

Enseñar hoy una lengua extranjera

Editado por
Leyre Ruiz de Zarobe
Yolanda Ruiz de Zarobe

ENSEÑAR HOY
UNA LENGUA EXTRANJERA

ENSEÑAR HOY UNA LENGUA EXTRANJERA

Editado por
Leyre Ruiz de Zarobe
y Yolanda Ruiz de Zarobe

ENSEÑAR HOY UNA LENGUA EXTRANJERA

Editoras: Leyre Ruiz de Zarobe y Yolanda Ruiz de Zarobe

Primera edición en Ediciones Octaedro: mayo de 2019

© de los textos: los propios autores.

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-58-0

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Índice

Prólogo	i
Introducción	v
1ª Parte: Enseñar competencias comunicativas	
<i>Enseñar la competencia fonética</i>	2
Enrique Santamaría Busto (New York University in Madrid)	
<i>Enseñar la competencia gramatical</i>	66
Mario Gómez del Estal Villarino (Escuela Oficial de Idiomas de Leganés y UNED)	
<i>Enseñar la competencia léxica</i>	106
María Amparo Montaner Montava y Montserrat Veyrat Rigat (Universitat de València)	
<i>Enseñar la competencia pragmática</i>	140
Leyre Ruiz de Zarobe (Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea)	
<i>Enseñar la competencia intercultural</i>	184
Isabel Alonso Belmonte y María Fernández Agüero (Universidad Autónoma de Madrid)	

2ª Parte: Enseñar habilidades comunicativas

Enseñar la comprensión oral 226
Raquel Pinilla Gómez
(Universidad Rey Juan Carlos)

Enseñar la producción oral 254
Virginia González García
(Universitat de València)

Enseñar la comprensión lectora 294
Neus Lorenzo Galés
(Departament d'Ensenyament de la Generalitat
de Catalunya)

Enseñar la producción escrita 370
Olga Esteve Ruescas
(Universitat Pompeu Fabra)

Prólogo

SIN DUDA, ENSEÑAR lenguas extranjeras ya no es lo que era, como diría el poeta. Sea por internet, la globalización, la sociedad del conocimiento o la crisis, hoy nuestras clases de inglés, chino o italiano son otra cosa. Cuando viajamos a Londres ya no actuamos como traperos, guardando los billetes de tren, los prospectos publicitarios o llevándonos el formulario de lavandería o el cartelito de *Please, clean the room* del hotel, para usarlos después en clase como material real -*realia*, lo llamábamos. Tampoco guardamos los libros de texto de años atrás, puesto que el material envejece más rápidamente. En la primera clase de alemán ya no descubrimos miedo o sorpresa en las caras del alumnado, que no ven raro ni exótico a este idioma. Los alumnos de japonés ya saben antes de empezar el primer curso que dicho idioma se escribe al revés de las lenguas españolas. Nuestros alumnos de portugués están acostumbrados a escuchar fados en YouTube o a ver fútbol brasileño.

Hoy nuestros alumnos tienen más oportunidades de aprender la lengua fuera de las aulas. Es más fácil conocer a nativos e interactuar con ellos, en la calle o en la red. La diversidad de materiales didácticos ha crecido exponencialmente. Más personas se plantean aprender una segunda o tercera lengua extranjera, aunque solo sea para poder decir algo o entender lo básico. Muchos más alumnos pueden hoy aprovechar sus conocimientos en dos o más lenguas para aprender un idioma nuevo. Por todo

ello, ser docente de lenguas extranjeras es más fácil hoy que hace algunos años, cuando no teníamos tantos recursos ni era tan accesible el contacto con la lengua meta. Pero sin duda hoy es mucho más difícil ser un “buen docente” de lenguas. Hay que elegir entre mucho más y saber combinarlo de la mejor manera para cada grupo de alumnos, que pueden ser mucho más heterogéneos que antes: ¿qué materiales son los idóneos?; ¿qué es lo mejor que puedo hacer en clase, si está casi todo en la red al alcance de los alumnos?; ¿cómo les puedo formar para que aprendan mejor por su cuenta?; ¿qué les recomiendo para que incrementen su exposición a la lengua?

Ante todos estos retos necesitamos actualización permanente y guías de calidad. Por ello, es una gran satisfacción presentar este manual claro, directo, ordenado y práctico, editado por las hermanas Ruiz de Zarobe, que ya nos han regalado otros materiales de calidad previamente. Este libro responde a las preguntas anteriores y facilitará que los docentes de lenguas hagamos mejor nuestro trabajo, que los alumnos aprendan más y que todos estemos más satisfechos. Que así sea.

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra

Introducción

NUESTRA SOCIEDAD DE hoy es una sociedad globalizada en la que han crecido de manera espectacular las relaciones entre personas de distintas lenguas y culturas que necesitan comunicarse entre sí. Los requisitos profesionales de los trabajadores son cada vez más exigentes, y se demandan diplomas y niveles de una o más lenguas extranjeras para la mayoría de profesiones. Ser ciudadano europeo actualmente significa, en el ámbito formativo, aprender al menos dos lenguas de la Comunidad Europea, además de la propia. Los objetivos del estudio de idiomas se han diversificado notablemente: trabajar, formarse, viajar, leer, conocer, etc. Vivimos en la sociedad del conocimiento y la información, en la que el mundo se divisa a través de la red, en la que cualquier persona tiene acceso de manera fácil a casi todo el conocimiento necesario e imaginable, y se intercambia información a la velocidad de la luz. Nuestro mundo está dominado por la tecnología digital.

En este contexto, enseñar una lengua extranjera significa plantearse un reto que exige responder de manera novedosa al menos a tres preguntas: ¿qué enseñar? ¿cómo enseñarlo? ¿por qué enseñarlo? Y en el intento de dar respuesta a estas preguntas, se ha fraguado este libro, confeccionado por once especialistas universitarios en la materia que buscan poner de relieve lo más sobresaliente de enseñar una lengua extranjera en el presente más actual. Por ello el libro tiene como título *Enseñar hoy una lengua extranjera*.

Asumiendo que el propósito último de la enseñanza de lenguas es preparar al aprendiz al ejercicio de la actividad comunicativa de la lengua, el libro se organiza y divide en dos partes, de acuerdo con lo que se consideran son algunos de los principales contenidos de enseñanza de una lengua extranjera necesarios para esa actividad comunicativa:

1) Las competencias lingüísticas, pragmática y cultural siguientes, que globalizaremos bajo el nombre de “competencias comunicativas”:

- La competencia fonética
- La competencia gramatical
- La competencia léxica
- La competencia pragmática
- La competencia intercultural

2) Las habilidades comunicativas orales y escritas siguientes:

- La comprensión oral
- La producción oral
- La comprensión lectora
- La producción escrita

Cada uno de esos ámbitos está abordado desde tres ángulos: a) los fundamentos teóricos que justifican y asientan científicamente el tratamiento y la enseñanza de la competencia/habilidad en cuestión b) la metodología que se considera más idónea y actual para la enseñanza de la competencia/habilidad c) un caso práctico, que ilustra, mediante un ejemplo concreto exhaustivo, cómo enseñar dicha competencia/habilidad. Estos casos prácticos resultan de gran interés para el público, ávido de encontrar ejemplos concretos de cómo enseñar o cómo aprender una competencia o una habilidad.

Así pues, una novedad relevante de este libro reside en aunar teoría, metodología y práctica, buscando con ello un tratamiento riguroso e integral de cada tema, y en abordar cada tema a lo largo de ese recorrido que parte de la teoría y pasa por la metodología para llegar a un caso práctico que ilustra cómo llevar esa enseñanza al aula de lengua extranjera.

Así, todos los capítulos del libro siguen la misma estructura:

1. Introducción
2. Fundamentos teóricos
3. Enfoques metodológicos
4. Un caso práctico
5. Conclusión

de forma que los distintos temas son tratados de manera común por todos los autores. Ello proporciona unidad a todos los capítulos, coherencia a la obra, y provoca que el libro se lea o se consulte con facilidad.

La obra es válida y aplicable a la enseñanza de cualquier lengua extranjera, aunque casi todos los capítulos, por unificación, enfocan la cuestión para el caso del español lengua extranjera.

Todas estas razones hacen que este libro pueda considerarse un manual original sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

El manual puede dar respuesta a personas interesadas tanto en el ámbito teórico como práctico. Puede servir tanto como libro de estudio o consulta para aquellas personas que deseen tener una base actualizada sobre los temas que aquí se presentan, o resolver distintas cuestiones que se plantean a todo docente/discente de lenguas, como para ser utilizado en clase de lengua extranjera.

Como enseñar y aprender son las dos caras de la misma moneda, todo lo aquí expuesto puede plantearse desde el punto de vista tanto de la enseñanza como del aprendizaje, y ser, por tanto, válido tanto para docentes como para discentes. Así, el libro está concebido para un público muy amplio: docentes de lenguas de cualquier tipo de institución, profesores de universidad, estudiantes de idiomas, creadores de métodos, creadores de materiales, personal de instituciones académicas relacionado con las lenguas, y, en general, para toda persona interesada en las lenguas y en su aprendizaje o enseñanza.

En cuanto a su aplicación, puede utilizarse en los distintos niveles o ámbitos de enseñanza de una lengua. Puede por tanto ser utilizado en universidad, secundaria, escuelas de idiomas, academias u otras instituciones de enseñanza de lenguas.

Finalmente, este libro se enmarca en investigaciones derivadas del proyecto de investigación MINECO FFI2012-31811, y ha sido posible por la financiación del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (Orden 17/02/2009).

No queremos finalizar esta Introducción sin manifestar nuestro agradecimiento a todos los autores que han participado en este volumen, por su buena disposición y su constante colaboración en la confección de este manual hasta su edición final.

Leyre Ruiz de Zarobe

Yolanda Ruiz de Zarobe

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1ª Parte

Enseñar competencias comunicativas

Enseñar la competencia fonética

ENRIQUE SANTAMARÍA BUSTO
New York University in Madrid

Resumen

El presente capítulo pretende aportar desde una perspectiva teórico-práctica un análisis de los aspectos nocionales y metodológicos más actuales que rodean la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética del español como lengua extranjera (ELE). Tras examinar las características de la competencia fonética y su papel en el aula, se realiza una revisión de sus fundamentos teóricos y se propone una metodología que reúne las aportaciones de distintas disciplinas (análisis contrastivo, enfoque comunicativo, TIC, nuevas tecnologías, método verbo-tonal, etc.). Finalmente se aporta como ejemplo una propuesta de explotación didáctica en la que se incluye una ficha de evaluación y varios ejemplos basados en el uso de la tecnología y la web 2.0.

Palabras clave: competencia fonética, enseñanza de la pronunciación, corrección fonética, método verbo-tonal, web 2.0.

Abstract

This paper aims to provide a comprehensive analysis of the most current notional and methodological perspectives involved in the teaching of pronunciation and phonetic correction of Spanish as a Foreign Language. After examining the characteristics of this area of study and its role in the foreign language classroom, the paper reviews the fundamentals in practical phonetics and proposes a framework for developing a methodology that combines different methods and approaches, including contrastive analysis, communicative approach, ICT tools, pronunciation software, verbo-tonal method, etc. The study concludes with a proposal for didactic exploitation that provides an evaluation form and examples based on the use of technology and web 2.0.

Key words: phonetic competence, teaching pronunciation, phonetic correction, verbo-tonal method, web 2.0.

1. Introducción

LA COMPETENCIA FONÉTICA se configura como uno de los aspectos de mayor relevancia para el rendimiento y explotación de otros planos lingüísticos, como la gramática, la pragmática o el vocabulario. Si el hablante de una lengua extranjera tiene una mala pronunciación, tendrá dificultades para hacerse entender y comprender lo que un nativo le dice. De poco le valdrán sus conocimientos en otros campos, por avanzados que estos sean. La competencia fonética afecta a hablantes y oyentes tanto en la producción como en la percepción (Derwing y Munro, 2005), dota al habla de forma sonora, transmitiendo significado y condicionando su inteligibilidad y su sentido; se coordina con el gesto; aporta información sobre la identidad del hablante, su origen, su intención comunicativa o su estado de ánimo; y está presente en la interacción social y el intercambio comunicativo. Es por tanto una competencia multisistémica única de cada lengua y cultura, que engloba una variedad de elementos (sean o no lingüísticos), y que posibilitan un intercambio eficaz con hablantes (sean o no nativos) que comparten una lengua que en el caso de nuestros estudiantes de español no es su L1¹.

Las particulares características de este componente permiten además que profesores, alumnos y hablantes en general coincidan en señalar la importancia de dominar esta competencia (Poch, 2004). Una mala pronunciación no solo puede producir interferencias, malentendidos o incluso impedir la comunicación, sino que puede provocar reacciones y juicios negativos en el oyente, sean o no nativos (Fayer y Krasinsky, 1987), y afectar a la imagen del hablante. Los resultados pueden reflejarse en frustración y pérdida de confianza por parte del emisor, que tiene dificultades para comunicarse, pero también en reacciones de impaciencia, incomodidad o despreocupación por mantener la comunicación por parte del oyente, que además puede juzgar como una falta de interés del hablante la ausencia de una mayor competencia que evite problemas de este tipo². Como señala Rogerson-Revell (2011: 5), hablantes y oyentes son más sensibles a los errores de pronunciación que a los errores léxicos o sintácticos, de modo que un bajo dominio de la competencia fonética puede oscurecer y reducir, en ocasiones drásticamente, grados más altos de dominio alcanzados en otras competencias. Todo esto determina que una inmensa mayoría de estudiantes quiera mejorar su pronunciación, pues a la vez sienten que esto les dará más posibilidades de integración en entornos donde se habla

esa lengua, y que influye en la consideración positiva que los hablantes de esa comunidad tengan sobre ellos (Derwing, 2003).

A pesar del alto grado de consenso entre profesores y alumnos en el reconocimiento de su importancia, de los beneficios derivados de un buen dominio de su competencia, y de la complejidad intrínseca que caracteriza a la materia sonora, es conocido que la enseñanza de la pronunciación aparece paradójicamente en todas las lenguas, pero particularmente en el español, como uno de los aspectos con mayores dudas metodológicas, orientaciones más tradicionales y menor peso en el aula. Desde que Kelly (1969: 87) definiera la pronunciación como “la cenicienta en la enseñanza de idiomas”, el lugar que ocupa en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras no ha cambiado sustancialmente. Autores más recientes han “rebautizado” la enseñanza de la competencia fonética como la “huérfana” (Gilbert, 2010); la “asignatura pendiente” (Bartolí Rigol, 2005: 3; Usó Viciedo, 2009: 11); la “pariente pobre de la didáctica de idiomas” (Gil, 2007: 17; Rivenc, 2002: 26); la “hijastra” (Cauneau, 1992: 7, *apud* Cortés, 2001: 127); o de nuevo incluso como la “cenicienta” (Murillo, 2005: 68; Mateos, 2000: 31).

¿A qué se debe esto? La realidad es que el desarrollo de la competencia fonética en el aula de segundas lenguas ha vivido una suerte de movimiento pendular que la ha llevado desde la primera línea del currículo de enseñanza de idiomas hasta la desaparición total, pasando por estadios intermedios en los que la enseñanza de la pronunciación ha ocupado un papel secundario y en ocasiones testimonial. Estos cambios no solo de protagonismo, sino de contenido e implementación metodológica, vienen ligados a la evolución y características de los distintos métodos y enfoques que han recorrido la historia de la enseñanza de segundas lenguas.

La situación que vive hoy día la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera es el resultado de la implantación y posterior reacción de fundamentalmente dos modelos contrapuestos que en un caso tuvo, y en el otro todavía mantiene, una gran presencia en el aula. Son el método audiolingual o audio-oral estadounidense surgido en los años 40 (con su posterior versión modificada en Europa, el llamado método situacional), y el actual enfoque comunicativo que se inicia en los años 70 a partir del trabajo del Consejo de Europa y las aportaciones de los programas nocional-funcionales.

Los métodos audiolingual y situacional conformaron la última gran referencia de revisión analítica y enseñanza explícita de la pronunciación que tuvo lugar de forma muy implantada y durante varias décadas en un

aula de lenguas extranjeras. Surgidos (y evolucionados) al calor de las investigaciones en lingüística del estructuralismo estadounidense, la psicología conductista, el análisis contrastivo y las descripciones de los sistemas fonéticos que ya habían sido elaborados décadas antes por la Asociación de Fonética Internacional, el aprendizaje de la competencia fonética se convirtió en un elemento clave en el aula. Las prácticas solían realizarse en un laboratorio de idiomas, y eran concebidas como una adquisición de hábitos articulatorios y perceptivos basados en oposiciones fonológicas en forma de listas de pares mínimos, descripciones precisas de posiciones articulatorias, y técnicas de audición y repetición mecánicas de sonidos, palabras o frases aisladas (en la metodología situacional apoyados con dibujos y contexto) que servían de modelo³.

La llegada del enfoque comunicativo y su propia idiosincrasia puesta en el énfasis en la lengua como instrumento de comunicación y no como fin en sí mismo, en el profesor como facilitador y no como modelo, y en la enseñanza no intelectualizada, relegó la enseñanza de la competencia fonética a un lugar subsidiario al que solo se recurría en los casos en los que tuviera un papel decisivo para el éxito en la transmisión y recepción del mensaje (Elliott, 1997). La enseñanza de la pronunciación se enfrentó así a la barrera metodológica que imponía el propio método, pero también a la barrera personal que profesores (y también alumnos) habían desarrollado (Padilla, 2007). Esta barrera personal surgía de la asociación entre enseñanza de la pronunciación y metodologías “antiguas” de base estructural, aún en el recuerdo, cuyas aburridas y con frecuencia frustrantes actividades de tipo conductista (el clásico “escucha y repite”), no se adaptaban a la dinámica y metodologías más modernas del enfoque comunicativo y sus variantes. Se desarrolló por tanto un profundo escepticismo anclado en prejuicios que en ocasiones surgían incluso de la propia experiencia educativa, pues muchos profesores la habían vivido como alumnos en el aprendizaje de segundas lenguas.

Este hecho determinó en el aula una situación paradójica (Kelly, 2003). Por un lado los docentes encontraban grandes dificultades para cambiar una forma de trabajar el componente fónico que resultaba difícil, era aburrida, y además no se demostraba eficaz y no les convenía. Por otro lado se vio que la inmensa mayoría de los estudiantes quería mejorar su pronunciación (Derwing, 2003, Timmis, 2002), y veía su enseñanza como algo positivo (Barrera Pardo, 2004), aunque al mismo tiempo parecía que el tipo de instrucción, y especialmente las técnicas de corrección,

no gustaban a muchos de ellos, que se sentían frustrados porque no podían reproducir los modelos (Orta Gracia, 2009). Todo esto pareció desencadenar que profesores y estudiantes avanzaran con el acuerdo tácito de orientar la enseñanza y aprendizaje de la lengua hacia determinados contenidos privilegiados (léxicos, culturales, gramaticales), dejando que la pronunciación se desarrollara por sí sola en un proceso de pretendida adquisición paralela, inconsciente y automática, de modo similar a la adquisición de la pronunciación en una L1.

Las causas que pueden explicar esta falta de atención al desarrollo de la competencia fonética son a su vez más variadas. Una de las más evidentes es la escasez de materiales y recursos que pudieran salvar esta distancia entre los dos grandes métodos, y con ello ofrecer al profesor un contenido atractivo, eficaz, didáctico, integrado en el desarrollo y enfoque comunicativo de la clase, y que además recogiera los hallazgos en el campo de la investigación sobre pronunciación de segundas lenguas (Santamaría Busto, 2010). Todavía hoy, una buena parte de los materiales llamados “comunicativos” sigue apoyándose en textos escritos y en actividades marginales de tipo conductista basados en el reconocimiento, repetición e imitación descontextualizada de sonidos aislados, sin integración en el habla.

