentro de estas prácticas discursivas no espontáneas se pueden distinguir las que tienen lugar de persona a persona y las que lo hacen de persona a audiencia.

De persona a persona:

- Entrevista (de trabajo)
- Consulta médica, administrativa...
- Transacción comercial (bar, taxi, tienda)
- Debate
- Tertulia
- Mesa redonda
- Coloquio
- Examen oral

De persona a audiencia:

- Conferencia
- Charla
- Clase magistral
- Mitin
- Sermón
- Presentación (ponencia, comunicación)
- Declaración
- Discurso

En los primeros, normalmente están gestionados de antemano los turnos y su duración, aunque puede haber cierto grado de improvisación. En los segundos, la característica principal es que está elaborado de antemano y puede tener apoyo escrito. No se puede tomar a la audiencia como un ente pasivo, ya que con sus gestos, actitud corporal, sus miradas, va transmitiendo información al orador que puede, en un momento dado, dar un giro en su exposición o alargarse en un punto que parece interesar especialmente a su público. Por otra parte, ya en el proceso de elaboración previo, la audiencia, como imagen ideal del destinatario al que se dirigirá el orador, ya está condicionando el enfoque, el tono, el registro del discurso, etc.

3. Aspectos que influyen en la comunicación oral

La Pragmática y otras disciplinas han estudiado la comunicación oral y los elementos no puramente lingüísticos que influyen en el éxito del intercambio

comunicativo. Repasamos algunas de estas aportaciones que no suele ocupar la atención de la lingüística. En primer lugar, hay que diferenciar entre *lo que decimos* y *lo que comunicamos*.

a) *Lo que decimos y lo que comunicamos*

Es habitual que en la conversación haya una gran distancia entre el sentido literal y el discursivo debido a la inmediatez de la situación, a la confianza que se tiene en el conocimiento compartido, al contexto físico común y al registro coloquial. Es decir, damos por supuesto que nuestro interlocutor entiende cosas que no se dicen explícitamente. La persona cuenta con que el interlocutor rellene los huecos de sentido que puedan resultar. El que escucha ha de realizar una labor de interpretación de lo que se dice de forma indirecta, implícita o irónica. Los mecanismos cognitivos que tienen lugar se explican mediante la *presuposición*, *los actos de habla indirectos*, *las implicaturas conversacionales*, *la cortesía*, *el principio de cooperación* y *el principio de relevancia*.

- ✓ La cantidad de *significado implícito* en cualquier acto comunicativo es notable. El que escucha ha de realizar una labor de interpretación realizando presuposiciones y sobreentendidos. Una presuposición errónea llevará al conflicto. Si el hablante presupone que su interlocutor sabe menos de lo que en realidad sabe, lo aburrirá con detalles superfluos. Si ocurre al contrario, no entenderá casi nada de la información. El locutor confía en el conocimiento compartido del mundo y en la información que transmite el contexto. No expresa verbalmente todo lo que quiere comunicar (Kerbrat-Orecchioni, 1996).
- ✓ Otro hecho que influye en el éxito de la comunicación oral es que los hablantes se esfuerzan por colaborar con su interlocutor. Es la teoría del *principio de cooperación* de Grice (1975). El principio de cooperación puede dividirse en máximas y submáximas, las cuales se pueden acatar o transgredir. Es posible, por ejemplo, ocultar información para no herir los sentimientos de alguien, para engañarlo o para provocar una implicatura.
 - Máxima de cantidad: *debe transmitirse la cantidad justa de información, ni más ni menos (el defecto de información puede considerarse incluso una mentira)*.
 - Máxima de cualidad: *no se debe faltar a la verdad*.
 - Máxima de relación: *se debe ser relevante*.
 - Máxima de manera: *se debe ser claro; no ambiguo ni oscuro. Se debe ser breve y ordenado*.

Desde la disciplina de la antropología se objetó a Grice que las culturas tienen conceptos diferentes de lo que se considera información relevante y la información que debe darse o no. Por ello se debe afirmar que los principios pragmáticos no pueden considerarse universales aunque sí generales al ser humano. El profesor que trabaja en el extranjero estará especialmente atento a percibir las diferencias entre la cultura de sus alumnos y la de su país de origen

y ayudará a estos a comprender estas diferencias para evitar incurrir en descortesía o errores de interpretación de la información no lingüística presente en una conversación.