Como señalaban Derwing y Munro (2005: 382), aunque actualmente existe una gran presencia de bibliografía de contenido teórico y experimental centrada en los aspectos fónicos, sigue faltando una mayor aplicación y adaptación de estas investigaciones en la clase de lenguas extranjeras. Quizás por esta razón es preciso reconocer también que la didáctica de la pronunciación es a su vez uno de los campos con mayor crecimiento, y que existe un número cada vez mayor de publicaciones, recursos y planes de estudios especializados que intentan cubrir (de forma más o menos innovadora) este retraso en su didáctica e implementación metodológica.

Unido a la falta de materiales atractivos, otra de las causas que explican el abandono de su enseñanza es la ausencia de formación docente. Por lo general los profesores suelen reflejar dudas sobre los fundamentos y contenidos teóricos que necesitan saber (cómo son, cómo se relacionan y cómo se organizan los sonidos), minimizan la importancia del componente fónico (o bien manifiestan opiniones favorables que no coinciden con su práctica docente), y desconocen la existencia de recursos y técnicas que pueden adoptar para llevar con éxito la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética (Derwing y Munro, 2005; Orta Gracia, 2009). Esto contribuye a que la pronunciación se trabaje poco, y cuando se hace

suele ser como resultado de un problema particular que surge en clase (un error de pronunciación que impide o dificulta la comunicación), y no fruto de un repertorio de estrategias de corrección y de una enseñanza planificada (Kelly, 2003; Odisho, 2003). La enseñanza de la pronunciación suele reducirse así a explicaciones y prácticas sobre la correspondencia entre sonidos y grafías, a la localización de posiciones acentuales, o a las relaciones entre modalidades oracionales y patrones entonativos (Carbó, Llisterri, Machuca, de la Mota, Riera y Ríos, 2003).

Por su parte la corrección fonética suele hacerse a través de la lectura de textos, mezclando el código oral con el código escrito, la competencia fonética con la competencia ortoépica, la lectura como ejercicio de pronunciación (Fernández Martín, 2009). A su vez se acude a la imitación y repetición de segmentos aislados corregidos de forma intuitiva. Con ello se ignora que el problema del alumno puede y suele residir en la propia percepción, como paso previo a la producción, que el nivel suprasegmental resulta decisivo para la inteligibilidad y la calidad fonéticas, y que la corrección es más rentable y eficaz si se realiza dentro de un contexto dinámico que considere las relaciones que se establecen entre los sonidos, en un marco comunicativo y significativo.

Este tipo de actuación en el aula suele estar relacionado también con un problema de concepción lingüística, pues existe la falsa creencia de que el español es “una lengua fácil de pronunciar”, con una pronunciación “más fácil que otras lenguas” (Orta Gracia, 2009), o que “se pronuncia como se escribe”, aspecto que puede verse recogido todavía en manuales de español como lengua extranjera (Bartolí Rigol, 2005). Se sigue estableciendo pues una estrecha relación entre escritura y nivel fónico que configura no solo una visión muy reduccionista, sino también inexacta, poniendo además en contacto dos niveles que en una clase de pronunciación no deberían estar relacionados (Cantero, 1994)⁴.

La última causa que explica el desentendimiento de la competencia fonética en el aula tiene también una destacadísima importancia: muchos profesores consideran la enseñanza de la pronunciación como algo poco rentable, ya que en sí mismo su propio aprendizaje es un fenómeno complejo que depende de numerosas variables, muchas de las cuales no guardan relación con su labor como docente. Estas variables, que también afectan a otros ámbitos del lenguaje, pero que inciden de manera particularmente decisiva en la pronunciación, son, por citar a las más importantes: la edad, la aptitud, la motivación, la actitud hacia la lengua

meta, la identificación por la L1, los factores afectivos y psicosociales, la calidad y cantidad de input, los tipos de instrucción, el contexto y los estilos de aprendizaje, o la distancia tipológica entre las L1 y L2 (Iruela, 2009; Piske, MacKay y Flege, 2001)⁵.

De todas ellas la edad es la que ha suscitado las mayores discusiones. Muchos lingüistas coinciden en señalar un periodo crítico fonológico (aunque con importantes diferencias en cuanto a plazos, causas y grados) a partir del cual la competencia fonética de una lengua extranjera resulta muy difícil de adquirir en su totalidad, lo cual determinaría que un estudiante que inicia su aprendizaje pasada una cierta edad tendrá, en principio, muy pocas posibilidades de perder su acento extranjero (Singleton y Ryan, 2004)⁶. Por supuesto el factor edad mantiene una relación de mutua dependencia con otras variables, y las investigaciones que las han estudiado ofrecen resultados no solo de una gran diversidad conclusiva, sino que incluso recogen hablantes de L2/LE extraordinarios (todos adultos) que en determinadas circunstancias “perdían” su acento (Moyer, 1999). En cualquier caso, no es de extrañar que, considerada la complejidad añadida de la competencia fonética, y tomando en cuenta el número de variables que operan y el poco tiempo de instrucción disponible en el aula, el profesor pueda desistir de enseñarlo con la misma importancia que otros contenidos, y dedique su atención a aspectos aparentemente más controlables y de progresión más visible (Gil, 2007).

A pesar de esto, parece demostrado que la enseñanza ofrece también indudables beneficios que no pueden desconsiderarse (Barrera Pardo, 2004)⁷. Una enseñanza planificada y unas estrategias de corrección fonética adecuadas pueden producir *resultados visibles* que ayudan al alumno a alcanzar una pronunciación más clara e inteligible, y a descodificar con éxito la respuesta e intención de los nativos en una interacción comunicativa. Para poder llevarla al aula, es imprescindible que el profesor conozca los fundamentos básicos que rigen el funcionamiento de la materia fónica de la lengua que enseña, y que además se sirva de un plan metodológico de actuación que le permita usar actividades y estrategias adaptadas a las necesidades y características lingüísticas de su tipo de alumnos. Todo ello teniendo en cuenta que alcanzar la pronunciación de un nativo es un objetivo poco realista (y casi siempre innecesario), y que la actuación debe ir siempre a mejorar y avanzar desde la inteligibilidad fonética.

Con el objeto de dar algunas respuestas y aportar con ello nuevas perspectivas que recojan los hallazgos (tanto teóricos como prácticos) que

en los últimos años se han ido incorporando a este campo, se desarrolla a continuación un análisis estructurado en tres partes: a) una revisión de los fundamentos teóricos que deben considerarse en fonética aplicada y comparada del español; b) una propuesta de desarrollo metodológico; y c) un caso práctico. Creo con ello que se responde al interés que a su vez tienen muchos profesores de ELE por ayudar a mejorar esta competencia.

2. Fundamentos teóricos

EN EL PRESENTE apartado se propone una revisión de los conceptos básicos de fonética aplicada que son necesarios para la enseñanza y corrección de esta competencia. El profesor de lenguas extranjeras no necesita alcanzar el grado de dominio de un fonetista o fonólogo especializado, pero sí como hemos visto conocer al menos el funcionamiento de los órganos articulatorios y las características fónicas de la lengua que enseña (Gil, 2007). No se trata por tanto de enseñar fonética o fonología, sino de conocer sus relaciones y sus componentes para poder establecer un marco didáctico de enseñanza y poder intervenir así de modo eficaz en la corrección de los errores (Llisterri, 2003).

Como señalan Hidalgo y Quilis (2012: 16), en la conversación oral todo acto comunicativo puede considerarse como “una capacidad de asociación de determinadas combinaciones de sonidos con significados concretos, asumidos entre interlocutores (hablantes/oyentes), que comparten un código lingüístico común”. Considerados estos elementos (sonido y significado), sabemos que ni todos los sonidos son iguales (en el habla físicamente ningún sonido es idéntico, ni siquiera a sí mismo si fuera repetido), ni todos tienen la misma importancia para discriminar significados. Cada lengua tiene su propio inventario y configuración interna, de manera que cuando hablamos somos capaces de descartar una gran parte de sonidos para centrarnos solo en aquellos (o más específicamente en las propiedades de aquellos) que transmiten significado (Crystal, 1994).

Este aspecto tiene una importancia capital, y constituye el núcleo en el que se articula la comprensión de esta competencia. En el habla los hablantes producen sonidos (estudiados por la fonética), que son procesados por los oyentes en función de sus propiedades fonológicamente relevantes y diferenciales (los fonemas de la fonología)⁸. Tener unos conocimientos de estas disciplinas, tanto de la lengua meta como preferiblemente tam-

bién de la L1 y otras posibles lenguas que hable el alumno, nos permitirá ofrecer marcos aplicados de actuación destinados a ayudar a percibir y producir con garantías un mensaje oral, así como para elaborar técnicas y estrategias adecuadas de corrección fonética (Gil, 2007).

La interacción entre fonética y fonología nos permite descubrir y comprender en buen grado (aunque no en su totalidad) por qué nuestros alumnos tienen problemas para identificar y/o producir determinados contrastes entre sonidos, bien porque:

- a) No existen en su lengua, y además en la LE pueden tener una naturaleza muy marcada (un coreano que no distingue /p/ de /f/ en español porque en su lengua la fricativa labiodental no existe; la oposición r/ r ausente en chino; la fricativa velar /x/ que no existe en italiano y en muchas otras lenguas; anglohablantes que en su inventario no disponen de /ɲ/ y la realizan como /n/ + /j/; hispanohablantes con dificultades para distinguir y pronunciar las vocales anteriores labializadas del francés, etc.).
- b) Se producen diferencias tipológicas entre sonidos que sí existen en las dos lenguas (en japonés por ejemplo la lateral [l] y la percusiva [ɾ] son variantes libres de un mismo fonema; lo mismo ocurre en español, cuya fricativa sonora [z] se realiza ante consonante sonora –como por ejemplo en *desde-*, pero no tiene entidad fonológica como en inglés o en francés, de modo que a un hispanohablante le cuesta diferenciar *Sue* de *zoo*, o *poison* de *poisson*, porque en su lengua solo tiene valor fonético).
- c) Las posiciones silábicas que puede ocupar cada fonema, así como el tipo de combinaciones fonológicas que se dan entre ellos pueden ser distintas, aunque las dos lenguas compartan un mismo inventario. Por ejemplo, los grupos tautosilábicos (dentro de la misma sílaba) /lb/ o /rt/ no existen en español, pero sí en ruso. Lo contrario ocurre con los grupos /gr/ o /tr/, que existen en español en posición de ataque silábico, pero no en mandarín o en turco, por lo que un hablante de estas lenguas tenderá a eliminar ([gatis] por *gratis*), cambiar ([gɑrtis] por *gratis*), o añadir ([gɑrtis]) un elemento que modifique esta disposición fonotáctica (Rico, 2012: 90). Del mismo modo, la consonante lateral palatal /ʎ/ no existe en español en posición final de palabra, lo que provocará su sustitución por la más “familiar” lateral alveolar /l/ en palabras como *Sabadell* o *Martorell* del catalán. A su vez el chino

tiene en su inventario la percusiva [ɾ], pero solo en inicio de palabra, que es precisamente un contexto donde no se puede dar en español. O finalmente el italiano, por poner otro ejemplo, que no presenta codas en posición final de palabras léxicas con significado pleno, de modo que la tendencia es recurrir a la epéntesis cuando hablan otras lenguas que sí presentan este tipo de codas (así *canción*[e] por *canción*)⁹.

- d) Fonemas comunes a las dos lenguas pueden tener realizaciones fonéticas diferentes, en ocasiones por diferencias fonotácticas de sus alófonos. Solo en el inglés de Estados Unidos, en su comparación fónica con el español, podemos encontrar, entre otras: una zona de articulación /t, d/ alveolar frente a la española dentoalveolar; [ɟ] velar en posición de coda frente a la [l] española alveolar; /p, t, k/ aspiradas como [p^h, t^h, k^h] en posición de principio de palabra y sílaba tónica frente a la no aspiración del español; ausencia de espirantización de /b, d, g/ como [β, ð, ɣ] en posición intervocálica y tras consonantes no nasales (en el caso de /d/ también tras lateral); reducción del timbre vocálico en ciertas vocales átonas [ə]; vibrantización de /t/ y /d/ en posición intervocálica; diptongación de /e/ y /o/ en sílaba abierta, [e̯, o̯], etc. En otras lenguas podemos encontrar más casos: ensordecimiento de las consonantes sonoras españolas en posición de coda por hablantes de alemán: *pare*[ɖ], *salu*[t]; geminación de consonantes en determinadas posiciones por hablantes de italiano; en francés realización de la /i/ francesa más anterior que la /i/ española en cualquier posición; nasalización completa de vocales ante nasal; realización más aguda de la /s/; mayor tensión articulatoria, etc.

2.1. Un nivel de análisis fonético-fonológico más allá del plano segmental

Como vemos, un nivel de conocimiento y de estudio fonético/fonológico nos permite realizar un análisis contrastivo completo entre la lengua meta y la lengua del alumno. Por supuesto no puede predecir todos los errores, pero sí ayuda a conocer mejor muchas de sus causas¹⁰. Este análisis incluye, solo en el plano segmental, tanto los procesos fonológicos como las realizaciones fonéticas de sus inventarios, las distribuciones y los contextos de aparición de fonemas y alófonos, así como la fonotáctica y las estructuras silábicas¹¹.

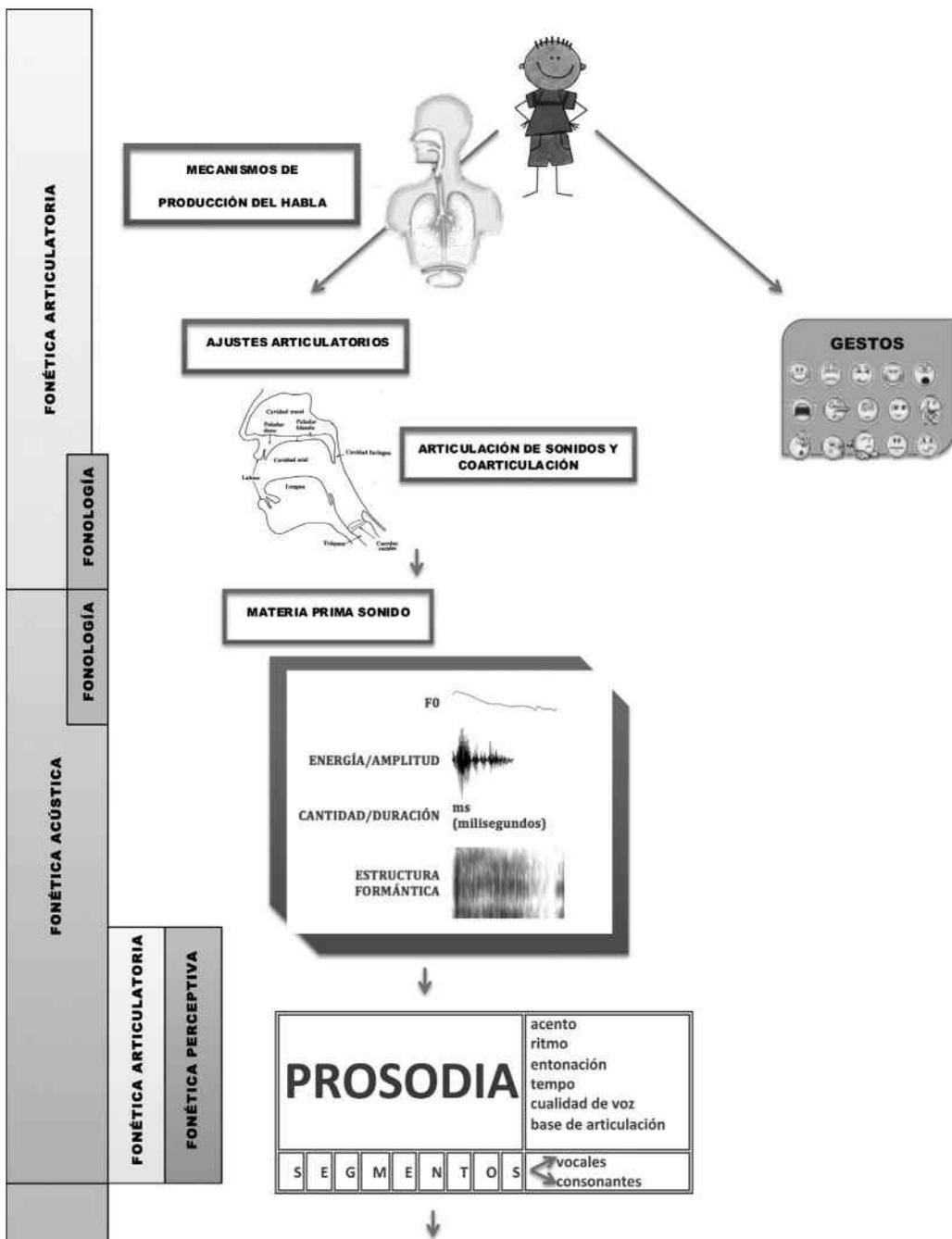
Si nos detuviéramos aquí, no obstante, el análisis quedaría incompleto. El habla es mucho más que una simple categorización de sonidos divi-

didos en dos grandes grupos: vocálicos y consonánticos, aspecto que, por otra parte, es el que ha predominado tradicionalmente en el aula (Odisho, 2003). El habla es, como veremos, una sucesión de sonidos (co)articulados, relacionados y combinados de una determinada forma, coordinados con gestos, pero que además en español están agrupados en bloques fónicos integrados por núcleos en los que se mueven acentos y se establecen jerarquías internas, configurando con ello un ritmo al que se le superponen unos contornos entonativos determinados que se realizan a un tempo determinado, según el hablante, la situación, el registro y la intención comunicativa. Me refiero aquí a los fenómenos suprasegmentales, decisivos según el tipo para la inteligibilidad y la calidad de la emisión fónica, y a los ajustes articulatorios, definitorios de cada lengua, y sin embargo muy poco estudiados en el aula.

2.2. La producción del habla

Tal como se recoge en la Figura 1, el habla es un fenómeno multidimensional que se produce en tres niveles interrelacionados de análisis: articulatorio, acústico y perceptivo. Ofrece una doble naturaleza oral-gestual, y se desarrolla en un intercambio comunicativo en el que los hablantes de una comunidad lingüística comparten los mismos principios lingüísticos, pragmáticos y socioculturales, actuando según las convenciones y reglas de uso de esa lengua y cultura (Mellado, 2012). Desde un punto de vista articulatorio, resulta evidente que los hablantes compartimos un aparato fonador de idéntico diseño, cuya principal función es biológica (respirar y comer), y al que se le añaden las consiguientes diferencias individuales (tamaño de los pulmones, longitud y grosor de los pliegues vocálicos, longitud del tracto vocal, tamaño de la cavidad oral, etc.).

Este aparato puede dividirse en tres tipos de cavidades: infraglólicas (diafragma, pulmones, bronquios y tráquea); glótica (la laringe con los pliegues vocálicos), y supraglólicas: las cavidades faríngea, oral y nasal. La importancia que tienen todas ellas en la producción del habla pueden ejemplificarse en la articulación de la /r/: se requiere una fuerza de aire precisa (cavidad infraglólica), una frecuencia de vibración de los pliegues vocálicos (cavidad glótica), y una zona de articulación fija (los alveolos), unida a una resistencia muy precisa del articulador activo (el ápice de la lengua) que en último término configura el sonido (cavidad supraglólica)¹² (Luque, 2012).



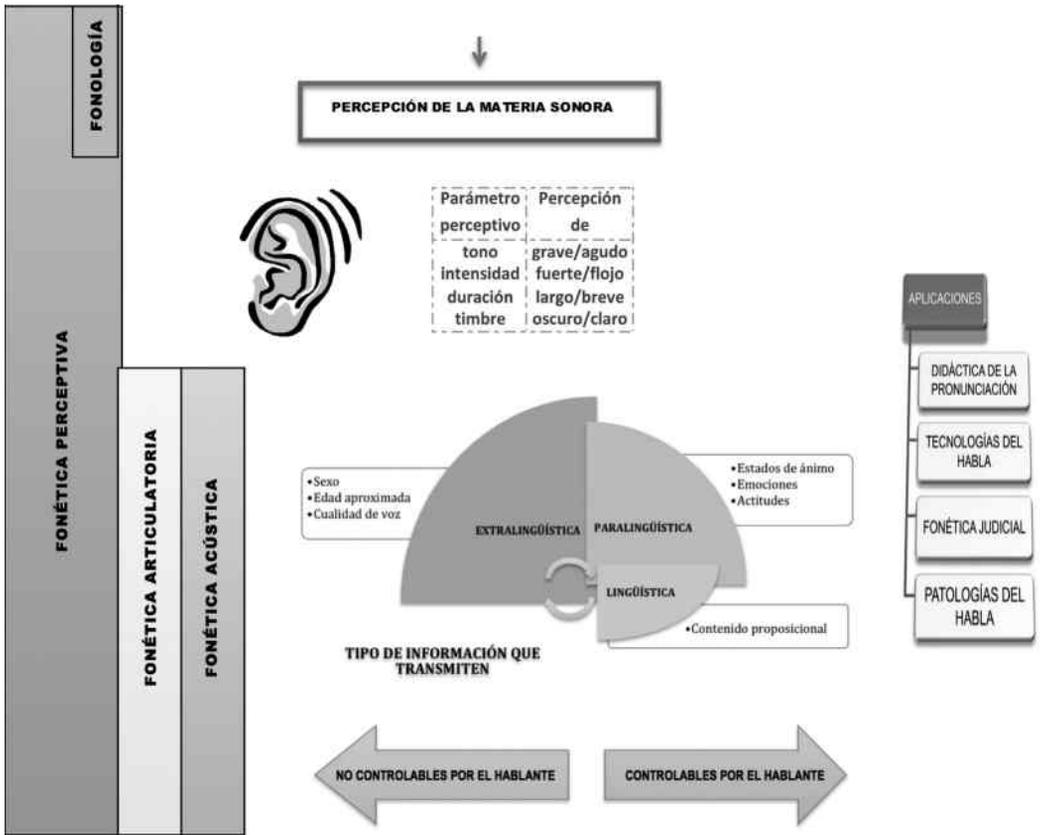


Figura 1. El habla y sus niveles de análisis fonético.

2.3. Los ajustes articulatorios

Los ajustes articulatorios responden a una tendencia recurrente de los órganos del habla a configurarse de una determinada manera según los hablantes y las lenguas. Estos ajustes se producen no solo en el momento anterior a la producción, sino en el propio decurso de la emisión fonética (Gil, 2006). Los ajustes articulatorios afectan así a la mayor parte de los sonidos en el doble plano segmental y suprasegmental, marcando unas configuraciones determinadas a través de la combinación de posiciones y rasgos que implican movimientos y diferencias de presión tanto de constituyentes que pueden ser observados externamente (mandíbula, lengua en posiciones inter-

dentales, mejillas y labios), como los que no pueden verse (grado de tensión faríngea, posiciones de la lengua en la mayoría de las zonas de articulación, y posiciones del velo del paladar y de la laringe). A ello se unen diferencias en los modos de fonación -el modo en el que los pliegues vocálicos vibran-, que según las lenguas pueden tener repercusiones fonéticas y fonológicas.

Los ajustes articulatorios son los responsables, por ejemplo, de caracterizar la tendencia del inglés de Estados Unidos a mantener la mandíbula abierta, un modo de fonación crepitante, una articulación retrofleja y un velo del paladar bajado, produciendo un efecto de nasalización típico de este idioma (Esling y Wong, 1983: 91); o al francés a mantener los labios redondeados y un alto grado de tensión articulatoria (Honikman, 1964: 74). Estos ajustes son procesos que se oyen y “ven” en las lenguas (pruebe a ver sin sonido noticiarios presentados por hablantes de distintas lenguas para ver las diferencias de tensión y articulación), y deben suponer uno de los puntos de partida de cualquier clase de pronunciación, ya que caracterizan las impresiones que los estudiantes tienen de la lengua meta. Estudiantes que, además, son capaces de “describir o imitar el modo en que esa lengua suena antes incluso de que puedan hablarla” (Jones y Evans, 1995: 245).

Conocer los ajustes articulatorios resulta fundamental para que los estudiantes se “acomoden” y “adapten” a una nueva manera de realizar la emisión fónica. Debe considerarse que esta adaptación no afecta solo a la producción del habla, sino que se produce incluso en el momento previo, como la pausa llena, ya que en ese momento el hablante “revela” también una interferencia fonética de su propia lengua. Nótese así el retorno brusco a la L1 en el preciso momento en que los estudiantes dudan y piensan, de modo que en lugar de hacer una de las pausas llenas más frecuentes del español: [e:], el alumno pasa a una [ə:] o [a:m] típicas si es anglohablante, o una /ø/ si es francófono, cambiando de ajuste articulatorio.

Considerado este punto tan importante, es preciso que el profesor sepa entonces que el español se caracteriza por tener una tensión articulatoria alta, una escasa labialización y nasalización, un desplazamiento mandibular marcado, un anclaje en la zona dentoalveolar, una fonación modal o estándar, y una considerable actividad del ápice de la lengua (Gil, 2006: 222). A ello puede añadirse que la posición de la lengua se sitúa en un plano ligeramente superior al inglés o al alemán (que puede llegar a descansar o apoyarse en los incisivos o todo el maxilar durante la emisión), para preparar o anticipar la coarticulación, un proceso que es también específico de cada lengua¹³.

2.4. Unidades suprasegmentales

Si la estructura segmental puede corresponderse a la letra de una canción, la prosodia o los rasgos suprasegmentales (llamados así porque afectan a más de un segmento) serían su melodía o su música (Rebollo Couto, 1998). La prosodia está tan íntimamente ligada a la lengua que es lo primero que se adquiere al nacer, y lo último que se pierde cuando se aprende una lengua extranjera (Hirst y Di Cristo, 1998)¹⁴. Sus campos de análisis son: acento, ritmo, entonación, tempo y cualidad vocálica (ajustes articulatorios y modos de fonación), y se caracterizan porque relacionan, integran y se superponen a los sonidos más allá de sus características intrínsecas y sus contextos.

Desde un punto de vista articulatorio las unidades suprasegmentales son variaciones y combinaciones de diferentes grados de vibración de los pliegues vocálicos, fuerza espiratoria, duración de la espiración dada y configuración de las cavidades supraglóticas. Estas actuaciones generan perceptivamente variaciones de tono, duración, intensidad, y en ocasiones timbre, y son las responsables directas de marcar el sentido y la personalidad de una lengua. Como puede verse en la Figura 2, cada uno de estos parámetros se caracteriza de una determinada manera, y puede abordarse desde distintos enfoques de análisis.

Todas las lenguas usan y relacionan esta materia prima de forma diferente, otorgando más protagonismo a unos parámetros que a otros. Así, solo en el acento, el inglés lo configura marcando un gran contraste entre sílabas débiles (átonas o inacentuadas) y sílabas fuertes (tónicas o acentuadas) porque estas últimas presentan una mayor duración, y especialmente una mayor intensidad (Chun, 2002). El italiano por su parte se sirve de la duración como parámetro acústico primario para marcar las sílabas tónicas, seguido de la F_0 ¹⁵ (Alfano, 2006). En cambio el español configura el acento necesariamente a través del tono, aunque necesita también la duración y/o en menor medida la intensidad (Llisterri, Machuca, de la Mota, Riera y Ríos, 2006). Al español hay que sumar además, en la pronunciación de palabras no aisladas, un desplazamiento del pico acentual que puede no producirse en otras lenguas. Este desplazamiento comienza a manifestarse (a subir) en la sílaba supuestamente tónica, pero acústicamente alcanza su máxima altura una o incluso dos sílabas más a su derecha (en palabras no agudas), ya que suele alinearse con el límite de la palabra (Llisterri, Marín, de la Mota y Ríos, 1995).

Parámetro articulatorio	Parámetro acústico	Parámetro perceptivo
<p>Vibración de los pliegues vocálicos situados en la laringe (técnicamente, las vibraciones son ondulaciones de dos repliegues de la membrana mucosa al paso del aire). Si vibran el sonido es sonoro. Si no vibran el sonido es sordo.</p> <p>Relación según el sexo: Hombres: mayor longitud y grosor. Mujeres: menor longitud y grosor.</p>	<p>Frecuencia fundamental (F0) o número de vibraciones por segundo (medido en hercios –Hz-).</p>	<p>Altura tonal, tono, percibido como grave –menor frecuencia de vibración- o agudo –mayor frecuencia-).</p>
<p>Fuerza espiratoria (depende de la presión infraglótica)</p>	<p>Amplitud o potencia acústica de la onda, medida en dB.</p>	<p>Intensidad (percibido como fuerte o flojo). <i>Se conoce también como sonía, sonancia, sonicidad o sonoridad perceptiva</i></p>
<p>Duración de la espiración.</p>	<p>Tiempo, longitud de un sonido o cantidad de tiempo empleado en su emisión: medido generalmente en milisegundos.</p>	<p>Duración (percibido como largo o breve).</p>
<p>Configuración de las cavidades supraglólicas.</p>	<p>Composición espectral o estructura formántica de la onda derivada de las resonancias generadas por la longitud, tamaño y abertura/cierre de los posibles tubos que se generan en las cavidades por efecto de los articuladores. Lo que vemos pues no son vocales o consonantes, sino armónicos del sonido: “manchas” de distribución de la onda y su energía.</p>	<p>Timbre (percepción como claro u oscuro). Depende de los armónicos reforzados en la estructura formántica: es la cualidad acústica propia de cada sonido. El timbre puede ser oscuro o claro según el reparto de estos armónicos reforzados en zonas de baja o alta frecuencia (también llamadas graves o agudas).</p>
<p>Nota: Por razones de simplicidad, en la bibliografía es frecuente que esta distinción terminológica (PARÁMETRO ARTICULATORIO, ACÚSTICO Y PERCEPTIVO) no se produzca. Por lo general, los términos más usados son los de F0, intensidad, duración y timbre, mezclando los tres campos de análisis.</p>		

Figura 2. Relaciones entre parámetros articulatorios, acústicos y perceptivos.

2.4.1. Acento

El acento se encarga de poner de relieve unas sílabas frente a otras, estableciendo un contraste que como hemos visto se realiza fonéticamente mediante la manipulación del tono, la duración y la intensidad, o lo que es lo mismo: “haciendo las sílabas tónicas más agudas, más largas o más fuertes” (Rico, 2012: 75). El acento comparte estos mismos parámetros con la entonación, por lo que debemos diferenciar entre el acento léxico (al que hago ahora referencia), y los acentos sintácticos y expresivos que funcionan a nivel entonativo (Wennerstrom, 2001). En español, el acento léxico se encarga de agrupar sonidos formando palabras, y esto se hace tanto cuando van aisladas (en cuyo caso todas llevan acento), como cuando se inscriben en la secuencia hablada. En este caso solo las categorías léxicas de significado pleno (nombres, adjetivos, verbos, adverbios, algunos pronombres y ciertas palabras funcionales tónicas insertadas dentro del decurso fónico) reciben un acento, y por tanto un movimiento tonal a partir de la sílaba tónica, lo que tendrá importantes repercusiones como después veremos.

Teniendo esto en cuenta, los pasos del profesor deberían cubrir estos aspectos:

- a) Saber si los estudiantes están familiarizados (basta que de momento sea de forma intuitiva) con el silabeo del español y su estructura silábica (núcleo formado siempre por una vocal, con predominio CV y estructuras más simples que las lenguas germánicas, pero más complejas que otras, como el chino o el japonés).
- b) Conocer si el acento sirve para crear contrastes léxicos, como es típico de las lenguas tonales (pues la función distintiva del acento en español tiene poca frecuencia a nivel léxico –*canto* / *cantó*; *árbitro* / *arbitró*; *sábana* / *sabana*, etc.-).
- c) En el caso de lenguas de acento dinámico como el español, conocer si en las lenguas de los estudiantes la posición del acento es libre o semi-libre (caso del español en el que el acento puede desplazarse por cualquiera de las tres últimas sílabas¹⁶), o fija (caso del francés por ejemplo, que se acentúa sistemáticamente en la última, o del checo, en la primera).
- d) Asegurarse de que los alumnos son capaces de ubicar este acento, y de que establecen relaciones de predicción de posición y frecuencia a partir de la estructura silábica y la información morfológica¹⁷.

- e) Comprobar que solamente hay un acento por palabra (los anglohablantes tienden a producir un acento secundario en palabras largas), ya que en español el acento secundario solo se produce en registros muy determinados, como el habla periodística y en los adverbios en *-mente*.
- f) Asegurarse de que la realización fonética del acento es la propia del español, de modo que el estudiante no transfiera los parámetros de su L1.

Este paso nos lleva al siguiente punto: las sílabas portadoras del acento (ubicadas en las clases de palabras que vimos anteriormente), atraen al resto de sílabas átonas formando una unidad fónica llamada grupo tonal, grupo rítmico-semántico o palabra fónica. A efectos prosódicos esto quiere decir que *llévalo* y *para que me lo lleves*, por ejemplo, constituyen ambas una sola palabra fónica, a pesar de que la segunda tiene cinco constituyentes léxicos (por supuesto, sin intervención aquí del habla enfática que pueda poner de relieve alguna de las sílabas átonas). Resulta clave por tanto enseñar a nuestros alumnos la necesidad de agrupamiento que en español tienen las sílabas átonas en torno a núcleos tónicos, y que una marca de interferencia fonética es tanto la inclusión de pausas entre estos elementos átonos como la acentuación de los mismos.

2.4.2. Ritmo

La relación entre sílabas y acentos nos lleva a su vez al ritmo. El ritmo es una sensación perceptiva que se produce por la repetición aparente de determinadas unidades que se suceden a intervalos aproximadamente regulares de tiempo. Tradicionalmente se ha considerado al español como una lengua de ritmo isosilábico (misma duración entre sílabas) frente a otras como el inglés, caracterizadas como isoacentuales (misma duración entre acentos). No obstante, desde los últimos 30 años diversos estudios experimentales han demostrado que las lenguas no presentan tal isocronía, y que debería hablarse más bien de tendencias hacia estos extremos (Patel, 2008: 95-181).

El hecho de que percibamos una lengua como más silábica o más acentualmente acompañada se configura a partir de factores fonéticos y fonológicos, conformados de forma independiente y acumulativa (Dauer, 1987). Depende en primer lugar de la complejidad y frecuencia combinatoria de la estructura silábica (calculado como el índice de variabilidad en la duración de grupos consecutivos de consonantes y de vocales en

una determinada emisión fónica¹⁸), del desdoblamiento fonológico entre vocales largas y breves, de la pérdida de timbre de las vocales átonas, y de la posición habitual del acento (Gil, 2007). Todo esto determina que el español, aunque presenta diferencias de duración silábica (pues esta depende del número y naturaleza de sus segmentos, de la posición dentro del enunciado y de su carácter tónico o átono –Lahoz, 2012), debido a sus características internas (preferencia por sílabas abiertas, secuencias tautosilábicas de un máximo de dos consonantes y restricciones de núcleos silábicos no vocálicos) no se configura en absoluto hasta el extremo de prescindir de la importancia de la sílaba como su constituyente de referencia. Por ello se la puede seguir considerando como una lengua con tendencia a la isocronía silábica en la que las sílabas no presentan grandes diferencias de duración entre ellas (Chun, 2002).

El ritmo no expresa significados, pero resulta decisivo para la inteligibilidad fónica. En español es fundamental que el estudiante sepa que no existe la relajación de tensión articulatoria de las sílabas átonas que experimentan otras lenguas, de modo que todas las sílabas se pronuncian sin distinción significativa de timbre vocálico entre sílabas átonas y tónicas. A su vez, es importante que el estudiante se familiarice con el fenómeno del resilabeo, por el cual vocales sucesivas o vocales precedidas de consonantes entre palabras diferentes se reestructuran silábicamente por medio del enlace de unas con otras. El resilabeo favorece la fluidez y naturalidad en la emisión fónica, y resulta fundamental para la comprensión oral de cualquier lengua. Una oración del tipo *tus amigos están aquí* se silabifica fónicamente como *tu.sa.mi.go.ses.tá.na.quí*. Por ello, aunque el resilabeo existe en muchas otras lenguas, su íntima relación con el ritmo, articulación y estructura interna de las propias sílabas, hace difícil que en los niveles más bajos de una LE los estudiantes la apliquen de forma inconsciente.

2.4.3. Entonación

Finalmente la entonación es uno de los elementos más universales y a la vez más específicos de las lenguas, y aporta una enorme variedad de significados: lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos (Hirst y Di Cristo, 1998). Desde un punto de vista acústico/perceptivo se reconoce que la entonación es una combinación de varios parámetros (F0, intensidad y duración), de los cuales la F0 es fundamental. La diferencia entre las lenguas está en las variaciones de uso, combinación, realización, localización,

jerarquía y función de estos parámetros, aunque pueden servirse de otros recursos (cambios en el orden de palabras, morfemas gramaticales, léxico, etc.) sustitutivos o superpuestos a los parámetros fónicos. El dominio de este suprasegmento suele relacionarse con los niveles discursivos, gramaticales, sociolingüísticos y afectivos, de modo que son muy frecuentes los estudios que analizan la interfaz prosodia/sintaxis y prosodia/pragmática. Resulta fundamental entonces que el profesor se familiarice con ellos y conozca también cómo se producen en la lengua de sus alumnos.

Dentro de este campo, el profesor debe conocer varios conceptos: el grupo entonativo y el grupo fónico; el contorno o curva tonal que une los sonidos del habla; el rango; la altura o clave tonal; y el registro tonal. Los grupos entonativos y fónicos son el resultado de la agrupación o demarcación del habla en bloques. Su función es ayudar a la comprensión de los oyentes y a la organización del discurso de los hablantes, aunque debe tenerse en cuenta que en otras lenguas pueden intervenir también otros elementos, como cambios de tempo o cualidad de voz. Si estos bloques vienen separados por pausas (tempos rápidos y registros coloquiales favorecen la inserción de pausas) se denominan grupos fónicos, y la localización de estas pausas puede diferir también entre las lenguas.

Los grupos fónicos y entonativos reflejan un contorno tonal que suele caracterizarse por ofrecer cambios y movimientos tonales, acentos nucleares que en habla no enfática suelen estar al final de la oración portando la última inflexión tonal (llamada tonema), picos de F0 en los pretonemas que en español están alineados normalmente con límites sintáctico-semánticos (por tanto, donde el tono como vimos sigue subiendo tras la sílaba tónica para alinearse con el final de palabra o de sintagma, cumpliendo así una función demarcativa -Pamies, 2005-), y variaciones de velocidad y rango¹⁹. De este contorno tonal la entonología española ha destacado siempre su parte final (el llamado tonema) por su mayor relevancia desde el punto de vista perceptivo, ya que es la marca que contribuye de un modo más claro a la identificación del patrón global (Face, 2007). Su inflexión tonal, y el lugar en el que se produce esa inflexión (bien en la última sílaba tónica o en las posibles átonas posteriores a ella), es además la parte que ofrece mayor variación dialectal en nuestra lengua (Sosa, 1999). Por supuesto, el profesor deberá tener en cuenta que todo el contorno melódico, desde la cabeza hasta el tonema, se realiza de una determinada manera según la función de su emisión fónica, y que todas estas variaciones afectan a su percepción y contribuyen a configurar su

significado (Face, 2007), pudiendo presentar también diferencias de configuración entre unas variedades y otras²⁰.

Por su parte, el rango tonal es la diferencia entre el máximo y el mínimo de F0 a lo largo de la emisión; la clave es la F0 inicial que sirve de referencia tanto para dirimir si el contorno tonal sube o baja, como para informarnos de dónde se sitúa con respecto al tonema del grupo anterior; y finalmente el registro es el valor medio de F0 a lo largo del grupo fónico y del enunciado. Las diferencias entre rango, altura y registro entre las lenguas son uno de los aspectos que revelan de un modo más fácilmente perceptible la interferencia del sistema entonativo de la L1. Como puede verse en la Figura 3, cada lengua tiene un rango y registro intrínsecos asociados a los distintos significados entonativos, y son los responsables de que, por ejemplo, al transmitir sorpresa hablantes estadounidenses “suenen” demasiado entusiasmados, porque transfieren un rango demasiado ancho propio de su L1.