- ✓ El hablante colabora también presuponiendo que la información que se le está transmitiendo es coherente. Se esforzará en darle un sentido. Hay una *presunción de sentido*.
- ✓ La teoría de Grice fue simplificada por Sperber y Wilson (1986), que redujeron las máximas de Grice a una sola: la de *relevancia*. El oyente procesará sólo la información que pueda conectar a la información que ya posee. De otro modo, se perderá como información no relevante, ya que el individuo no la reconoce como tal, por hallarse demasiado alejada de su entorno cognitivo. También se considera no relevante la información que siempre está disponible; ésta tampoco será procesada.

b) *El concepto de competencia comunicativa*

El término de competencia comunicativa, procedente de la etnografía de la comunicación, englobaría las siguientes habilidades o conocimientos (Saville-Troike, 1989; en Calsamiglia, 1999:43):

- Conocer el código lingüístico.
- Saber qué se puede decir y a quién.
- Saber cómo decirlo de forma que se adecue a la situación.
- Contar con conocimientos sociales y culturales
- Saber cuándo se habla y cuándo se calla.
- Saber a quién y cómo se le puede hablar (según su estatus o su rol).
- Conocer los comportamientos no verbales adecuados al contexto.
- Dominar las rutinas para tomar la palabra.
- Saber cómo preguntar y obtener información.
- Saber cómo pedir, ofrecer o declinar ayuda.

Hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de formas de vida que existen gracias al lenguaje (Wittgenstein, 1953; en Calsamiglia, 1999:42). El niño no sólo aprende a formar estructuras lingüísticas correctas (competencia lingüística que todos poseemos en mayor o menor medida) sino que aprende cómo pedir con cortesía, cómo se regaña, cómo se pide perdón. La forma correcta de hacerlo no es universal, sino que varía de una cultura a otra, incluso de un subgrupo cultural a otro. Esta habilidad de saber comunicarse adecuadamente (usando los elementos verbales y no verbales) según los parámetros de una cultura dada y adecuándose a las diversas situaciones, es lo que denominamos **competencia comunicativa**. Lo que es adecuado en una situación y cultura o subcultura dados, no lo es en otra. Por ejemplo, los temas adecuados a ciertos contextos. Dominar una lengua es, por tanto, saber manejar con soltura sus normas constitutivas y regulativas. Por mucho que se dominen las estructuras lingüísticas de una lengua, si el

hablante no es conocedor de las convenciones culturales que rigen el uso de esa lengua, no puede decirse que tenga un uso satisfactorio de la misma.

c) Intención comunicativa: la modalización del discurso

Localizar las marcas de subjetividad o de modalización en un texto oral o escrito es fundamental para comprender la verdadera intención comunicativa del interlocutor. Dada la inmediatez de la comunicación oral, nos falta tiempo para reflexionar y a veces tomamos por información objetiva lo que en realidad es pura opinión subjetiva. De ahí que el entrenamiento en un ambiente ficticio en reconocer estas marcas modalizadoras sea fundamental para aplicarlo luego en situaciones reales e interpretar correctamente el significado y sentido de lo que se dice y se comunica.

d) Comunicación exitosa

En este apartado no podemos dejar de mencionar la *Teoría de los Actos de Habla* de Austin (1962). Su máxima aportación fue modificar el concepto de verdadero o falso que los lógicos aplicaban a los enunciados y cambiarlo por el de *éxito o fracaso*. Si el enunciado consigue su propósito, será exitoso. Este autor mantiene que al emitir un enunciado se producen tres actos simultáneos: el **acto locutivo** (el significado literal, referencial), el **acto ilocutivo** (la fuerza ilocutiva le asigna un valor intencional), y el **acto perlocutivo** (el efecto que pretende producir en la audiencia). Un mismo enunciado puede tener distinta fuerza ilocutiva y es importante percibir cuál es para interpretar correctamente la intención del que habla y captar el mensaje en toda su significación.