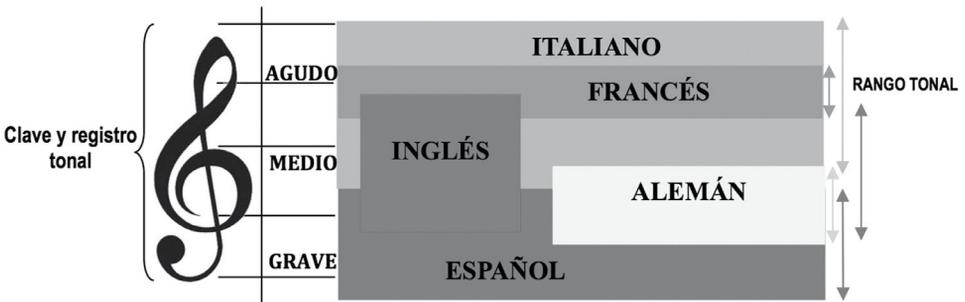


Figura 3. Diferencias lingüísticas *globales* de clave, registro y rango tonales entre cinco lenguas.

Por supuesto, los ejemplos de interferencia fonética dependientes de la entonación pueden ser múltiples y pluriparamétricos: ausencia de inflexiones tonales no conclusivas en declarativas no enfáticas, como sería esperable en la mayor parte –no todas– de las variedades dialectales del español, por lo que el oyente interpreta que aún no ha concluido el turno de palabra; presencia de múltiples picos tonales en italiano (coincidentes con sílabas tónicas) en la zona media del contorno tonal, y tonema descendente a partir de la pretónica y no de la tónica, como suele ocurrir en español; tendencia del chino a convertir cada palabra en un grupo fónico o a transmitir significados expresivos muy poco marcados; marcación muy prominente de los focos en inglés; inflexiones tonales dentro del propio

segmento vocálico en el portugués de Brasil, lo que a efectos perceptivos de un hispanohablante “suenan” muy cantarín, etc.

La forma precisa en que se agrupan los sonidos, y la sucesión de los diferentes contornos tonales (con sus acentos, rangos, movimientos e inflexiones) es la que origina la melodía de la lengua, y la principal responsable, junto con el ritmo, de lo que llamamos acento extranjero (Cantero, 2003). Todos los elementos suprasegmentales aparecen combinados (la entonación por ejemplo se nutre de acentos, se mueve sobre un ritmo con una determinada cualidad vocálica, y a un determinado tempo o velocidad del habla). Por debajo de ellos se situaría la letra de esta música que llamamos unidades segmentales. Tener un conocimiento de todos estos elementos (desarrollados aquí de manera forzosamente simplificada) resulta indispensable para poder llevar con éxito una puesta en práctica en el aula²¹. Ello nos permitirá implementar una metodología más fundamentada para la corrección y enseñanza aplicada de este campo.

3. Enfoques metodológicos

LA METODOLOGÍA QUE aquí se propone parte de tres consideraciones muy importantes que el profesor deberá tener en cuenta: (3.1.) el efecto de la criba fonológica; (3.2.) la importancia de la fonética y el papel de la fonología; y (3.3) los objetivos de la enseñanza del profesor. Una vez considerados estos elementos pasará a recoger unas pautas para llevar a la práctica esta enseñanza (3.4.), así como la corrección fonética (3.5.). Esta última está basada tanto en el uso de los programas de análisis acústico como en la metodología verbo-tonal que surgió con fuerza en Bélgica y Francia en las décadas 60 y 70, y que en los últimos años, fruto de su eficacia y cercanía metodológica con las corrientes más actuales, se está recuperando de nuevo (y en España introduciéndose poco a poco) en el aula de lenguas extranjeras.

La metodología ofrece aquí una orientación ecléctica que recoge las aportaciones de diversas técnicas, métodos y escuelas. Los más significativos son: el análisis contrastivo; los análisis de errores y de la interlengua; los enfoques comunicativo y por tareas; la atención a las variables afectivas y al procesamiento cognitivo; la enseñanza holística e integrada centrada en la relación entre forma y significado; el uso de las tecnologías de visualización del habla; la web 2.0; y los principios de corrección fonética del método verbo-tonal, como a continuación veremos.

3.1. El efecto de la criba fonológica

La teoría de la criba fonológica (Trubetzkoy, 1939) ofrece una de las hipótesis sobre interferencia fónica con mayor relevancia para el campo de la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Según esta teoría, basada en la idea de “sordera fonológica” introducida unos años antes por Polivanov (1931), el oyente interpreta los sonidos que percibe de una lengua extranjera a través de las categorías fonológicas de su propia lengua. La L1 actúa por tanto como un filtro que desecha los sonidos que no le son propios para sustituirlos por otros parecidos existentes en su lengua. Así, el llamado ‘acento extranjero’ se remonta al propio proceso perceptivo, con lo que “no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar con corrección dicho sonido, sino más bien de que no interpreta con corrección dicho sonido” (Trubetzkoy, 1973: 48 [1939, 1ª ed.]).

Partiendo de esta base, si no se *percibe* bien es muy difícil pronunciar bien (Renard, 1979: 25)²². En nuestras clases la criba fonológica tendría serias repercusiones para las prácticas de base conductista centradas en el “escucha y repite”, ya que los alumnos no harían un ‘repeat after me’, sino, muy lejos de lo que espera el profesor, un ‘repeat after themselves’ (Odisho, 2003: 11). Esto explica la frustración de muchos estudiantes que son corregidos y creen realizar pronunciaciones correctas, porque no distinguen la diferencia entre su producción y el modelo.

La teoría de la criba o filtro fonológico sería recogida y modificada por modelos de percepción del habla más modernos que ofrecen un amplio desarrollo teórico (entre los más importantes: Kuhl, 1993; Flege, 1995; Best, 1995; Brown, 1998; Major, 2001; Escudero y Boersma, 2004)²³, teorías que presentan una destacada concomitancia como la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 2004)²⁴, y una importante escuela de corrección fonética y conceptualización didáctica: el método verbo-tonal (Renard, 1979 [1971 1ª ed.]; 2002; Landercy y Renard, 1977: 190-208), que más adelante veremos.

3.2. La importancia de la fonética y el papel de la fonología

Las prácticas habituales de aula suelen dar un protagonismo casi exclusivo al componente fonológico, desconsiderando la cara de la moneda que ofrece el valor fonético. Por ello es necesario que los profesores sepan distinguir entre lo que esperan que sus alumnos oigan (fonología) y lo

que realmente oyen (fonética), recuperando este componente en el aula. Además de la posible operatividad del filtro fonológico que el estudiante tiene de su propia lengua, el profesor tiene que tener en cuenta que “ningún nativo pronuncia realmente lo que predicen los sistemas fonológicos” (Cantero, 1997: 180), y que por la misma razón, las transcripciones normativas que el profesor tiene en mente (por el enfoque fonológico que conoce, muy sujeto a una base lectoescritora), no se corresponden muchas veces con la realidad del habla.

Con mucha frecuencia los profesores creemos que los estudiantes oyen expresiones como *que aproveche*, *cinco en vez de cuatro*, *ya he ido* o *verdad* cuando lo que realmente se ha dicho de forma natural en numerosísimos contextos es *caproveche*, *cinco embede cuatro*, *ya ido* o *verdá*, y así constantemente en ejemplos en los que la transcripción normativa no se corresponde con la transcripción del habla natural, como en principio hubiese sido predecible²⁵. Estas variaciones son debilitamientos, supresiones, reducciones, sonorizaciones y asimilaciones que se realizan frecuentemente en habla espontánea, y que suelen producirse en posiciones articulatorias que o bien requieren un cierto esfuerzo de ejecución, o bien mantienen poco grado de tensión, como la muy frecuente posición de consonante en coda o en posición intervocálica.

La existencia de tales fenómenos explica cómo, en muchas ocasiones, el alumno oye realmente bien, ya que lo que ha oído es lo que realmente se ha pronunciado. El problema viene cuando el alumno no es capaz de reconstruir el mensaje fónico tal como lo hacen los nativos, pues lo hacemos en un proceso tan automatizado que no somos conscientes de haber recibido, o de haber dado, una pronunciación fuera de la predicción fonológica. Por ello el profesor debe tener en cuenta que la fonología tiene un papel importante en el proceso de recuperación fónica presente en la percepción, pero que sobre ella, en un contexto de emisión natural, comunicativo, flexible, interactivo y fluido, la fonética responde al proceso de *producción real* del habla.

3.3. Los objetivos de la enseñanza

Es preciso que antes de establecer un plan de actuación en el aula, el profesor se marque unos objetivos en función de las circunstancias en las que se imparte la enseñanza, así como de las características, necesidades e intereses de sus alumnos. Dentro de estos objetivos, el grado de precisión fonética

ha tenido un largo debate en el aula de LE, estableciéndose así dos polos de contraste que van desde el principio de inteligibilidad hasta la búsqueda del acento nativo (Levis, 2005). A la vista de los resultados que muestran la extraordinaria dificultad de perder el acento extranjero, por estar sujeto a múltiples variables, es importante entonces que el profesor sepa “lo que es posible y lo que es deseable” (Derwing y Munro, 2005: 384), de modo que los objetivos, especialmente en un contexto de aula sujeto a un tiempo limitado, sean siempre realistas (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin y Griner, 2010).

El profesor puede ayudar a mejorar la competencia fonética, pero no hay estudios que demuestren que pueda eliminar completamente el acento extranjero. Sin perder esto de vista, la práctica de aula debería comenzar desde el primer momento por los aspectos que impiden la comunicación, es decir, aquellos que inciden con mayor relevancia en la ininteligibilidad del mensaje y que a la vez tienen un rendimiento funcional más elevado. Una vez alcanzada esta base mínima se avanzaría hacia los errores que dificultan esa comunicación, para pasar finalmente al estudio de las peculiaridades segmentales y suprasegmentales que ayudan a mejorar la calidad global de la emisión fónica, y con ella el dominio de esta competencia.

3.4. La enseñanza de la pronunciación

Considerados los elementos conceptuales necesarios para la enseñanza de la pronunciación, así como las características especiales que rodean el acento extranjero, se establecen a continuación las siguientes pautas de actuación:

1. Es recomendable que las primeras prácticas en el aula comiencen atendiendo a las variables afectivas que condicionan el aprendizaje de los estudiantes (Verdía, 2010 [2002]). Para ello puede elaborarse un cuestionario con el objeto de que los alumnos reflexionen sobre sus creencias y aptitudes en torno a la pronunciación de la lengua meta. Estas preguntas pueden girar sobre: qué importancia tiene la pronunciación para comunicarse; su capacidad para pronunciar; sus dificultades de pronunciación; sus experiencias relacionadas con esta competencia; sus creencias sobre cuáles son los aspectos fónicos que inciden en su acento; su grado de deseo por mejorarlo; qué desea mejorar; su identificación con la forma de hablar y expresarse de sus hablantes; los contextos en los que es importante pronunciar bien; cómo le gustaría aprender, etc. Preguntas como estas son una valiosa fuente de información, ya que permiten por un lado

valorar las repercusiones que los prejuicios y preferencias de los alumnos pueden tener sobre el proceso de aprendizaje, y por otro conocer sus objetivos y necesidades. Esto nos permitirá elaborar actividades y planes de actuación centrados de forma más apropiada en nuestros estudiantes.

Junto a ello, es recomendable que los alumnos reflexionen sobre las características fónicas de la lengua meta. Con este fin podría elaborarse otro cuestionario con preguntas del tipo: el sonido más característico de esa lengua; el sonido más difícil; qué le sugiere esa pronunciación, a qué la asocia; en qué se diferencia de su lengua; “poner cara de hablar” esa lengua; hacer una imitación gestual que cubra, sin sonido, la articulación y expresión faciales de la lengua meta, etc. Este tipo de cuestionarios puede complementarse con prácticas de imitación exagerada en las que los alumnos imitan tanto los sonidos característicos de la lengua meta como la pronunciación que los nativos de esa lengua, o de otras lenguas, tienen cuando hablan la L1 de los estudiantes. El objetivo es que los alumnos accedan de forma lúdica e intuitiva a las diferencias articulatorias y perceptivas que se dan entre las lenguas, y que reflexionen sobre las características del español (Mompeán, 2003).

2. La enseñanza que aquí se propone se integra en un análisis que va de la percepción a la producción, entendiendo la percepción como un proceso que parte de la reflexión y la sensibilización, tanto desde un punto de vista auditivo (características de los suprasegmentos y segmentos) como de percepción de ajustes articulatorios. Desde esta fase de sensibilización llegaríamos a la identificación y discriminación perceptivas, para continuar con una etapa de producción mediante el diseño de actividades controladas y gradualmente más comunicativas. Estas prácticas deben estar integradas y secuenciadas en el desarrollo de la clase, favorecer un ambiente lúdico y motivador que evite el miedo a equivocarse, y descubrir el camino de la autocorrección. Asimismo es preciso servirse de todos los elementos disponibles (visuales, auditivos, táctiles, corporales) e incentivar la curiosidad, la intuición, la comparación, la asociación y el reconocimiento, de modo que sea más una experiencia de descubrimiento y concienciación, de implicación y colaboración, y no de repetición y magisterio docentes. Al mismo tiempo es bueno aprovechar las intervenciones “naturales” de los alumnos para actuar sobre ellas, y ver la pronunciación como un componente más del lenguaje que se aprende poco a poco. Esta actuación didáctica debería practicarse con paciencia, y enriquecerse a través de la práctica y retroalimentación constantes,

considerando siempre que los errores son siempre muestras valiosísimas del estado de aprendizaje.

3. Las actividades deben ser significativas, de manera que la forma vaya unida al significado en un proceso contextualizado. A modo de ejemplo: las prácticas de oposición fonológica sin contexto pueden servir para distinguir la oposición de pares mínimos (en francés *poisson* vs *poison*), pero no para determinar el valor de cada uno de ellos. Aunque sepa diferenciar la /s/ sorda de la /z/ sonora, es típico que al hablar francés un hispanohablante dude cuando pide pescado en un restaurante sobre qué pronunciación corresponde a *poisson* (pescado) y cuál a *poison* (veneno) porque aprendió los dos sin contexto, por oposición “al otro”. Esto mismo le puede ocurrir a un hablante árabe que no puede distinguir las vocales medias del español (*tela* vs *tila*) porque son alófonos de un mismo fonema. Usar asociaciones cognitivas, recursos visuales (dibujos) o construcciones significativas (en español: “la *tila* cayó en la *tela*”, o para un hispanohablante que aprende francés: “j’ai mis du *poison* dans le *poisson*”), son prácticas más efectivas. Recuerde que las prácticas de imitación sirven de poco, pueden resultar contraproducentes, y además no se interiorizan.

4. Realice actividades de entrenamiento auditivo en las que los estudiantes se centren exclusivamente en la información prosódica. Pruebe en un primer momento a que los estudiantes se familiaricen con la entonación (sin segmentos) del español, a modo de balbuceo o de “sonido de trompetilla” (ver propuesta de Lahoz, 2012: 115). También puede hacer que relacionen subidas y bajadas tonales con representaciones visuales; o que escuchen un vídeo sin imagen (ya con segmentos) con el fin de identificar a partir del audio los estados de ánimo, y posteriormente relacionar la emisión fónica con el tempo y los patrones entonativos (curvas melódicas, registros, rangos, claves tonales, etc.). Finalmente pueden compararlo con la imagen y ver la coordinación de los gestos. Realice también actividades de sensibilización y adquisición de hábitos articulatorios. Diríjales hacia la reconstrucción fónica, no olvidando nunca el papel de la fonética en la producción del habla, y el de la fonología en la reconstrucción perceptiva. Acostumbre a los estudiantes a oír variedades dialectales de otras lenguas de modo que intenten identificar el origen de los hablantes y vean que el español tiene diversas caras fonéticas. Recuerde que la lectura es un buen ejercicio de expresión lectora, pero no de expresión oral.

5. Realice siempre un análisis mixto de arriba abajo (*top-down approach*), es decir, desde los elementos prosódicos hasta los segmentos, y de

abajo arriba (*bottom-up approach*), de manera que ambos se complementen. Recuerde que la inteligibilidad muchas veces no es suficiente si ello afecta a la “interpretabilidad” del mensaje (un discurso puede ser inteligible, pero interpretado erróneamente debido a un mal uso de la entonación o del foco acentual, por ejemplo) (Bartolí Rigol, 2005).

6. Maneje para el español una jerarquía fónica que siga esta progresión: base articulatoria > aspectos suprasegmentales > aspectos segmentales > coarticulación > y fluidez (Gil, 2007: 161) teniendo en cuenta que esta progresión puede variar en función de la L1 y de la interlengua de cada estudiante. Desde un punto de vista segmental, recuerde que los segmentos más importantes del español son las vocales, ya que son siempre el núcleo de las distintas jerarquías establecidas por las unidades prosódicas: núcleo de sílaba > núcleo de palabra fónica (vocal tónica) > núcleo de frase (vocal tónica con inflexión tonal) (Cantero, 2003: 568). Las vocales son además las que mejor conservan su “pureza” frente a los márgenes (las consonantes), que están más sujetos a las variaciones en el habla espontánea, especialmente si están en posición de coda o entre vocales, como vimos anteriormente.

7. Aproveche las herramientas y recursos que ofrece la web 2.0 (Tomé, 2010). Actualmente existen plataformas multimedia como *weblogs*, *audioblogs* y *podcasts* que permiten grabar, alojar y compartir los audios (*Evoca*, *Voki*, *Odeo*, *Jamglue*), así como redes sociales y foros colaborativos (*VoiceThread*, *Chinswing*) en los que un grupo de usuarios (el profesor y sus estudiantes por ejemplo) puede acceder, comentar, grabar e intercambiar esos audios. El uso de estas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permite extender la práctica de la producción oral a un entorno educativo fuera del aula, lo que aumenta las posibilidades de participación y la variedad de recursos (diversidad de tareas, interacciones y retroalimentación entre alumnos y profesores, correcciones colaborativas, etc.). A su vez, la propia idiosincrasia de estas herramientas posibilita que se desarrolle una comunicación real que favorece tanto la producción como la implicación y colaboración del estudiante. Como puede verse, en la enseñanza y corrección de la pronunciación es muy importante que el profesor pueda grabar las emisiones de sus alumnos, o hacer que ellos mismos se graben. Además de las grabadoras web de estas plataformas, el profesor puede hacer uso de las grabadoras integradas en los ordenadores y teléfonos móviles, así como emplear programas gratuitos de grabación de voz (*StepVoice Recorder*, *Audacity*) que ofrecen una buena calidad y son de fácil manejo.

Junto a ello, considere el uso de programas de visualización y análisis acústico de la señal sonora que, entre otras funciones, permiten grabar y extraer la curva melódica (Campillos, 2010). Estos programas resultan muy útiles para la preparación de actividades destinadas a la enseñanza y la corrección fonética, tal como veremos en el apartado 3.5. Al igual que sucedía con las TIC, muchos de estos programas (*Praat*, *WASP*, *WinPitch*, *WaveSurfer*, *Speech Analyzer*, *WinSnoori*, *Anvil* –con integración de vídeo y audio–) son gratuitos y están disponibles en Internet con instrucciones para su uso.

8. Tal como se ha insistido a lo largo de este capítulo, es imprescindible conocer el funcionamiento fónico de la lengua del profesor e informarse sobre la L1 de sus estudiantes, considerando siempre que aprender a pronunciar una lengua es tanto hacer como dejar de hacer cosas. La comparación de los inventarios no es suficiente, pues es preciso conocer también cómo se organizan, cómo se realizan y cómo se combinan los sonidos. En el plano prosódico es preciso saber los parámetros acústicos con los que se configuran los suprasegmentos, y considerar que las claves que intervienen (retrasos de picos tonales, realización de inflexiones, etc.) pueden variar entre las lenguas. Por último, sin caer por ello en una enseñanza demasiado intelectualizada, conviene que los alumnos se familiaricen con determinados conceptos metalingüísticos: sílaba; enlace o resilabeo; palabra fónica; grupo fónico; inflexión, clave, registro y rango tonal, etc. Así, de la misma forma que saben de qué hablamos cuando nos referimos a un verbo, un modo subjuntivo o un sujeto, tienen que saber a qué nos estamos refiriendo cuando hacemos alusión a alguno de estos conceptos.