Otros autores (entre ellos, Littlewood, 1992:34 y ss.) han usado las etiquetas de: *significado estructural, funcional y social* respectivamente. El hablante oyente tiene que ser capaz de entender las estructuras lingüísticas y el léxico (nivel estructural), conocer las funciones comunicativas potenciales de esas formas lingüísticas (nivel funcional) y tener la habilidad de relacionar las formas lingüísticas con el conocimiento no lingüístico apropiado para interpretar el significado funcional concreto que quiere transmitir el locutor en esa situación concreta (nivel social). El mecanismo funciona también a la inversa: no sólo supone una serie de estrategias de producción de enunciados, sino que sirve para analizar una situación dada en función de las características del intercambio comunicativo que se está produciendo. La lengua puede ayudar a determinar el entorno social de la situación, analizando por ejemplo el grado de formalidad, que indica el distanciamiento social entre los interlocutores.

No es anecdótico conocer el significado social de una determinada intervención. Si está ajustada a la situación (en formalidad, en cortesía) el intercambio comunicativo será exitoso. De lo contrario, la comunicación no será fluida o incluso se considerará como una agresión. Atendiendo al significado funcional de los enunciados, se medirá el éxito de las intervenciones de las personas y concretamente de los estudiantes, por la capacidad de enfrentarse a las exigencias comunicativas de una situación inmediata. Atendiendo al significado social, el éxito se medirá por la eficacia funcional y por la

aceptabilidad de las formas elegidas. No sólo hay que saber expresar significados, sino hacerlo de forma ajustada a la situación.

Interesa notar que lo que se considera *uso formal* de la lengua varía de una edad a otra y cambia también según la época histórica. Podemos incluso llegar a hablar de un *dialecto generacional*. En este sentido el profesor que se desplaza a Italia habrá seguramente notado ya la gran diferencia existente entre los alumnos españoles y los italianos.

El concepto de *comunicación exitosa* se opone al tradicional concepto de *comunicación correcta*, más centrada en la corrección gramatical y la precisión léxica. Actualmente a la hora de evaluar una intervención oral es fundamental, cuando se trata de interactuar (plurigestión) tener presente lo dicho en este apartado: prevalece el objetivo de una comunicación exitosa por encima de la corrección gramatical. Esta se valorará mediante otros instrumentos que no sean la interacción oral, ya que por su propia naturaleza, la perfección lingüística no forma parte de una conversación real espontánea y distendida entre interlocutores con una relación simétrica.

e) *Relaciones interpersonales y gestión de la palabra*

Según los rasgos psicosociales de los participantes en un evento comunicativo oral, y su dominio lingüístico, se le asignan unos papeles determinados en la interacción verbal. Se establece un contrato comunicativo que otorga derechos y deberes a los interlocutores. Este contrato irá negociándose sobre la marcha sin palabras, de forma implícita.

Se puede distinguir en el estudio de las relaciones interpersonales dos ejes: un **eje horizontal**, que mide la distancia entre las personas y su grado de afectividad, de conocimiento mutuo. Y otro **eje vertical** que determina la relación jerárquica existente entre los que interactúan: por razones de edad, de estatus social, de jerarquía profesional, las relaciones que se establecen pueden ser más o menos asimétricas. Los marcadores de la posición social los denominados *taxemas*, que son indicios de la posición que se ocupa y se manifiestan de forma no verbal, incluida la vestimenta, y verbal: tratamiento asimétrico, ocupación del espacio interlocutivo, uso del mandato directo, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Con el eje vertical y horizontal se combinarían otros que también tienen peso en el intercambio comunicativo: sentimientos positivos o negativos; situación de consenso o de conflicto; respeto o confianza; o grado de conocimiento compartido. Es interesante que un hablante de cualquier lengua aprenda a ser consciente de cómo influyen en su comprensión de significados aspectos tan sutiles como estos.

Relacionado con las relaciones interpersonales en la comunicación se encuentran dos conceptos: la noción de imagen pública y los *actos amenazadores de esta imagen* (Goffman, 1967). El hablante, a través de sus intervenciones, pretende crear y mantener una imagen pública. Ahora bien, toda intervención tiene potencialmente un poder destructor de esta imagen.

Esto sucede básicamente en el ámbito público, ya que en el privado el hablante está más relajado dado que su imagen ya es conocida. Si consideramos que nuestro interlocutor nos está "agrediendo" con su intervención, surge el conflicto. Son los **Actos Amenazadores de la Imagen** (AAI) Y ahí entran en juego una serie de estrategias que sirven para reparar el daño o compensarlo. Son los llamados **rituales de reparación y rituales de compensación** (ARI). En la comunicación dentro el aula interviene notablemente este hecho y condiciona frecuentemente el éxito de la comunicación entre el profesor y sus alumnos. Conviene saber interpretar lo que estos consideran como AAI.

Los ARI pretenden suavizar la agresión o aclarar que no lo es. Cada vez que una persona solicita un favor a otra, o cada vez que discrepa de la opinión de su interlocutor, de algún modo éste puede tomar estos actos como una invasión de su territorio personal o como un AAI. La reparación dependerá de varios factores: la relación de poder que existe entre los interlocutores (eje vertical), la distancia social (eje horizontal) y la gravedad del AAI. También influye el grado de afectividad existente entre estas personas. Los ARI pueden consistir en halagos, felicitaciones, reconocimiento de la valía del otro, agradecimientos, etc.

¿Cómo se pueden suavizar los efectos de un AAI? Por ejemplo, sustituyendo una orden directa por una petición o una insinuación indirecta. Aparentemente se le concede al interlocutor la opción de negarse. También se puede realizar una sustitución por eufemismos, por litotes y usar desactualizadores. Otro procedimiento atenuador es acompañar la intervención de frases corteses ("se lo ruego", "¿podrías por favor?"). El oyente deberá saber cuál es la verdadera intención comunicativa de su interlocutor cuando emplea estas expresiones indirectas. Sucede a menudo que es difícil conocer la verdadera intención comunicativa cuando se trata de una lengua extranjera.

f) *La cortesía*

Cada sociedad crea una serie de normas de comportamientos para cada situación, que el hablante nativo aprende de forma natural junto con los usos lingüísticos de la lengua. La cortesía influye en las relaciones interpersonales que se establecen en la comunicación, que son tan importantes como la propia información que transmitimos. Veremos cómo se puede con la cortesía suavizar el efecto de los Actos Amenazadores de la Imagen.

La cortesía contradice el concepto de relevancia, pero es necesaria para que la comunicación funcione con fluidez y sin agresiones. El **principio de cortesía** incluiría las máximas de tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía. (Leech, 1983).

En todo caso, la ausencia o presencia de la cortesía es indicativa de las relaciones interpersonales que se establecen en la interacción verbal: su ausencia puede indicar una relación desigual de dominio o bien un alto grado de intimidad. Hay que tener en cuenta que, aunque la cortesía es universal, no lo son los métodos de expresarla ni la concepción misma de lo que es o no cortés. Varía intercultural e intraculturalmente.

g) *Convenciones contextualizadoras*

Son un conjunto de piezas verbales y no verbales que actúan como pistas o indicios que los participantes tienen que interpretar a través del proceso de inferencia: un cambio en el ritmo, en el tono de voz, piezas como *bien, vale, bueno*, marcan la frontera entre un tema y otro. Es decir, que dan pistas sobre el momento adecuado para intervenir o para cambiar de tópico. Su reconocimiento es, por lo tanto, fundamental para el oyente para localizar los Lugares Adecuados a la Transición (LAT) y saber cuándo puede intervenir o cambiar de tema.

h) *El contexto: distintas concepciones*

Hay ciertos significados de la interacción comunicativa que sólo comprenderemos si conocemos el *contexto espacio-temporal y social* que comparten los interlocutores. Hoy en día los lingüistas atienden al contexto y no sólo a los elementos puramente lingüísticos del discurso, pero fueron los antropólogos los primeros en poner el acento en la importancia de conocer una lengua y los usos adecuados a cada situación, para conocer un pueblo y su visión del mundo, ya que podemos hallar importantes diferencias entre lo que significa una misma palabra para el hablante de un idioma y el de otro.

La Pragmática distingue *contexto espacio-temporal, contexto situacional, contexto sociocultural y contexto cognitivo*. Son aspectos simultáneos e interdependientes. Hay autores que añaden el *cotexto* o entorno textual (lo que entiende la RAE por "contexto") (Brown y Yule, 1983: 60 y ss.).