3.5. La corrección fonética

En la corrección fonética, el uso combinado de las tecnologías de visualización del habla con los fundamentos del método verbo-tonal, ofrece herramientas de trabajo muy adecuadas. En los puntos siguientes se explicarán sus aplicaciones y beneficios.

3.5.1. El uso de las tecnologías de visualización del habla

El desarrollo en los últimos años de programas de libre distribución que permiten registrar y visualizar la señal sonora, realizar un análisis contrastivo de las producciones del alumno y del nativo, y manipular además esa señal para acercarla al modelo, hace que su incorporación en el aula

resulte muy atractiva, y se defienda su eficacia (Lengeris, 2012). Considerado esto, es preciso tener en cuenta que el diseño de estos programas no está dirigido expresamente a profesores de lenguas extranjeras, sino fundamentalmente a fonetistas y personas interesadas en la visualización y análisis acústico del habla. La falta de aplicación didáctica en programas de este tipo (al margen de los programas comerciales dedicados exclusivamente a la enseñanza que también recogen algunas de estas características y no están exentos de crítica –*vid.* Llisterri, 2007-), incide en la ausencia de interfaces más atractivas y en la dificultad por encontrar sugerencias pedagógicas, así como falta de un mayor número de programaciones automatizadas y tutoriales de uso dedicados a los docentes. Por ello es importante que ante la variedad de programas, su elección y uso dependa fundamentalmente de la cantidad de información que requiera el profesor sobre la onda sonora, y cómo sepa acceder a ella e interpretarla (Campillos, 2010).

Considerando su particular idiosincrasia, en el aula de lenguas extranjeras el empleo de estos programas puede resultar muy útil para obtener la curva melódica de la voz del alumno, y sobre ella aplicar técnicas de corrección fonética basadas en la manipulación de ciertas claves acústicas (F0 y duración), con el fin de acercar la emisión a la forma de producción nativa. El principio que subyace detrás de esta técnica es el de combatir la “sordera fonológica”, pues se considera que el alumno es más sensible a los cambios efectuados sobre su propia voz manipulada. Como esta manipulación se realiza además visualmente en una pantalla, el estudiante puede *ver y oír* la diferencia con respecto a su producción inicial, y así saber dónde y cómo se sitúan las claves acústicas que funcionan en la lengua meta (Martin, 2005; Lahoz, 2012). Puede verse una aplicación de estas técnicas para el español mediante el programa Praat en Lahoz (2011, 2012), con actividades y explicaciones dirigidas a profesores para la manipulación del tempo y registro tonal, resíntesis de voz mediante la construcción de *logatomos* (sílabas o palabras desprovistas de significado que sustituyen la parte segmental respetando la prosodia), segmentación y anotación (etiquetaje) del sonido, o sintetización y manipulación de la curva melódica.

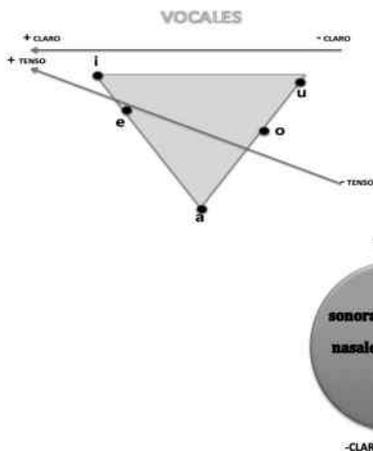
3.5.2. El método verbo-tonal

El método verbo-tonal, surgido inicialmente en los años 50 como un tratamiento destinado a ayudar a personas con problemas de audición,

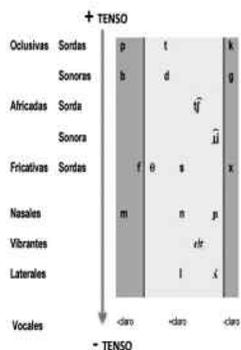
encontró pronto en los hablantes de lenguas extranjeras un paralelismo que remontaba también al concepto de “sordera fonológica”. Para combatirla, propone una metodología encaminada a una “reeducación del oído” que ayude a discriminar los contrastes inexistentes en la L1 (Renard, 1979: 56), así como unas técnicas de corrección fonética basadas en la explotación de diversos recursos que hasta entonces no se habían empleado en el aula. En esta línea, su metodología, muy adelantada a la época de dominio behaviorista en que nació esta escuela, defiende también muchos de los postulados pedagógicos más actuales que aquí se han propuesto (Renard, 1979, 2002; Landercy y Renard, 1977: 190-208).

Las técnicas de corrección fonética verbo-tonalistas están encaminadas tanto a la mejora de la pronunciación de los elementos suprasegmentales (fundamentales para esta escuela, especialmente la entonación y el ritmo), como de los propios segmentos, considerando siempre que la corrección deber partir del error del estudiante, y que debe estar integrada con el resto de actividades en la práctica comunicativa del aula. La corrección de los segmentos se sirve principalmente de tres recursos que se interrelacionan y combinan con la prosodia, pues esta se concibe como el molde natural en el que se realizan los primeros. Estos recursos son: a) la tensión y el timbre; b) la fonética combinatoria; y c) la pronunciación matizada.

- a) La tensión es una propiedad de tipo perceptivo que tiene que ver con la propiocepción del lenguaje y la tensión corporal (Murillo, 2002), es decir, con el efecto que producen el esfuerzo y la tensión articulatorias de unos sonidos frente a otros, y de unas lenguas frente a otras (Gil, 2007). La tensión es uno de los recursos fundamentales de corrección fonética dentro de esta escuela (Renard, 1979). Esta corrección se basa en las diferencias de tensión intrínseca y distribucional de los sonidos, por lo que el objetivo es buscar tanto los contextos favorables (contextos fonéticos y posiciones dentro de la sílaba, la palabra y el enunciado), como los recursos prosódicos y los movimientos corporales adecuados que los fortalezcan o debiliten, tal como se expone en la Figura 4.



CONSONANTES (y vocales)



	Para tensionar	Para relajar
Mediante el cuerpo	<ul style="list-style-type: none"> - Gestos bruscos y entrecortados - Busto y cabeza erguidos, postura estirada, elevar los brazos - Empujar una mesa o la pared en el momento de pronunciar el sonido 	<ul style="list-style-type: none"> - Arrellanarse en la silla - Postura cerrada, mirando al suelo - Ejercicios de respiración y relajación - Hacer andar de forma distendida
Mediante la prosodia	<ul style="list-style-type: none"> - Situar el sonido en un pico entonativo y fin de curva ascendente - Situar en ataque silábico - Situar en sílaba acentuada - Aumentar el tempo - Hacer un ritmo muy marcado, ayudándose de gestos y golpecitos - Segmentación regresiva (repetición empezando por el final) - Realizar un cambio ascendente con inicio en octava inferior 	<ul style="list-style-type: none"> - Situar el sonido en un valle entonativo y fin de curva descendente - Situar en posición de coda - Situar en sílaba inacentuada - Disminuir el tempo y hacer alargamientos en sílabas tónicas - Segmentación progresiva (repetición empezando por el principio) - Realizar un cambio descendente con inicio en octava superior
Vocales	<ul style="list-style-type: none"> - Precederlas de consonantes con el mayor grado de tensión (por ejemplo oclusivas sordas) - Para aclararlas, rodearla de consonantes que destaquen por sus frecuencias agudas, como /s/ o /t/ 	<ul style="list-style-type: none"> - Precederlas de consonantes con el menor grado de tensión (por ejemplo laterales sonoras) - Para oscurecerlas, rodearlas de consonantes que destaquen por sus frecuencias graves, como /b/ o /g/
Consonantes	<ul style="list-style-type: none"> - Rodearlas de /i/ - Situarlas tras pausa o a principio de sílaba, palabra o grupo fónico 	<ul style="list-style-type: none"> - Rodearlas de /a/ o de vocales medias - Situarlas en posición intervocálica o en posición de coda a final de palabra o de enunciado declarativo

Figura 4. Recursos y grado de tensión y timbre según el método verbo-tonal.

Como puede apreciarse, las vocales y consonantes aparecen clasificadas según el parámetro de la tensión (más o menos tensas), pero también del timbre (más agudas o graves, o según la terminología verbo-tonal más claras u oscuras). El timbre es pues un segundo parámetro que para la corrección fonética contribuye de modo muy importante a la distintividad perceptiva de los segmentos, ya que en sí misma es la cualidad propia de cada sonido, la que ante una supuesta igualdad de los otros parámetros (tono, intensidad y duración) diferenciaría perceptivamente a unos de otros (una [e] de una [i] por ejemplo). Es preciso tener en cuenta que los errores fonéticos actúan siempre sobre estos dos ejes, pero que en términos de corrección suele priorizarse solo uno de ellos (Billières, 2002). A su vez, deberá considerarse que la unidad mínima de trabajo es la sílaba, pues recoge las influencias (y en el caso de las consonantes del español una obligada dependencia vocálica) de unos sonidos sobre otros (Billières, 2002). Estas influencias pueden darse tanto en posición tautosilábica (dentro de la misma sílaba) como heterosilábica (entre sílabas distintas), siempre y cuando no haya pausa.

- b) El segundo recurso de corrección, la fonética combinatoria, aprovecha precisamente las relaciones de influencia que mantienen entre sí los sonidos, de modo que responde a un diseño consciente de combinaciones destinado a facilitar por parte del profesor la pronunciación de un determinado segmento. Así, si un estudiante tiene problemas para adelantar la zona de articulación de una determinada consonante, sería mejor combinarla con la vocal [i] y no la [o], ya que la primera, por su carácter anterior, adelanta la zona de articulación (compárese la pronunciación de [i] en ['kilo] vs la [o] en ['kola] para ver las diferencias en la zona de articulación). Lo mismo ocurriría con las vocales. Un estudiante arabo hablante que presenta la tendencia a aclarar la [e] hacia una [i], porque ambos son alófonos del mismo fonema, debería combinar esta [e] con consonantes de timbre oscuro (labiales y velares), que dificultan la claridad tímbrica, y por tanto, reducen el carácter claro de la [i] hacia la que tendería este hablante (compárense a efectos perceptivos de diferencias tímbricas máximas la combinación de una consonante y vocal de timbre oscuro [buβu] con una consonante y vocal de timbres claros [titi]).
- c) El tercer recurso, la pronunciación matizada, consiste en la presentación de contrastes que deforman el estímulo “en sentido opuesto a la

falta cometida” (Gil, 2007: 149), de modo que el alumno se quedaría en una posición intermedia muy cercana a nuestro sonido meta. En el caso de los arabohablantes del punto anterior, la pronunciación matizada nos haría llevar esa [e] en dirección contraria al cierre de la [i] hacia el que tendería inconscientemente el hablante. Es decir, deberíamos redirigirlo en sentido opuesto hacia una abertura, lo que en el caso de la /e/ del español puede hacerse ante ciertas consonantes: [x], [g] y [r], o en algunos casos de sílaba trabada: *belga* [beɫɣa], dando así una [ɛ] abierta. De ahí que por ejemplo, una palabra como *queja* [kɛxa], insertada siempre en un contexto significativo, reuniría la doble ventaja de la fonética combinatoria (rodeada de consonantes velares sordas, de timbre grave y con una zona de articulación posterior), y la pronunciación matizada (tendencia a la abertura de [ɛ] ante [x]).

Por su parte, la corrección de los elementos prosódicos puede hacerse a través de varias técnicas. Con el fin de acercar la lengua al ritmo isosilábico, la corrección suele servirse del recurso de los *logatomos*, los cuales permiten que el alumno se abstraiga de la información segmental y se concentre exclusivamente en las características prosódicas, tarareando la emisión a partir de estructuras repetidas. Este tipo de estructuras pueden variar, aunque algunos autores defienden el uso de *dadada*, por ser dos segmentos sonoros de fuerte contraste (Billières, 2002), o de *sasasa*, por permitir, en la resíntesis de voz a través de un programa, mantener la duración de las secuencias consonánticas consecutivas: *sssasassa* (Lahoz, 2012). La corrección del ritmo también suele hacerse también a través de la escansión silábica, marcando cada una de las sílabas mediante cuentas digitales, movimientos de la mano o golpecitos en la mesa. El objetivo es favorecer bien el relajamiento a través de tempos lentos y alargamientos de sílabas acentuadas y movimientos ondulantes del cuerpo (dirigido por ejemplo a estudiantes francohablantes), como la tensión, a través de un tempo rápido y una compresión silábica apoyada con movimientos corporales muy marcados (dirigido por ejemplo a estudiantes anglohablantes).

Finalmente la corrección de la entonación, que puede servirse también de *logatomos*, se centra en la curva melódica. Sobre ella se aplican exageraciones de las marcas tonales, movimientos del cuerpo (subidas y bajadas de brazos y cabeza; estiramiento del tronco), cambios de octava, aceleraciones o reducciones bruscas de tempo, y segmentaciones regre-

sivas o progresivas. Estas segmentaciones descomponen el enunciado en grupos tonales, y buscan bien tensionar, favorecer melodías ascendentes o producir acentos finales de grupo (reconstrucción desde el final, propio de las segmentaciones regresivas), o bien relajar o modificar la F0 de cada uno de esos grupos (reconstrucción desde el principio).

Consideradas las características metodológicas, así como los fundamentos de corrección fonética que hemos visto hasta ahora, es indudable que el profesor debe reunir ciertos conocimientos de este campo para saber interpretar el error del estudiante, producir y combinar las estrategias adecuadas, y desplegar cierta creatividad para diseñar actividades lúdicas y variadas que contengan buenos ejemplos en contextos significativos. Si esto se realiza de un modo consciente y constante durante cierto tiempo, estaremos dando a nuestros estudiantes la posibilidad de mejorar significativamente esta competencia.

4. Un caso práctico

LA SIGUIENTE ACTIVIDAD pretende ofrecer un ejemplo práctico basado en las características nocionales y metodológicas que se defienden para la enseñanza y corrección de esta competencia. Para ello se propone una actividad desarrollada en dos partes: la primera es una práctica de grabación de voz dirigida en formato de contestador automático en la que se siguen unas determinadas directrices, una ficha de evaluación y el recurso de la web 2.0. La ficha de evaluación (Figura 5) pretende aportar al profesor un modelo de práctica y análisis fonético que pueda utilizarse no solo en esta actividad, sino en cualquier forma de expresión oral que el profesor analice²⁶.

Sobre esta base, la segunda parte es una vía de actuación de carácter más específico centrado en el tratamiento del enlace. Como vimos, este fenómeno del habla es el responsable de la fluidez del decurso fónico, y como tal tiene una destacadísima importancia para la comprensión y expresión orales. Por ello debemos considerar que aunque resulta un proceso natural y compartido por la mayoría de las lenguas, los alumnos no son conscientes del modo en que se realiza el habla conectada, y su falta de dominio les causa muchos problemas. En esta segunda parte se proponen unas prácticas de sensibilización específicas que resultan indispensables para cualquier estudiante que no tenga un alto nivel de competencia fonética.

4.1. El contestador automático

La grabación de un mensaje en un contestador automático es una actividad lúdica que permite integrar y activar procesos de producción lingüística basados en contenidos léxicos, gramaticales y socioculturales vistos en clase. Una de sus principales ventajas es que puede realizarse tanto dentro como fuera del aula, y que puede servirse de las TIC para situar al alumno en un contexto real de comunicación y cooperación en el que se sienta cómodo y estimulado. A su vez, las características de esta forma peculiar de expresión oral (ausencia de interlocutor, tiempo limitado), así como la facilidad en el diseño de tareas, permiten por un lado dirigir las actividades hacia determinados objetivos, y por otro ofrecer al profesor pequeñas muestras exclusivas del alumno que suelen ser muy ricas en datos. Por supuesto este tipo de prácticas deberá ser complementado con actividades que exploten y se sirvan de otras modalidades y formas de expresión orales.

La práctica que aquí se propone está concebida para ser realizada primero en casa, con el fin de volver sobre ella posteriormente en el aula. El objetivo es el siguiente: el profesor explica a sus alumnos que deben grabar un mensaje de voz dirigido a una determinada persona (el profesor, un compañero de clase, un desconocido, etc.) siguiendo un contexto y situación concretos que después veremos. Toda la información y herramientas técnicas para realizar esta tarea están disponibles en una plataforma gratuita de comunicación, llamada *Voicethread*, que permite a sus usuarios (o grupos de usuarios) grabar, establecer hilos de conversación e intercambiar comentarios de audio, vídeo o texto de forma privada y en cualquier momento²⁷.

Para acceder a esta información es imprescindible que el profesor abra una cuenta y que a través de ella envíe un enlace de la tarea para que todo el mundo pueda verla, o bien (y esta opción es la más recomendable) que anime a sus estudiantes a que también se abran una cuenta de modo que puedan formar un grupo de intercambio y comunicación privado. *Voicethread* es bastante sencillo, y además existen tutoriales de vídeo en la propia página web (en inglés) que explican todas sus funcionalidades, ya que la herramienta puede usarse para otros muchos fines de aprendizaje.

Ya en su cuenta, la herramienta funciona de la siguiente manera: el profesor sube audios, imágenes, vídeos, documentos (*PDF*, *Word*, *Excel*, *PowerPoint*) o textos, e invita a grupos y usuarios a navegar sobre ellos y dejar comentarios. Estos comentarios pueden hacerse a su vez de modo muy diverso: con un micrófono, un teléfono, un archivo de audio, un texto

o un vídeo. También puede descargarse cualquier contenido multimedia grabado a través de otros programas, y exportarlo y alojarlo en otras páginas web y plataformas de enseñanza. Por supuesto, para nuestra práctica del contestador lo único que nos interesa es la grabación de voz, que como hemos visto puede realizarse a través del propio programa.

El objetivo del profesor será crear situaciones que requieran la producción de distintas entonaciones afectivas en función del destinatario y del contexto. Junto a ello, el profesor puede dar una pequeña lista (que puede ser distinta para cada alumno) que contenga dos o tres estructuras fónicas problemáticas que el alumno debe *reproducir* obligatoriamente. No es conveniente que la lista supere ese número, ya que por un lado los mensajes de contestador tienen una extensión corta por naturaleza, y por otro no se contribuye así a la tentación de que el alumno escriba y lea el mensaje (lo cual estará absolutamente prohibido).

Algunas de las estructuras o palabras que pueden integrar esta pequeña lista pueden ser las siguientes: a) palabras fónicas cuyos elementos átonos no pueden acentuarse (*por la noche; me lo dijo*); b) sirremas que no admiten pausa entre sus miembros (*el amigo de Marcos; el profesor de español*); c) enlaces (*mis amigos*); d) palabras polisilábicas largas o cognados con posiciones acentuales diferentes; e) palabras que contengan algún segmento problemático, etc. (por ejemplo /r/ en posición final de palabra para ver si, en el caso que nos ocupa, se producen vocales róticas; /p, t, k/ en posición de ataque silábico o sílaba tónica para valorar una posible aspiración; /l/ en posición de coda para observar si hay velarización; vocales que por sus características y posición acentual puedan favorecer diptongaciones y relaciones vocálicas, etc.). Por supuesto todos estos elementos pueden combinarse. Así, solo una estructura del tipo (*una clase de saxo*) permite evaluar la palabra fónica, el sirrema, el enlace (la vocal /u/ de *una* irá unida a la consonante o vocal final de la palabra que la preceda), o incluso de forma divertida valorar el relajamiento vocálico de /a/ o la diptongación de /o/ en *saxo*.

Como puede apreciarse en la Figura 5a (en la que se presenta un modelo de evaluación con referencia al inglés), el profesor puede prepararse una ficha similar de análisis adaptada según el estudiante y la L1, y anotar sus comentarios (Figura 5b) en función de ese modelo. En él se incluyen también sugerencias de tratamiento específicas de corrección fonética que siguen la metodología que he desarrollado a lo largo de este capítulo. A modo de referencia, se ha optado por centrarse solo en los suprasegmentos, pero el profesor podrá elaborar también una ficha equivalente que

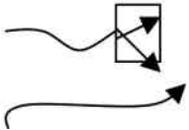
incluya el análisis y evaluación de los aspectos segmentales. Los comentarios del profesor se podrán realizar de forma privada con cada estudiante a través de esta herramienta. *VoiceThread* permite superponer símbolos o palabras (dibujados con un lápiz) sobre la imagen que aloja el audio, de modo que el estudiante puede saber exactamente en qué momento de su emisión ha habido un problema, así como a qué hace referencia. Una vez cubierto este paso el profesor puede elaborar estrategias de análisis y corrección para trabajar de forma individual o coral en el aula.