Los hablantes van construyendo el contexto a medida que se va desarrollando el discurso, y lo van negociando sin palabras de acuerdo con unos parámetros socioculturales, con el entorno físico y con ciertas normas de comportamiento colectivas interiorizadas cognitivamente en forma de guiones. Se tratarán con mayor profundidad estos mecanismos cognitivos más adelante. Es **contextualización** la capacidad de adaptarse a la situación comunicativa basándonos en los conocimientos adquiridos a través de la experiencia pasada. Al recordar esas experiencias, hacemos una serie de presuposiciones de lo que va a suceder, de lo que se puede decir, y para evaluar e interpretar lo que se escucha. A un hablante de español no nativo le puede resultar fatigoso realizar estas operaciones si no se le ayuda a conocer adecuadamente el contexto cultural conversacional hispano, en buena medida diferente al suyo.

Además podemos añadir el **contexto intertextual**: el conocimiento que las personas tienen de los textos producidos a lo largo de la historia y que las ayudan a reconocer las características de los distintos tipos de textos y emplearlas adecuadamente. No es necesario resaltar la inferioridad de condiciones que presenta un interlocutor joven o con poca cultura escrita en este conocimiento; sobre todo si se trata de una persona de procedencia social humilde. Si además es un estudiante de ELE, la dificultad crece. En este apartado cabría mencionar la posible polifonía y heteroglosia, que explican la presencia de varias voces en un mismo discurso. Bien como citas directas o

encubiertas. En ambos casos, pueden ser difíciles de reconocer si los interlocutores no comparten una cultura literaria.

Pero también se puede tratar el contexto desde otro punto de vista que arroja luz sobre ciertos errores de interpretación que comete el que escucha. *Contexto* sería la *localización o marco socioespacial, el comportamiento no verbal, la lengua como contexto y el **contexto extrasituacional***. El marco socioespacial no es sólo el marco físico, sino la imagen mental que de él tienen los interlocutores, puesto que orienta su comportamiento. Y es que para comprender adecuadamente al interlocutor, hemos de conocer lo que él sabe del mundo, cómo lo entiende; al menos en lo que se refiere al tema que se está tratando (Duranti y Goodwin, 1992).

La selección del léxico, la sintaxis, las características propias del género o de la tipología textual son también, en sí mismos, indicios contextualizadores y por tanto apoyos para la interpretación. Aunque para que así sea, el interlocutor ha de conocer la lengua y sus usos con cierta profundidad teórica.

Y, por último, el *contexto extrasituacional* es vital para una adecuada comprensión del discurso. Los conocimientos previos de los interlocutores los ayudan a situarse y a comportarse de acuerdo con la situación comunicativa dada. Hacen presuposiciones basándose en el *conocimiento compartido* de los participantes, que proporciona pautas de interpretación.

4. Aspectos lingüístico-textuales que influyen en la interpretación de significados

En este apartado nos movemos en un terreno más habitual para los profesores de lenguas maternas: los aspectos más ligados a la gramática. Hacemos referencia a las características lingüísticas y textuales de una conversación oral. A la hora de evaluar la producción de los estudiantes, las tomaremos, como hemos indicado más arriba, como características y no como errores. No podemos tener como referencia la lengua escrita a la hora de evaluar la lengua oral.

De las características del **nivel fónico** destacaríamos una buena prosodia (entonación, intensidad, ritmo) que marque adecuadamente la modalidad oracional y que sirva a las intenciones del locutor de enfatizar el foco temático. En cuanto al ritmo, estudiando su empleo, nos percatamos de las relaciones de poder y de las actitudes de los interlocutores.

Del **nivel morfosintáctico** destacamos la gran diferencia entre un discurso preparado y una conversación espontánea. En esta última abundan las expresiones de duda, los titubeos, las repeticiones, las redundancias, las piezas de relleno, etc. Estas características nunca pueden ser interpretadas como errores derivados de un escaso dominio de la lengua extranjera sino como marcas habituales del habla espontánea.

Además, aparecen con frecuencia deícticos de tiempo y lugar que ayudan a crear el marco en el que tiene lugar la interacción. La deíxis personal incluye a los interlocutores en el discurso, lo cual es otra característica de la conversación informal.

La estructura sintáctica que más abunda es la más sencilla: la yuxtaposición y la coordinación. Esto lleva a constatar el registro elegido por el hablante: a una mayor elaboración en la sintaxis, mayor nivel del registro. En cuanto al orden de las palabras, sirve al objetivo de marcar el *foco informativo*, para la *tematización*. Suele colocarse al principio de la oración lo que se quiere resaltar.

En el habla espontánea se repiten expresiones que sirven para modalizar el discurso, es decir, para expresar la relación del hablante con su propio discurso: *yo creo que, a mí me parece, etc.*

La variación *léxica*, así como la sintaxis, marcan el registro. El hablante se fijará en el nivel del mismo (culto, marginal), en los tecnicismos, etc. Pero el léxico no sirve solo para reconocer el registro, sino que mediante el léxico se marca la pertenencia a un grupo: hay ciertos rasgos que diferencian el léxico de la mujer del léxico masculino; el rural del urbano, sin olvidar el argot propio de cada profesión o las jergas juveniles.

Hay que destacar también el alto grado de redundancia y la baja densidad léxica en la conversación espontánea. Los interlocutores confían en que si el otro no entiende, pedirá explicaciones. Así abundan proformas léxicas (hecho, cosa...), palabras comodín, paráfrasis, repeticiones...

5. La información no verbal

Cuando los hablantes observan o participan en cualquier situación comunicativa oral, sin ser plenamente conscientes de ello, hay infinidad de datos no verbales que reciben que les ayudan a hacerse una composición de lugar. Son pistas para conocer a sus interlocutores: su forma de vestir, su gesto, su distancia física, su actitud, el volumen y énfasis de sus palabras...

Los mensajes más cargados emocionalmente, tanto de agrado como de desagrado, se expresan un 55% de las veces con el rostro; un 38% con el tono de voz y un 7% por medio de palabras (Renzábal, 1993). Por lo tanto, no es de desdeñar la información no verbal presente en cualquier conversación informal. El impacto de la información transmitida por el rostro es el mayor, por lo que, en caso de contradecirse con las palabras, el interlocutor percibe con más fuerza la información no verbal del rostro.

En el estudio de la información no verbal destacan la *proxémica* y la *cinésica*. Mientras la primera se ocupa de estudiar el valor que le damos al espacio físico entre los participantes, la segunda estudia los movimientos corporales que son significativos desde el punto de vista comunicativo, sean éstos intencionados o no. Ambos varían de un sexo a otro, de un subgrupo social a otro y según la

situación. Y el hablante debe conocer lo que es apropiado a la situación y al interlocutor.

El éxito de la comunicación depende en gran medida de que sea correctamente interpretada la información no verbal que recibe el oyente. Cuanto más ajenas y menos cotidianas resulten las situaciones comunicativas, y más asimétrica sea la relación entre los interlocutores, mayor posibilidad de error existirá. También en este campo debemos ayudar a los alumnos a ser conscientes de las diferencias entre su cultura y la de la lengua que está aprendiendo.

6. Conclusión

Contemplar esta visión de conjunto de los elementos que intervienen en una conversación y de los cuales depende que esta tenga éxito; hacernos conscientes de la información no verbal que interpretamos en la interacción real; profundizar en la comprensión de las diferencias culturales e intraculturales y tener en cuenta las distintas tipologías de manifestaciones orales, puede llevar a una adecuada programación de los contenidos de lengua oral en nuestras clases de ELE. Con estos datos deberemos cruzar otros aspectos como la tipología textual y las funciones orales y las estrategias y dinámicas de aula que no podemos tratar en el presente artículo por no ser prolijos y para evitar excedernos en la extensión que debe convenir a un artículo divulgativo.

Tener en cuenta estos aspectos hará de nuestros estudiantes de ELE hablantes más reflexivos y maduros. Asimismo ayudará a que las clases de lengua oral se vean respaldadas por una programación sistemática y más consciente que aquellas que dejan la planificación de las actividades exclusivamente en un libro de texto. Este puede ser una herramienta válida pero no puede sustituir el conocimiento que el profesor tiene de la realidad concreta que ha de abordar. De ahí que sea interesante que el profesional de ELE se acerque a los fundamentos teóricos de la didáctica de la lengua oral, la conversación y la escucha comprensiva.

BIBLIOGRAFÍA

AUSTIN, J.L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós, 1982.

BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Teaching the spoken language*. Cambridge. Cambridge University Press, 1999.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel, 2001.

CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G.: *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona, 1994.