Finalmente, algunas de las situaciones que pueden proponerse para la explotación de esta actividad son las siguientes:

- a) El profesor busca en la web una foto divertida y exagerada de alguien que parezca un “bicho raro”. A continuación sube esa foto a su cuenta de *VoiceThread* y escribe el siguiente texto: *tu “amigo” Herminiano te ha invitado a pasar la fiesta de su cumpleaños. El problema es que te cae muy mal y no quieres ir. Llámalo por teléfono y déjale un mensaje en su contestador felicitándolo y explicándole por qué no puedes acudir (inventa una excusa).* Esta actividad permite trabajar con el léxico y las diferencias culturales que rodean los cumpleaños y las felicitaciones, de modo que puede ser la tarea final de una práctica más amplia en la que se han trabajado estos elementos. El nombre de la persona (nombre largo, con /r/ en posición de coda, diptongo, y vocal media final con tendencia a diptongarse) está elegido expresamente y puede cambiarse según la L1 de los estudiantes. A través de *VoiceThread* los alumnos ven la imagen y las instrucciones, y dejan su mensaje a modo de contestador automático. Ya en el aula, se escuchan todos los mensajes y se elige la excusa más original, la más convincente, la más divertida, etc. El profesor también puede habilitar que cualquier alumno del grupo acceda a los mensajes de sus compañeros y tenga la posibilidad de dejar comentarios, de modo que esta parte de la actividad puede realizarse también en casa.
- b) El profesor cuelga los enlaces de varias direcciones de portales inmobiliarios (www.idealista.com; www.fotocasa.es; www.pisocompartido.com, etc.) y escribe la siguiente instrucción: *Busca a través de estas páginas de Internet algún piso que te guste en cualquier barrio cercano a la clase, e imagina que llamas a su propietario. El problema es que esta persona no estará, y tendrás que dejarle un mensaje en su contestador automático. Preséntate, sitúa la vivienda de la que estás hablando, muestra tu interés por ella y hazle algunas preguntas.*

Esta práctica puede realizarse como tarea final de una actividad más amplia en la que se cubren contenidos lingüísticos y culturales asociados con la vivienda. La grabación puede hacerse como un hilo de intercambio, de modo que la mitad de la clase se hace pasar por el inquilino y la otra mitad por el propietario que responde al mensaje recibido. Para realizar esta versión el profesor, como moderador, tiene que emparejar a los estudiantes y hacer que solo ellos se intercambien los mensajes. La actividad acabaría cuando inquilinos y propietarios llegan a un acuerdo a través del uso del contestador automático, por lo que ambos pueden mantener más de un intercambio telefónico supervisado por el profesor. Otra variante de esta actividad es la siguiente: cuatro personas de la clase tienen que dejar sendos mensajes telefónicos explicando que buscan a alguien para compartir piso. En el mensaje tienen que describir su vivienda (que debe ser la vivienda real en la que viven) y las condiciones del alquiler. El resto de la clase, asumiendo una identidad distinta de la suya, debe elegir uno o varios de estos pisos y dejar un mensaje en el contestador de esas personas describiendo quiénes son, e intentando convencerlas de que son los adecuados para compartir ese piso. La actividad finaliza cuando los propietarios eligen a los inquilinos.

- c) El profesor propone un “buzón de sugerencias y protestas” donde los estudiantes pueden dejar su mensaje grabado, y reaccionar a su vez ante los mensajes de sus compañeros. Algunos ejemplos de protestas y sugerencias pueden ser: cómo te afecta la crisis y sugerencias para superarla; el ruido; la contaminación; el metro; las clases, etc.).
- d) El profesor sube una foto de una persona famosa, y escribe el siguiente texto: *Tu amiga Penélope (Cruz) está un poco deprimida. Llámala e invítala a hacer algo.* Esta actividad permite activar vocabulario relacionado con las actividades de ocio. Se puede potenciar su carácter lúdico votando en clase o a través de *VoiceThread* cuál es la invitación más atractiva.
- e) El profesor sube una foto suya y escribe el siguiente texto: *Mañana tienes un examen de español para subir nota, pero... ¡ay! no puedes ir. Llama a tu profesor y deja un mensaje en su contestador explicándole por qué no puedes hacerlo, y pidiéndole que te lo repita otro día.* Al igual que sucedía en la actividad a), se vota la excusa más original, la más convincente, etc. Una continuación de esta actividad es que los alumnos se hagan pasar por el profesor, elijan uno de los mensajes publicados, y dejen su respuesta al compañero.

1) Ajustes Articularios	Aspectos para analizar	Problemas frecuentes	Algunas soluciones
<p>Disposición Articularia NIVEL SEGMENTAL Y SUPRASEGMENTAL</p> 	<p>Comprobar que la disposición articularia es la propia del español: tendencia a la posición central-anterior, con tensión y movimientos mandibulares marcados. -Mayor redondeamiento labial en vocales posteriores. Uso significativo del ápice de la lengua. Poca nasalidad. Fonación modal (vibración periódica de los pliegues vocálicos), laringe en posición neutra.</p>	<p>Menor separación mandibular. Preferencia por localizaciones centrales-posteriores y relajadas (fenómenos de africación en [t d] y retroflexión por una posición cóncava de la lengua). Posición baja del velo del paladar, creando una voz nasalizada. Poca anticipación coarticulatoria. La lengua tiende a descansar en todo el maxilar. Uso de la fonación crepitante, laringe en posición más baja.</p>	<p>Prácticas de imitación del acento español. Imitación de sonidos característicos y creación de palabras inventadas que contengan esos sonidos. Imitación del inglés hablado por hispanohablantes. Dictado articulario sin voz mediante la lectura de labios y discriminación de la lengua empleada por el estudiante. Visionado de vídeos sin voz (por ejemplo un telediario) y comparación entre lenguas, etc.</p>
2) Entonación			
<p>Rango, registro y clave tonales</p> 	<p>¿El rango tonal resulta demasiado amplio, estrecho, etc.? ¿El registro tonal (alto, medio, bajo) se corresponde con el acto de habla? ¿La clave tonal marca inicios y finales de turno de habla?</p>	<p>El rango tonal suele ser demasiado amplio en inglés, produciendo un efecto más animado de lo normal para el español peninsular. El registro tonal suele ser más alto que en español peninsular.</p>	<p>Actividades de identificación y discriminación de rangos. Análisis comparativo. Exageración. Uso del cuerpo. Análisis acústico de la señal de voz y manipulación de la F0 de la voz del alumno “agravándola” un determinado número de herzios.</p>
<p>Curvas melódicas e inflexiones finales (tonemas)</p> 	<p>¿Las inflexiones finales —tonemas— entre grupos entonativos son adecuadas? ¿La curva melódica del pretonema tiene demasiados picos tonales? ¿Su extensión es demasiado corta? <i>*Atención a las diferencias dialectales del español.</i></p>	<p>Suele usarse la suspensión en lugar del semiascenso para marcar continuidad interior. La inflexión final de oración declarativa no es siempre descendente. Problemas en la entonación de interrogativas absolutas. Escalonamientos demasiado bruscos.</p>	<p>Identificación de curvas e inflexiones melódicas (con y sin segmentos) relacionadas con significados gramaticales. Análisis acústico de la señal de voz y manipulación de la F0 de la voz del alumno. Uso de refranes, canciones, diálogos cortos, etc. Exageración de la dirección tonal. Actividades de identificación y discriminación de otros dialectos.</p>
<p>Matices expresivos</p> 	<p>¿Los matices expresivos y los gestos se corresponden con la emoción que quieren representar?</p>	<p>Expresiones que requieren un rango amplio (por ejemplo sorpresa) son demasiado marcadas. Problemas para producir la entonación de cortesía en preguntas pronominales.</p>	<p>Prácticas en parejas de identificación y producción oral simulada de sentimientos a partir de contextos dados. Actividades de dramatización.</p>

3) Ritmo			
Sílabas (articulación; duración; resilabeo) Palabras fónicas	¿Todas las sílabas se pronuncian con tensión articulatoria? ¿Las sílabas tienen <i>aproximadamente</i> la misma duración y cualidad sonora? ¿Se respeta el resilabeo? ¿Se acentúan sílabas átonas? ¿Se agrupan en torno a una tónica?	Grandes diferencias articulatorias entre sílabas tónicas y átonas. Las sílabas átonas tienden a reducirse y a perder claridad vocálica. Producción de acentos secundarios en palabras polisilábicas largas. Acentuación de elementos átonos.	Repetición de estructuras logatómicas. Buscar ejemplos que contengan un ritmo trocaico y marcado. Recurrir a canciones y poemas. Trabajar con karaokes cuyas canciones ofrezcan un ritmo silábico marcado, así como ejemplos de resilabeo.
4) Acentuación			
Sílaba tónica 	¿La posición de la sílaba tónica es correcta? ¿El modo de realización de esa sílaba tónica es correcta (tono, duración, intensidad)? ¿Hay retraso del pico tonal?	Posiciones erróneas. Desacentuación de sílabas tónicas y acentuación de átonas. Realización acentual con intensidad más marcada que en español.	Identificación de posiciones acentuales, especialmente en cognados que muestren diferencias. Análisis acústico de la señal de voz del alumno y manipulación de parámetros.
5) Tempo			
Tempo (rápido, lento) 	¿El <i>tempo</i> se ajusta al tipo de discurso?	Problemas para producir un tempo andante típico del español (relacionando con la inserción de pausas).	Análisis de grabaciones que reflejen variedades de discursos (telediarios; anuncios; transmisiones deportivas, etc.). Identificación y producción simulada de emociones. Análisis acústico de la señal de voz del alumno y manipulación del tempo.
6) Pausas			
Pausas.....(-[e:] -) 	En la cadena hablada, ¿las pausas son adecuadas? Si la pausa es llena, ¿la vocal de duda —[e:]— es española?	Inserción de pausas en interior de estructuras sintácticas que no lo permiten (llamadas sirremas: artículo + nombre; nombre + adjetivo, etc.). Producción de pausas llenas del inglés: [ə:] o [a:m]	Transmisión de informaciones (ej. números de teléfono); Repetición de estructuras logatómicas; diálogos breves; construcción de sirremas a través de cadenas orales (un alumno dice una palabra y el siguiente la repite añadiendo otra). Para la vocal de duda, realizar una entrevista, etc.

Figura 5a. Ficha de evaluación de aspectos suprasegmentales.

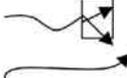
1) Ajustes Articulatorios	Aspectos para analizar	Problemas frecuentes
Disposición Articulatoria NIVEL SEGMENTAL Y SUPRASEGMENTAL 	Comprobar que la disposición articulatoria es la propia del español: tendencia a la posición central-anterior, con tensión y movimientos mandibulares marcados. -Mayor redondeamiento labial en vocales posteriores. Uso significativo del ápice de la lengua. Poca nasalidad. Fonación modal (vibración periódica de los pliegues vocálicos), laringe en posición neutra.	
2) Entonación		
Rango, registro y clave tonales 	¿El rango tonal resulta demasiado amplio, estrecho, etc.? ¿El registro tonal (alto, medio, bajo) se corresponde con el acto de habla? ¿La clave tonal marca inicios y finales de turno de habla?	
Curvas melódicas e inflexiones finales (tonemas) 	¿Las inflexiones finales —tonemas— entre grupos entonativos son adecuadas? ¿La curva melódica del pretonema tiene demasiados picos tonales? ¿Su extensión es demasiado corta? <i>*Atención a las diferencias dialectales del español.</i>	
Matices expresivos 	¿Los matices expresivos y los gestos se corresponden con la emoción que quieren representar?	
3) Ritmo		
Sílabas (articulación; duración; resilabeo) Palabras fónicas	¿Todas las sílabas se pronuncian con tensión articulatoria? ¿Las sílabas tienen <i>aproximadamente</i> la misma duración y cualidad sonora? ¿Se respeta el resilabeo? ¿Se acentúan sílabas átonas? ¿Se agrupan en torno a una tónica?	
4) Acentuación		
Sílaba tónica 	¿La posición de la sílaba tónica es correcta? ¿El modo de realización de esa sílaba tónica es correcta (tono, duración, intensidad)? ¿Hay retraso del pico tonal?	
5) Tempo		
Tempo (rápido, lento) 	¿El tempo se ajusta al tipo de discurso?	
6) Pausas		
Pausas....(-[e:]-) 	En la cadena hablada, ¿las pausas son adecuadas? Si la pausa es llena, ¿la vocal de duda —[e:]— es española?	

Figura 5b. Ficha de evaluación para el profesor.

Como vemos, el uso de recursos adaptados de este tipo permite motivar a los estudiantes, favorecer la participación y cohesión del grupo, y posibilitar un aprendizaje basado en la retroalimentación del profesor y de los compañeros. Estos recursos desarrollan también la autonomía del alumno, y permiten llevar tanto fuera como dentro del aula prácticas interactivas conducentes a despertar una conciencia de producción fónica supervisadas por el profesor. Los ejemplos que aquí se han propuesto pretenden haber aportado un modo muy eficaz de favorecer la práctica y el análisis de esta competencia.

4.2. Los enlaces fónicos

El fenómeno de los enlaces fónicos, unido a los procesos de variación fonológica del habla, permite explicar en buena medida por qué los estudiantes entienden mejor el mensaje escrito que el mensaje oral, aún cuando los dos reúnen exactamente los mismos constituyentes léxicos. Estos fenómenos son muy frecuentes en la mayor parte de las lenguas (incluido el inglés), pero las diferencias de composición y estructuración interna entre las mismas, y la influencia lectoescritora, promueven una falta de aplicación efectiva hacia la LE que no comienza a resolverse hasta alcanzado un buen nivel de competencia fónica.

Una sencilla práctica dirigida a acostumbrar y hacer reflexionar a los estudiantes sobre estos fenómenos del habla consiste en la realización de dictados parciales que recojan estos aspectos (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin y Griner, 2010). Los profesores pueden preparar una lista de oraciones como las que vimos en el apartado 3.2. y leerlas en voz alta, así como preparar pequeños extractos procedentes de noticias de radio, conversaciones o discursos, y hacer que los estudiantes los transcriban (Kuo, 2010). Este tipo de prácticas permite que los estudiantes puedan observar las diferencias entre su texto y el original, y así puedan valorar los problemas de decodificación del habla conectada.

Los enlaces fónicos pueden trabajarse a su vez de una manera más específica. El primer paso será promover la reflexión sobre los aspectos que originan el encadenamiento sonoro, y cómo, ante la ausencia de pausas, resulta muy difícil establecer fronteras entre palabras. Para ello el profesor puede dictar a los estudiantes los siguientes enunciados: 1) *¿qué soy?*; 2) *ustedes dirán*; 3) *conoce nombres árabes*; 4) *ese helado me encanta*. Pida que comparen sus respuestas y a continuación escriba en el encerado las

versiones que sus alumnos le den. Si todas son como las ya mencionadas, escriba debajo de ellas estas otras: 1') *¿qué es hoy?*; 2') *usted es de Irán*; 3') *conocen hombres árabes*; 4') *ese lado me encanta*.

Señale que todas estas oraciones se pronuncian igual, y que al hacerlo no nos movemos en un registro de habla vulgar o descuidada, sino que es un fenómeno natural de la lengua que de hecho se mueve por todos los registros, de modo que la no resilabificación implicaría hablar de forma entrecortada, afectada o poco natural (Rico, 2012). Por supuesto las diferencias se aclaran por el contexto, y en los casos en los se debe o se quiere evitar la ambigüedad, también por una pronunciación conscientemente más lenta y cuidada, o por la introducción de pausas artificiales.

Después de esta reflexión, el profesor puede pedir a los alumnos que infieran cómo se produce este fenómeno. Su funcionamiento es muy sencillo: todas las palabras que empiezan por vocal tienden a unirse con la consonante o vocal final de la palabra que las precede. La resilabificación origina por tanto que la consonante en posición de coda pasa a ocupar la posición de ataque de la sílaba siguiente. Como puede verse en la oración 4, en los casos de resilabeo de vocales (llamadas sinalefas en poesía), si estas son iguales y átonas una de ellas desaparece. Si las vocales son distintas y átonas, en habla rápida puede perderse la vocal de la palabra funcional en caso de haberla, como es el caso del ejemplo 2. Por otra parte el resilabeo origina que una oración de cuatro sílabas como *mi amigo*, pueda resilabificarse en tres de forma natural: *mia.mi.go*, exactamente el mismo número de sílabas que la palabra *via.je.ro*²⁸.

Una vez vistos estos y otros ejemplos propuestos por los estudiantes (sin que por supuesto sea necesario buscar casos de ambigüedad como los aquí presentados), el profesor puede diseñar un ejercicio como el de la Figura 6. Se trata de que los estudiantes puedan reproducir estructuras con enlace sin necesidad de recurrir a la lectura de oraciones. Para ello el profesor tiene que asegurarse de que los estudiantes están familiarizados con el nombre de los animales que allí aparecen, así como la nacionalidad que corresponde a los países y banderas. Hecho este paso, se divide a la clase en parejas y se les dice que cada uno trabaja en una tienda de animales, y que deben transmitir al compañero una lista de pedidos.

Los pedidos consisten en la “lectura” de dibujos que se corresponden con un número determinado de nueve especies de animales (reales o no, como el particular caso del unicornio) procedentes de distintos países. Los animales son: ardilla, araña, abeja, elefante, iguana, oveja, oruga, oso

y unicornio. Los países: Alemania, España, Italia, Holanda y Uruguay. Se han buscado por tanto nombres de animales y países que comenzaran por las cinco vocales del español y fueran fácilmente identificables. El estudiante A “lee” estos dibujos (Figura 6a) al estudiante B, y este, que posee las oraciones con la resilabificación que se espera (Figura 6b), tiene que estar atento a la pronunciación del compañero y señalar si ha producido esos enlaces. Una vez completada esta parte se intercambian los papeles, de modo que ahora el estudiante B pasaría a “leer” su listado (en su caso dispuesto de forma diferente).

Las prácticas de enlace también pueden realizarse de forma muy eficiente con canciones. Un ejemplo de este tipo y de las actividades de preparación previa que lo acompañan puede verse en Santamaría Busto (2007) a partir de la canción *Las cuatro y diez*, de Luis Eduardo Aute. El objetivo es buscar canciones que mantengan un ritmo marcado, que presenten enlaces, y cuyo “fraseado” no esté muy alejado del decurso fónico natural de la voz hablada. Como continuación a esta fase de percepción del habla conectada, la actividad puede completarse también con una práctica de producción oral a modo de karaoke. Para ello existen programas de libre distribución diseñados específicamente para superponer la letra resilabeada a partir del texto y audio de la canción que se instalen²⁹.

Por supuesto las canciones pueden complementarse también con poemas, pequeños diálogos, monólogos, fragmentos de películas, dramatizaciones, etc. La técnica del karaoke puede realizarse también con programas de análisis acústico que permiten elaborar etiquetas en las que es posible anotar símbolos fonéticos, sílabas, palabras o grupos tonales (entre otros) de oraciones que por sus características (por ejemplo para el análisis del enlace) pueden interesar especialmente en el estudio de la voz hablada (Lahoz, 2012).

Con estas actividades se ha pretendido en definitiva dotar de contenido práctico a la metodología y los conceptos señalados. Resulta indudable que los avances de las investigaciones en fonética aplicada, unidos a las aportaciones de la didáctica de lenguas, constituyen día a día una fuente de posibilidades y avances en la forma de abordar esta competencia en el aula. Con ello se recupera así su importancia, y se responde al interés de alumnos y profesores por progresar en su aprendizaje y enseñanza. Como señala el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) en su introducción al apartado de “Pronunciación y Prosodia”: “saber pronunciar bien no es sinónimo de saber hablar bien”, pero para poder hablar bien (maneja-

un correcto dominio de otras competencias) es imprescindible, al menos, poder pronunciar. Entender y ser entendido. Es importante por ello seguir avanzando en la mejora de esta enseñanza.

ESTUDIANTE A: DI A TU COMPAÑERO CUÁNTOS ANIMALES HAY CON SUS NACIONALIDADES

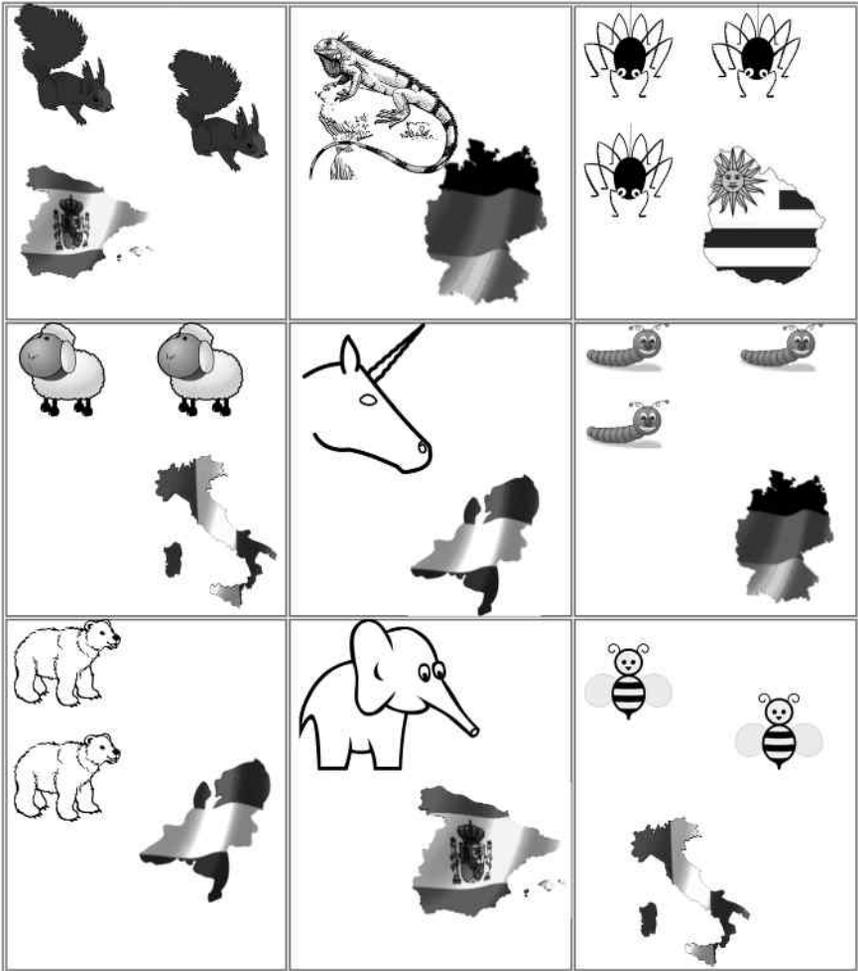


Figura 6a. Ficha del estudiante A.

ESTUDIANTE B: ¿TU COMPAÑERO DICE BIEN LOS ENLACES?

Sí No Sí No
do.sar.di.lla.ses.pa.ño.las

Sí No Sí No
u.nai.gua.na.le.ma.na

Sí No Sí No
tre.sa.ra.ña.su.ru.gua.yas

Sí No Sí No
do.so.ve.ja.si.ta.lia.nas

Sí No Sí No
u.nu-ni.cor.nio.lan.dés

Sí No Sí No
tre.so.ru.ga.sa.le.ma.nas

Sí No Sí No
do.so.so.so.lan.de.ses

Sí No Sí No
u.ne.le.fan.tes.pa.ñol

Sí No Sí No
do.sa.be.ja.si.ta.lia.nas

Figura 6b. Ficha del estudiante B.

5. Conclusión

EN LOS ÚLTIMOS años, los estudios sobre el acento extranjero y la didáctica de la pronunciación están experimentando una fuerte recuperación que parece responder tanto a los intereses de profesores y alumnos, como al beneficio social y la rentabilidad económica que se derivan de ello. El acento influye, o puede influir, en los procesos comunicativos, y tener repercusiones en la interacción con los hablantes. Fruto de su importancia, desde hace años en numerosos países (entre ellos España a través de los exámenes DELE) es obligatorio superar con éxito pruebas (IELTS, TOEFL, TSE, ACTFL, CAE/CPE, DELF/DALF, DSH, CELPE-Bras, etc.) que miden el dominio de la competencia oral, y dentro de ella de la competencia fonética, para poder acceder a puestos de trabajo, permisos de residencia, nacionalidad, o acceso a la universidad. El acento extranjero se ha convertido pues en un fértil campo de estudio en el que se han abierto (y se están abriendo) líneas de investigación muy variadas. Algunas de ellas incluyen la enseñanza de la pronunciación, la corrección fonética o la evaluación de la pronunciación, pero las posibilidades pueden ampliarse a los estudios que analizan los procesos de producción y percepción de una L2, a los factores (lingüísticos y no lingüísticos) que intervienen en las reacciones de los interlocutores, o a las investigaciones que examinan las variables fónicas que contribuyen a ese acento, y dentro de él, a los elementos que específicamente impiden la comunicación (inteligibilidad), a los que la dificultan (comprensibilidad), o a los que solo son marca del acento extranjero.

El presente capítulo ha pretendido ofrecer alguna luz sobre estas variadas cuestiones, para centrarse especialmente en los campos de la enseñanza y de la corrección fonética. Para la enseñanza, entre otros elementos señalados en el capítulo, subrayamos aquí la importancia de introducir en el aula los aspectos prosódicos; de integrar la enseñanza y corrección en los demás contenidos lingüísticos; de centrarse en los aspectos fónicos que impiden y dificultan la comunicación, estableciendo prioridades de actuación que comiencen siempre desde allí, y no que aislen o partan de los elementos que solo son causa de acento extranjero; de considerar la percepción como antesala de la producción, teniendo en cuenta los procesos que intervienen en ella; y de rescatar para el aula la presencia del componente fonético, más allá de prácticas reduccionistas de base fonológica.

En el campo de la corrección, las investigaciones derivadas de prácticas verbo-tonalistas y del uso de tecnologías de visualización del habla son enormemente prometedoras, y pueden suponer un espaldarazo que las sitúen de pleno derecho en las prácticas de actuación en el aula. Es de desear que el aumento de publicaciones y recursos dirigidos a facilitar al docente la formación y las aplicaciones didácticas, contribuyan de forma decisiva, esta vez sí, a que esto así sea.

Notas

1. Por razones prácticas, a lo largo de este capítulo utilizaré los términos de L2 y LE de forma equivalente. Sin embargo no son idénticos: L1, L2 (y L3, L4, etc.) reflejan un orden de adquisición de lenguas, en el sentido de que se adquieren después de que un sistema fonético-fonológico ya está establecido. La diferencia entre L2 y LE estriba en el entorno de adquisición / aprendizaje en que se producen esas lenguas (García Lecumberri, Cooke y Cutler, 2010: 868). La lengua adquirida (y aprendida) en un entorno nativo es una L2 (por ejemplo un español que vive en Francia). La lengua aprendida fuera de su entorno nativo es una LE. Hay por tanto enormes diferencias en cantidad y calidad de input entre ambos tipos de lenguas.
Aprovecho también para señalar la diferencia entre aprendizaje y adquisición con los siguientes matices que sí aparecen en el capítulo: la adquisición es un proceso subconsciente que opera de modo natural, a modo de habilidad intrínseca al desarrollo de la persona, destinada a poder comunicarse. Los hablantes que adquieren una lengua no son por tanto conscientes de esta adquisición, únicamente son conscientes de que utilizan esa lengua. Este tipo de adquisición también recibe el nombre de aprendizaje implícito, aprendizaje informal o aprendizaje natural (Krashen, 1981: 10). Es típico de la L1, y se produce también en la L2 y en menor medida en la LE. El aprendizaje de una lengua es sin embargo consciente y reflexivo, y opera fundamentalmente en la LE.
2. La pronunciación de una persona forma parte de su identidad, con lo que habría que añadir los estereotipos y prejuicios (positivos y negativos) que se generan por parte del oyente cuando identifica un acento. En una revisión de experiencias y episodios recopilados por Lippi-Green (2004), la autora destapa las repercusiones negativas que tuvieron en Estados Unidos no solo algunos hablantes que tenían el inglés como L2 y lo hablaban con un determinado acento extranjero, sino incluso hablantes que tenían el inglés como L1 pero procedían de variedades dialectales distintas a las del entorno en las que desarrollaban sus relaciones sociolaborales. Son casos en los que opera un prejuicio sociolingüístico que pueden llegar a la discriminación por razón del acento (Lippi-Green, 1997; Munro, 2003). El mismo Munro (2008: 199) señala varios casos llevados a los tribunales por parte de personas que hablaban inglés como L2 (un maestro de escuela canadiense y un candidato para trabajar en una agencia de viajes) y que por causa de su acento extranjero perdieron su empleo. Los fallos de las sentencias fueron dispares (solo el profesor ganó), pero de nuevo la clave estuvo en la línea (a veces muy delgada) de dirimir si el despido se produjo por discriminación lingüística basada en el acento extranjero, o en una supuesta inteligibilidad que impedía desempeñar dicho puesto.
3. Entre los métodos audiolingual / situacional y el enfoque comunicativo se sucedieron otros, que bien abandonaron la enseñanza de la competencia fonética (enfoque cognitivo de los años 60), o bien la recuperaron de forma muy distinta, aunque sus resultados apenas tuvieron repercusión por la relativa escasa implantación de sus métodos. Algunos incluso convivieron con el enfoque comunicativo, que en su evolución hacia un mayor eclecticismo fue adaptando algunos de sus postulados. Son la Vía Silenciosa de Gattegno; el Aprendizaje Comunitario de la Lengua de Curran; la Sugestopedia de Lozanov; el Método Natural de Krashen; la Respuesta Física Total de Asher, etc. Para una revisión más detallada sobre los diferentes métodos y el papel que ocupaba en ellos la enseñanza de la pronunciación pueden consultarse: Gil (2007: 126-144); Iruela (2009: 169-177) o Celce-Murcia, Brinton, Goodwin y Griner (2010: 2-14). Un análisis más global, pero muy completo, puede verse en Sánchez (2009).
4. Como señala Cantero (1994: 248), las prácticas de pronunciación suelen estar dirigidas a la formación lecto-escritora, y no a la percepción y producción oral basados en intercambios comunicativos genuinos y discursos espontáneos. Por otra parte, aunque es indudable que el español tiene una mayor correspondencia que otros idiomas entre su sistema fonológico y ortográfico, la equiparación conlleva sus riesgos: a) la relación entre grafemas y fonemas en español no es biunívoca (¿por qué el sonido [θ] se escribe a veces como <c> (*cerilla*) y otras como <z> (*zapato*) si aparen-

- temente suena igual? ¿por qué los hispanohablantes escribimos <c> en *calle*, <k> en *kilo* y <qu> en *queso* si el sonido [k], desde un punto de vista fonológico, es el mismo? ¿por qué escribimos <v> en *Valencia* y en *Barcelona* si el sonido [b] no cambia? o ¿por qué escribimos con la letra <h>, de origen etimológico, si no la pronunciamos?; b) la presencia de un mismo símbolo puede tener realizaciones fonéticas diferentes en lenguas diferentes (por ejemplo el punto de articulación de /d/ es más adelantado en español –dentoalveolar- que en inglés –alveolar-, y tiene un modo de articulación oclusivo o aproximante dependiendo del contexto, mientras que en otras lenguas puede ser solo oclusivo, etc.); y c) No todas las lenguas ofrecen la misma relación entre las grafías del alfabeto y la representación abstracta que su sistema hace de los sonidos: así el fonema /s/ puede escribirse en portugués con la letra <s>, como en *saco*, con la <ç> como en *maço* y con la <c> como en *cego*, la misma letra <j> del portugués no se asocia con el fonema /x/ del español, etc.
5. Algunos autores prefieren hablar de *periodo sensible*, y no *periodo crítico*, para dejar abierta la posibilidad de que un hablante pueda alcanzar una competencia fonética en L2 similar a la de un nativo (Bongaerts, Planken y Schils (1995: 45). Otros prefieren hablar no de un periodo, sino de un declive lineal que se extiende durante toda la vida, de modo que sería el envejecimiento, y no la edad, el que marcaría esta variable (Lenet, Sanz, Lado, Howard y Howard, 2011).
 6. El fundamento de estas teorías viene lanzado por estudios neurofisiológicos que hablan de la lateralización o especialización de los hemisferios del cerebro para las funciones lingüísticas (Lenneberg, 1967; Molfese, 1977); la pérdida de plasticidad (Seliger, 1978); la mielinización o recubrimiento de las fibras nerviosas (Pulvermüller y Schumann, 1994); el crecimiento del cerebro y aumento de las conexiones neuronales (Scovel, 1988); la madurez temprana de determinadas de esas conexiones (Diller, 1981), o una combinación de maduración y afianzamiento de categorías fonológicas estables que comienza a establecerse sobre los siete meses (Kuhl, Conboy, Padden, Nelson y Pruitt, 2005). Los plazos también varían significativamente entre los investigadores: Lenneberg (1967: 176) a partir de la pubertad; Diller (1981: 76) a partir de los 8 años; Scovel (1988: 185) a partir de los 12 años, etc.
 7. Es cierto también que son necesarios todavía más estudios en este campo debido a la heterogeneidad de las variables evaluadas (fundamentalmente por diferencias en metodologías, alumnos, contenidos, lenguas y progresiones analizadas, pero también por las propias diferencias de los criterios evaluadores). Esto hace muy difícil comparar los resultados y establecer con criterio científico los efectos empíricos y cuantificables que tiene la enseñanza para la mejora de la pronunciación (Silveira, 2002: 112-123; Derwing y Munro, 2005: 387-388).
 8. Los fonemas no son sonidos concretos, sino categorías o abstracciones que recogen solo los rasgos exclusivamente distintivos que esos sonidos contienen. Por poner un ejemplo: la /b/ de *un* [b]arco y *mi* [β]arco no es la misma, pero no es distintiva. Los hablantes del español perciben la realización fonética de estas dos /b/ como si fueran iguales, y no se percatan de que debido a su posición y combinación en la palabra son sonidos articulatoria y acústicamente distintos (oclusivo el primero, aproximante el segundo). En definitiva, no se ven estas diferencias fonéticas porque en español no diferencian significados, aspecto que no ocurre si en lugar de [b]arco pronunciamos [m]arco. La primera diferencia es fonética, la segunda fonológica. Las variaciones fonéticas de los fonemas que entienden los hablantes no solo dependen del lugar que cada segmento ocupe dentro de la palabra (variaciones contextuales), sino que también se producen por factores extrínsecos al contexto, tales como variaciones dialectales e individuales, estilos de habla, registros, situaciones comunicativas o factores socioculturales.
 9. Cada lengua tiene sus propias restricciones a la combinación de sonidos. El español, sin llegar a la simplicidad de otras lenguas como el japonés o el mandarín (pero sin la complejidad de otras más cercanas como el polaco o las lenguas germánicas), es una lengua que limita el ataque complejo a unas pocas combinaciones al principio de palabra (oclusiva o /f/ + líquida). Las codas complejas son mucho más frecuentes, con la particularidad de que el segundo elemento del grupo posnuclear formado por /p, f, t, k, b, g, n, l/ es siempre una /s/ (excepto en apellidos acabados en /no/ *Sanz*), que en habla rápida es el único segmento que suele mantenerse (*instalar*, *abstracto*, *solsticio*, etc.).

Estas codas son más frecuentes a final de sílaba que de palabra. Lo que queda claro en cualquier caso es que el español es una lengua que prefiere las sílabas abiertas, y que solo permite secuencias tautosilábicas de un máximo de dos consonantes, cuyo núcleo está formado siempre por una vocal. Sílabas inglesas del tipo /stɹeŋθs/ *strengths* (tres consonantes en ataque y tres en coda), o /lɪt.l/ (última sílaba con núcleo formado por consonante líquida), son imposibles en español, y como veremos tendrá un importante efecto en la caracterización rítmica de la lengua.

10. El análisis contrastivo (matizado y enriquecido con análisis posteriores como la fonotaxis, la observación de diferencias de realización fónica entre inventarios, las fases de la interlengua o las interferencias de otras lenguas de partida –L2, L3, etc.–) tiene una utilidad innegable, pero ni puede explicar todas las causas de interferencia ni por supuesto permite ofrecer un nivel de predicción completa a partir de la L1, tal como se defendió en sus orígenes tras la obra de Lado (1957), en la llamada versión fuerte.
11. Desde un punto de vista fonológico el español es una lengua con un número relativamente reducido de elementos contrastivos (cinco vocales y 19, 18 o 17 consonantes según las variedades dialectales que se observen). Esto produce ciertos efectos: el hecho por ejemplo de que solo tenga cinco fonemas vocálicos hace que cada uno de ellos presente un campo de dispersión muy amplio. Esto provoca que cuando los hispanohablantes hablan y oyen lenguas con inventarios más grandes, espacios ocupados por una sola vocal del español pueden corresponder a varias vocales en otras lenguas, lo que conduce a la neutralización de las diferencias fonológicas. En este sentido parece demostrado que los hablantes cuya L1 presenta un inventario vocálico más grande tienen más éxito en la adquisición de la percepción vocálica de una LE que los hablantes con inventarios más pequeños (Simonet, 2012). El comportamiento de estos procesos debe ser también conocido por el profesor, ya que alterar la posición de un elemento del espacio conlleva la reubicación conjunta de algunos otros.
12. El sonido es el resultado de provocar fluctuaciones en el aire, normalmente a causa del aire espirado desde los pulmones. Algunas lenguas también pueden combinarlo con el aire acumulado en la cavidad oral, a través de un cierre velar –lenguas clicks–; atrapando el aire a través de un doble cierre en glotis y cavidad oral, de manera que la laringe sube para incrementar presión y “provocar” la expulsión del sonido –algunas lenguas caucásicas, africanas y amerindias–; o inspirando y soltando aire por la presión acumulada (Ladefoged y Maddieson, 1996).
13. El fenómeno de la coarticulación, o las variaciones que se producen entre segmentos vecinos debido al contacto de unos con otros en el decurso hablado (en español por ejemplo la nasalización de vocales ante consonantes nasales, o el relajamiento de oclusivas sonoras en posición intervocálica), es un fenómeno que, aunque puede tener características compartidas con otras lenguas y mecanismos de producción universales, es propio de cada una de ellas, y se relaciona con el número, estructura, frecuencia y distribución de sus inventarios fonológicos, pero también con restricciones particulares presentes en cada idioma. Esto puede originar diferencias de coarticulación ante secuencias idénticas entre un idioma y otro, ya que en función de sus características internas una lengua puede “obligar”, o por el contrario “resistirse”, a mantener, en diferentes grados, el valor distintivo de sus segmentos, restringiendo o favoreciendo en cada caso el proceso de coarticulación que se produce entre ellos.
14. Este primer proceso de recepción comienza a producirse incluso cuando el feto está todavía en el útero, a partir del último trimestre de gestación, período en el que el sistema auditivo ya está desarrollado (Jusczyk, 1997: 77; Moon y Fifer, 2000). Durante estos últimos meses el feto es ya capaz de percibir a través de las paredes uterinas las bajas frecuencias de los sonidos –sin segmentos– procedentes del exterior.
15. Como puede apreciarse en las figuras 1 y 2, la frecuencia fundamental, o F0, es la parte de señal acústica que se corresponde con el componente de frecuencia más baja de una onda sonora compleja (los demás componentes, múltiplos del primero, reciben el nombre de “armónicos”). Se mide en hercios (Hz), y hace referencia al número de veces o ciclos completos que vibran los pliegues vocálicos por unidad de tiempo (segundos). *Grosso modo*, desde un punto de vista arti-

culatorio la F0 depende entonces de esos pliegues vocálicos, y más concretamente de la longitud, del grosor y de la tensión que se les aplique. De estos tres parámetros, solo la tensión puede ser controlada voluntariamente por el hablante para producir variaciones acústicas (F0) y perceptivas (tono). Por ello, cuando los tensamos (contrayéndolos) generamos un tono más agudo (mayor número de vibraciones por segundo), y cuando los destensamos (relajándolos) conseguimos un tono más grave del que sería propio según la fisiología de estos pliegues. La F0 tiene una gran importancia en los estudios de la entonación (y en muchos casos también de la acentuación, por ejemplo en español), por ser la marca acústica principal, entre otras variaciones, usada por el hablante para imprimir el carácter de estos suprasegmentos. Desde un punto de vista perceptivo se caracteriza por movimientos del tono fundamental.