DURANTI, A.; GOODWIN, Ch. (eds.) (1992): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.

ESCANDELL VIDAL, M^a Victoria: *Introducción a la pragmática*. Ariel. Barcelona 1996 (edición de 1999).

ESCUADERO RÍOS, I., PÉREZ FDEZ., C. y GARCÍA TOMÉ, R. : *Lenguaje y Comunicación: La escucha comprensiva y otros textos para la Didáctica de la Lengua*. UNED, Madrid, 2003.

GOFFMAN, E. (1967): *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

GRICE, P. (1975): "Lógica y conversación" en L. Valdés (ed.) *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos/ Universidad de Murcia, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996): *La conversation*. París, Seuil.

LEECH, G. N. (1983): *Principios de Pragmática*. Logroño, Universidad de La Rioja, 1997.

LITTLEWOOD, L. (1992): *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona, Paidós, 1994.

LOMAS, C. y OSORO, A.(compiladores): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona, 1993.

RENZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla.

RÍO, del, M^a. J (1998): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona, Horsori.

TUSÓN, A. (1991): "Iguales ante la lengua. Desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo.", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2.

TUSÓN, A. (1997): *Análisis de la conversación*. Ariel, Barcelona.

[1] CARMEN PÉREZ FERNÁNDEZ

Carmen Pérez Fernández (Ourense, 1965) es Doctora por la UNED, (Madrid, 2006). Realizó su tesis en el Departamento de Didácticas Especiales y Organización Escolar de la Facultad de Educación, con el tema de *Tratamiento de la escucha comprensiva en los libros de texto de la ESO. Propuestas para su mejora*. Se licenció en Filología Hispánica por la Universidad de Santiago de Compostela (1988). Desde 1987 es profesora numeraria de Lengua Castellana y Literatura en Enseñanza Media en Galicia. Actualmente está destinada como profesora de Lengua Española en el exterior en la sección española de Ivrea (Torino, Italia).

Ha publicado artículos de crítica literaria y de Didáctica. Uno de estos artículos, publicado en el nº 40 de la revista Textos de Graò, obtuvo en el 2006 el primer premio de la Xunta de Galicia a artículos publicados por profesionales de la enseñanza en Galicia. Además es coautora del libro: *Lenguaje y comunicación: La escucha comprensiva y otros textos para la didáctica de la Lengua*, UNED, 2003. Y autora de un capítulo del libro *Didácticas Específicas de las áreas del currículo. Título de pedagogía*. UNED, 2004. Próximamente publicará un manual para el tratamiento de la escucha en la enseñanza del español.

DATOS DE CONTACTO

Carmen Pérez Fernández
Liceo Carlo Botta - Ivrea
carmenpefe1@ yahoo.es

- PANAMÁ VIDA MIA -

Paolo Viretto

Liceo Carlo Botta. Ivrea.

Sezione Internazionale Spagnola

¡Lilolí lilolá, qué bonito es despertar y decir con alegría “Buenos días, tía María”! Despertaos, chicos, tenemos que desalojar rápidamente el campamento. Un huracán está acercándose a la playa de Nombre de Dios. No es una broma, tenemos que dejar, ya, las hamacas. Dejad todo aquí y salgamos inmediatamente del campamento.

Aquella mañana las hamacas se balanceaban espantosamente. La gente gritaba corriendo por la playa; mochillas, camisetas, sacos de dormir y gafas se perdieron entre el agua y la arena.

Un tumulto de más de trescientas personas corría confusamente por las calles intentando escapar de los azotes del violento huracán. Las palmeras y las encapuchadas manchas amarillas se recortaban en el cielo rojo. En fin, se abrieron las cataratas del cielo.

Esto puede parecer un cuento apocalíptico, un infierno tropical, pero en realidad fue solo una de las mil aventuras que me cambiaron la vida. Pero tenemos que dar un salto atrás para entender el relato.

Todo empezó un día frío, como muchos en Ivrea. El profesor Santiago entró en clase y se puso a leer el programa de un concurso interracial: algo llamado “Ruta Quetzal”, que, con gran pesar suyo y una gran alegría por mi parte, no despertó la curiosidad de ninguno de mis compañeros.

Me acuerdo de aquel día como si fuese ayer. La emoción fluía por mis venas, y las ensoñaciones –que por una hora entera me transportaron, con la fantasía, a lejanos territorios- me dieron las fuerzas o las alas para acercarme a la mesa del profesor y preguntarle: “Pero, ¿qué es eso de la Ruta Quetzal?”

Ni yo ni los otros profesores ni, tampoco, mi familia sabíamos que aquel día sería el inicio de mi extraordinaria odisea.

Emprendí mi camino y avancé, día y noche, subyugado por las gestas del gran *Quibian de Veraguas*. Caminando junto a él, entre las palabras de mi cuento, por sus tierras, su gente y su historia, llegué por fin a Madrid un miércoles 18 de junio. Hasta el momento de la partida, un mes y medio más tarde, jamás sospeché que sobre aquel pavimento, negro y lustroso, del aeropuerto, decenas de “rutereros” habrían de derramar tantas lágrimas. Yo fui testigo de ello. Fui el primero en llegar y el último en partir.

Durante el largo viaje en avión conocí a muchas personas y, sobre todo, empecé a entender qué era la “Ruta Quetzal”, famosa en todo el mundo hispanohablante. Aproveché aquellas horas para empezar a leer el libro de la expedición. En mi

fantasía podía imaginarme vivamente lo que nos esperaba. La emoción me embargaba y me sentía como la hoja de un humilde olivo que, arrebatada por el viento, se encuentra de repente frente a un inmenso árbol tropical.

Lo mejor de la Ruta es que, en contacto con los otros “rutereros”, día y noche... noche y día, pronto muestras tu verdadera cara, tus verdaderos sentimientos, y descubres algo de ti que difícilmente puedes conocer en la vida cotidiana.

En nuestro viaje hemos acampado en los lugares más hermosos de Panamá: la fundación Amador –sede del pabellón del futuro Museo de la Biodiversidad–, el Parque Zoológico Summit –cercano al Parque Nacional Camino de Cruces–, Colón y Portobelo –esta última habitada por más perros que hombres–, Nobre de Dios, el Fuerte San Lorenzo y el inolvidable San Juan de Pequení.

He vivido la experiencia más extraordinaria de toda mi vida precisamente en San Juan de Pequení. Después de una interminable marcha de tres días a través de la selva, bajo una lluvia incesante, barro y agua hasta los hombros, caídas continuas, llantos, carcajadas, confidencias y mucha ilusión, llegamos por fin a un pueblo de trece cabañas en medio de la más impenetrable selva.

Es inimaginable e inexplicable lo que hemos vivido durante la marcha. Cada día recorríamos la selva en jornadas intensas de quince horas. La fuerza de la amistad, nacida en aquellos

momentos, es la que ha prevalecido en toda la ruta, y aún continua.

En aquel maravilloso paraíso escondido en el lugar más remoto de la tierra todos nosotros encontramos una paz y una felicidad que creo que jamás volveremos a sentir.

Hombres, mujeres, niños, pintados desde la cabeza hasta los pies, viven sin nada y son las personas más felices de este mundo.

No puedo explicar la armonía y tranquilidad que transmite aquel lugar, ni la amistad, las sonrisas, la ilusión de los indígenas y de mis compañeros.

También a nosotros nos pintaron, pasamos unos días desnudos y nos convertimos en cazadores, pescadores, agricultores, músicos, bailarines, artesanos, en una sola palabra fuimos plenamente miembros de Emberàs.

Yo creo que la "Ruta Quetzal" es, dentro de las iniciativas culturales que existen para los jóvenes, una de las más brillantes y formativas. Pero lo más importante es que transmite a las personas que forman parte de ella valores humanos fundamentales como: la amistad, la lealtad, la cooperación...

Ahora he dejado un trozo de mi corazón en cada país del mundo: en China, Brasil, Inglaterra, Estados Unidos, España, Argentina, Guatemala, Panamá, Chile, Republica Checa y muchos otros,

pero no me falta nada, absolutamente nada, porque yo los tengo a todos ellos en mi corazón.

La Ruta Quetzal me ha cambiado significativamente la vida. Muchos adultos ya no creen en algunos ideales, pero yo – y, como yo, los futuros hombres y ciudadanos – hemos comprendido, y además creemos, que unidos podemos realmente cambiar el mundo.