16. Excluyo los pronombres clíticos pospuestos al verbo porque su presencia no afecta nunca a su dominio acentual.
17. La posición acentual predominante del español es la paroxítona. Su posición, por razones de evolución y derivación históricas, no es completamente predecible (compárense si no los topónimos Cólgota, Bargota y Bogotá; Hualde, 2012: 155), aunque resulta muy dependiente de la estructura morfológica o silábica de la palabra. Esta posición paroxítona del acento puede ser compartida por otras lenguas de acento dinámico, aunque no necesariamente con la misma frecuencia (el italiano por ejemplo tiene un mayor número de realizaciones proparoxítonas). Como veremos, esto tiene también una buena influencia en la configuración rítmica de las lenguas.
18. Lo que importa es el grado de contraste de duración entre secuencias consecutivas de consonantes (y también entre secuencias de vocales), independientemente de las fronteras de sílaba o de palabra. El resultado muestra un grado de variabilidad en la duración de los grupos consonánticos mayor en lenguas con estructuras silábicas más diversas. Esto puede verse en el siguiente ejemplo extraído de Patel (2008: 127). En el ejemplo las fronteras silábicas se marcan con un punto y los grupos consonánticos aparecen subrayados:
Lenguas llamadas de “ritmo silábico” (español, japonés, italiano, húngaro): CV.CV.CVC.CV.CV.CVC.CV
Lenguas llamadas de “ritmo acentual” (inglés, ruso, árabe, alemán) : CV.CCCVC.CV.CV.CVCC
19. Al manejar la bibliografía el profesor deberá tener en cuenta que los datos acústicos suelen responder a la lectura de oraciones aisladas obtenidas en laboratorio, y que los resultados pueden variar según las técnicas de elicitación empleadas (por ejemplo el habla espontánea es más uniforme y produce menos picos tonales).
20. Aunque entre las distintas variedades dialectales del español los patrones suelen ser por lo general comunes y se producen más coincidencias que diferencias reales, es preciso tener en cuenta que las configuraciones pueden ser (y de hecho a veces son) distintas. Incluso la misma configuración que un dialecto puede presentar para un determinado tipo oracional o unidad significativa, se usa en otros dialectos para otros tipos (por ejemplo, la configuración de las interrogativas totales -respuesta sí / no- que en el español peninsular presenta un contorno descendente-ascendente, es realizada en Canarias y en amplias zonas del Caribe con un contorno ascendente-descendente, lo que en la península equivaldría a una pregunta de confirmación –el hablante se cerciora de algo que supone-, pero nunca a su propio esquema de pregunta canónica).
21. Con vistas a iniciar o profundizar conocimientos en los campos de la enseñanza de la pronunciación, la fonética teórica y aplicada, y la corrección fonética del español como lengua extranjera, puede consultarse una revisión de los recursos y bibliografía existentes en Santamaría Busto (2010), donde además se incluye una selección comentada de materiales dirigida a profesores de ELE.
22. Sobre la relación entre percepción y producción ha habido numerosos estudios, no siempre coincidentes (Llisterri, 1995). El planteamiento más extendido considera que la percepción precede a la producción, aunque también existen importantes investigaciones que demuestran cómo algunos hablantes pueden llegar a producir sonidos que no son capaces de percibir, de modo que el dominio de una capacidad no implica necesariamente el dominio de la otra. Es

- claro entonces que entre ambas se mantiene una relación compleja y en muchas ocasiones interdependiente que sigue siendo estudiada.
23. Concretamente: Modelo del Imán Nativo -*Native Language Magnet*: NLM- (Kuhl, 1993), con su posterior versión expandida NLM-e (Kuhl, Conboy, Coffey-Corina, Padden, Rivera-Gaxiola y Nelson, 2008); Modelo de Aprendizaje del Habla -*Speech Learning Model*: SLM- (Flege, 1995); Modelo de Asimilación Perceptual -*Perceptual Assimilation Model*: PAM- (Best, 1995), reelaborado como PAM-L2 (Best y Tyler, 2007); Modelo de Interferencia Fonológica -*Phonological Interference Model*: PIM- (Brown, 1998); Modelo de Ontogenia y Filogenia -*Ontogeny and Phylogeny Model* - (Major, 2001); y el modelo de Percepción Lingüística de una Segunda Lengua -*Second Language Speech Perception model*: L2LP- (Escudero y Boersma, 2004). A pesar de las diferencias en sus planteamientos, todos estos modelos, centrados en aspectos segmentales, coinciden en varios puntos: por un lado señalan la influencia que ejerce la estructura fonológica de la L1 en la percepción de los sonidos de una L2; por otro distinguen grados de dificultad en la adquisición de sonidos de la L2 en función de los sonidos de la L1; y finalmente reconocen la coexistencia de otros factores que intervienen en los procesos de percepción de una L2. Puede consultarse un análisis más profundo de estos modelos, y del suyo propio, en Escudero (2005).
 24. Para esta teoría, durante el proceso de decodificación el oyente deja de buscar posibilidades interpretativas en cuanto equipara sonidos de la LE que en su L1 son semejantes, es decir, siguiendo unos principios que le llevan a obtener el máximo beneficio con el menor esfuerzo.
 25. El grado de precisión con que se pronuncian los sonidos en español depende de la necesidad comunicativa, del contexto, del registro formal o informal en el que se desarrolla la comunicación, de la intención y del estado fisiológico del hablante. En muchas ocasiones se considera que el grado de precisión en la pronunciación de un sonido es proporcional al grado de velocidad con que se realiza su articulación (a mayor tempo menor precisión), pero no siempre es así. Por ejemplo una persona cansada o enferma puede hablar lentamente y articular los sonidos con poca precisión, mientras que el locutor de un anuncio puede hablar rápidamente con una alta precisión de articulación. En cualquier caso, el aspecto relevante es que los fenómenos fonéticos como los aquí señalados son numerosísimos y habituales en el habla espontánea, ya que el hablante sabe que puede producir el mismo mensaje con menos esfuerzo (y como resultado en menos tiempo), graduando inconscientemente su calidad de precisión, y por ende su esfuerzo de articulación, en función de las variables mencionadas.
 26. Con el objeto de realizar una mayor especificación, se considerará que el tipo de destinatario de este apartado es un alumno universitario anglohablante procedente de Estados Unidos, teniendo en cuenta que el diseño que aquí se propone puede extrapolarse con las oportunas modificaciones contrastivas a otros estudiantes y L1.
 27. Descargable en <http://www.voicethread.com>. Esta herramienta ofrece también planes de pago con mayor número de funcionalidades y capacidad de almacenamiento. Para la actividad del contestador la versión gratuita permite desarrollarla sin problemas. Como vimos en el apartado 3.4., existen también otras herramientas equivalentes a disposición del profesor. Puede encontrarse un tutorial en español de la que aquí se propone en: <http://www.educacontic.es/blog/conversaciones-colaborativas-multimedia-con-voicethread> [consultado el 20 de julio de 2012].
 28. Los estudiantes pueden aprovechar algunas de las tecnologías de conversión de texto en habla para ver los efectos del resílabeo, pues en algunos casos los resultados son bastante satisfactorios, y les permite introducir el texto que ellos quieran y observar el resultado. Por supuesto estas tecnologías no pueden sustituir por ahora al hablante de carne y hueso, pero sí permiten arrojar pistas sobre la realización de este particular fenómeno. Algunos de estos programas (*Loquendo*, *Text-To-Speech*) tienen una versión de prueba que puede consultarse gratuitamente.
 29. Por su funcionalidad y facilidad de uso, un programa muy recomendable es: *UltraStar Creator*, disponible en <http://usc.sourceforge.net/>. Puede verse un sencillo tutorial sobre este programa en: http://www.youtube.com/watch?v=hMFXv27G3Kw&feature=player_embedded# [consultado el 20 de julio de 2012].

Bibliografía

- Alfano, I. 2006. “La percezione dell’accento lessicale: un test sull’italiano a confronto con lo spagnolo”. *Atti del II AISV Salerno*: 632-656.
- Barrera Pardo, D. 2004. “Can pronunciation be taught? A review of research and implications for teaching”. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 17: 31-44.
- Bartolí Rigol, M. 2005. “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”. *Phonica* 1.
- Best, C. T. 1995. “A direct-realist view of of cross-language speech perception”. *Speech perception and linguistic experience: issues on cross-language research*. Ed. W. Strange. Timonium, MD: York Press. 171-206.
- Best, C. T. y Tyler, M. D. 2007. “Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities”. *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*. Eds. O.-S. Bohn y M. J. Munro. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. 13-34.
- Billières, M. 2002. “Le corps en phonétique corrective”. *Apprentissage d’une langue étrangère /seconde*. Ed. R. Renard. Bruselas: De Boeck Université. 37-88.
- Bongaerts, T. Planken B. y Schils, E. 1995. “Can Late Learners Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis”. *The age factor in second language acquisition*. Eds. D. Singleton y Z. Lengyel: Clevedon: Multilingual Matters. 30-50.
- Brown, C. 1998. “The role of the L1 grammar in the L2 acquisition of segmental structure”. *Second Language Research* 14: 136-193.
- Campillos, L. 2010. “Tecnologías del habla y análisis de la voz. Aplicaciones en la enseñanza de la lengua”. *Diálogo de la Lengua* 2: 1-41.
- Cantero, F. J. 2003. “Fonética y didáctica de la pronunciación”. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. A. Mendoza. Madrid: Prentice Hall. 545-572.
- Cantero, F. J. 1997. “De la fonética instrumental a la enseñanza de la pronunciación” *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Ed. F.J. Cantero, A. Mendoza, y C. Romea. Universidad de Barcelona. 179-187.
- Cantero, F. J. 1994. “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas”. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 247-256.

- Carbó, C. Llisterri, J. Machuca, M. J. de la Mota C. Riera M. y Ríos A. 2003. “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”. *Estudios de lingüística* 17: 161-180.
- Cauneau, I. 1992. *Hören, Brummen, Sprechen: angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Munich: Klett.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. y Griner, B. 2011 (2010). *Teaching pronunciation. A Course Book and Reference Guide*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 1994 (1987). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge* [Traducción del inglés: *The Cambridge encyclopedia of language*]. Coord. J.C. Moreno Cabrera. Madrid: Taurus.
- Chun, D. M. 2002. *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Cortés, M. 2001. “El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera. Una revisión de materiales didácticos”. *Lenguaje y textos* 17: 127-144.
- Dauer, R. M. 1987. “Phonetic and phonological components of language rhythm”. *Proceedings of the 11th International Congress of Phonetic Sciences*, Tallin, 5: 447-450.
- Derwing, T. M. 2003. “What do ESL students say about their accents?”. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 59 (4): 547-567.
- Derwing, T. M. y Munro M. J. 2005. “Second Language Accent and Pronunciation Teaching: A Research-Based Approach”. *Tesol Quarterly* 39 (3): 379-397.
- Diller, K. 1981. “Natural Methods” of foreign language teaching: Can they exist? What criteria must they meet?”. *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Ed. H. Winnitz. Nueva York: Annals of The New York Academy of Sciences. 75-86.
- Elliott, A. R. 1997. “On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach”. *Hispania* 80 (1): 95-108.
- Escudero, P. 2005. *Linguistic Perception and Second Language Acquisition. Explaining the attainment of optimal phonological categorization*. Utrecht: LOT.
- Escudero, P. y Boersma P. 2004. “Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory”. *Studies in Second Language Acquisition* 26 (04): 551-585.

- Esling, J. H., y Wong, R. F. 1983. "Voice Quality Settings and the Teaching of Pronunciation". *TESOL Quarterly* 17 (1): 89-95.
- Face, T. L. 2007. "The role of intonational cues in the perception of declaratives and absolute interrogatives in Castilian Spanish". *Estudios de Fonética Experimental*, 16: 186-225.
- Fayer, J. M. y Krasinski E. 1987. "Native and nonnative judgments of intelligibility and irritation." *Language Learning* 37 (3): 313-326.
- Fernández Martín, P. 2009. "La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas". *Porta Linguarum* 11: 85-98.
- Flege, J. E. 1995. "Second-language speech learning: theory, findings and problems". *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*. Timonium, MD: York Press. 233-277.
- García Lecumberri, M. L., Cooke M. y Cutler A. 2010. "Non-native speech perception in adverse conditions: a review". *Speech Communication* 52 (11): 864-886.
- Gil, J. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco / Libros.
- Gil, J. 2006. "Implicaciones fonológicas de la base de articulación". *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. CSIC 1: 219-251.
- Gilbert, J. B. 2010. "Pronunciation as orphan: what can be done?" *Speak Out* 43: 3-7.
- Hidalgo, A. y Quilis M. 2012. *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Hirst, D. y Di Cristo A. 1998. *Intonation Systems. A survey of Twenty Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honikman, B. 1964. "Articulatory settings". In *Honour of Daniel Jones: Papers Contributed on the Occasion of his Eightieth Birthday, 12 September, 1961*. Eds. D. Abercrombie, D. B. Fry, P. A. D. MacCarthy, N. C. Scott y J. L. M. Trim. Londres: Longman. 73-84.
- Hualde, J. I. 2012. "Stress and Rhythm". *The Handbook of Hispanic Linguistics*. Eds. J. I. Hualde, A. Olarrea y E. O'Rourke. Wiley-Blackwell. 69: 153-172
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Iruela, A. 2009 (2004). "Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras". *RedELE* 10. Tesis Doctoral defendida en 2004.
- Jones, R. H., y Evans. S. 1995. "Teaching pronunciation through voice quality". *ELT Journal*, 49 (3): 244-251.

- Jusczyk, P. W. 2000 (1997). *The discovery of Spoken Language*. MIT Press.
- Kelly, G. 2003 (2000). *How to teach pronunciation*. Essex: Longman.
- Kelly, L. G. 1969. *25 centuries of language teaching*. Rowley: Newbury House.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuhl, P. K. 1993. "Early linguistic experience and phonetic perception: implications for implications for theories of developmental speech production". *Journal of Phonetics* 21: 125-139.
- Kuhl, P. K., Conboy, B. T., Coffey-Corina, S., Padden, D., Rivera-Gaxiola, M. y Nelson, T. 2008. "Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e)". *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 363: 979-1000.
- Kuhl, P. K. Conboy, B. T. Padden, D. Nelson, T. y Pruitt, J. 2005. "Early speech perception and later language development: implications for the Critical Period". *Language Learning and Development* 1 (3-4): 237-264.
- Kuo, Y. 2010. "Using partial dictation of an English teaching radio program to enhance EFL learners' listening comprehension". *Asian EFL Journal Professional Teaching Articles* 47: 4-29.
- Ladefoged, P. y Maddieson I. 1996. *The Sounds of the World's Languages*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.
- Lahoz, J. M. 2012. "La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo". *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Ed. J. Gil. Madrid: Edinumen. 93-132.
- Lahoz, J. M. 2011. "Manipulación de claves acústicas para la corrección del acento léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras". *El laboratorio de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Eds. J. Sevilla Muñoz, A. Fernández-Pampillón Cesteros y A. Poves Luelmo. UCM Editorial Complutense. 161-169.
- Landercy, A. y Renard, R. 1977. *Éléments de phonétique*. Bruselas: Didier.
- Lenet, A. E., Sanz, C., Lado, Z. B., Howard J. H. JR y Howard. D. V. 2011. "Aging, Pedagogical Conditions and Differential Success in SLA: An Empirical Study". *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*. Eds. C. Sanz y L. Ronald. Georgetown University Press. 73-84.

- Lengeris, A. 2012. "Prosody and Second Language Teaching: Lessons from L2 Speech Perception and Production Research". *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. Ed. J. Romero-Trillo. Springer. 25-40.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley.
- Levis, J. M. 2005. "Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching". *Tesol Quarterly* 39 (3): 369-377.
- Lippi-Green, R. 2004. "Language Ideology and language prejudice". *Language in the USA: Themes for the Twenty-First Century*". Eds. E. Finegan y J. Rickford. Cambridge: Cambridge University Press. 289-304.
- Lippi-Green, R. 1997. *English with an accent: language, ideology and discrimination in the United States*. Nueva York: Routledge.
- Luque, S. 2012. "La corrección de los errores de articulación". *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Ed. J. Gil. Madrid: Edinumen. 43-74.
- Llisterri, J. 2007. "La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador". *Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA*. Madrid: UNED. 91-120.
- Llisterri, J. 2003. "La enseñanza de la pronunciación". *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4 (1): 91-114.
- Llisterri, J. 1995. "Relationships between speech production and speech perception in a second language". *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences* 4: 92-99.
- Llisterri, J., Machuca, M., de la Mota, C., Riera, M. y Ríos, A. 2006. "La percepción del acento léxico en español". *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. CSIC 1: 271-297.
- Llisterri, J., Marín, R., de la Mota, M. y Ríos, A. 1995. "Factors affecting F0 peak displacement in Spanish". *Fourth European Conference on Speech Communication and Technology*. 2061-2064.
- Major, R. C. 2001. *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Martin, P. 2005. "WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie". *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* 8 (2): 95-108.
- Mateos, Y. 2000. "Esto me suena a 'alemañol'" *Frecuencia L*, 14: 31-42.
- Mellado, A. 2012. "La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa". *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Ed. J. Gil. Madrid: Edinumen. 11-42.

- Molfese. 1977. "Infant cerebral asymmetry". *Language Development and Neurological Theory*. Eds. S. J. Segalowitz y F. A. Gruber. Academic Press. 22-37.
- Mompeán, J.A. 2003. "Pedagogical tools for teaching articulatory setting". *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Universidad Autónoma de Barcelona. 1603-1606.
- Moon, C. M. y Fifer W. P. 2000. "Evidence of transnatal auditory learning." *Journal of perinatology* 20 (8): 37-46.
- Moyer, A. 1999. "Ultimate attainment in L2 phonology: The critical factors of age, motivation and instruction". *Studies in Second Language Acquisition* 21 (1): 81-108.
- Munro, M. J. 2008. "Foreign accent and speech intelligibility". *Phonology and Second Language Acquisition*. Eds. E.J.G. Hansen y M.L. Zampini. Ámsterdam: John Benjamins. 193-218.
- Munro, M. J. 2003. "A primer on accent discrimination in the Canadian context". *TESL Canada Journal* 20 (2). 38-51.
- Murillo, J. 2005. "Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes". *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 53: 47-74.
- Murillo, J. 2002. "Des réalisations phoniques dans l'enseignement / apprentissage des langues". *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde*. Ed. R. Renard. Bruselas: De Boeck Université. 279-326.
- Odisho, E. Y. 2003. *Techniques of Teaching Pronunciation in ESL, Bilingual and Foreign Language Classes*. Munich: Lincom Europa.
- Orta Gracia, A. 2009. "Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula". *Phonica*, 5.
- Padilla, X. A. 2007. "El lugar de la pronunciación en la clase de ELE". *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*. Ed. E. Balmaseda Maestu. Universidad de la Rioja. 871-888.
- Pamies, A. 2005. "Observaciones sobre la estructura melódica en enunciados declarativos". *Actas del III Congreso Internacional de Fonética Experimental*. Eds. M. González González, E. Fernández Rei y B. González Rei. Xunta de Galicia. 475-488.
- Patel, A. 2008. *Language, music and the brain*. Nueva York: Oxford University Press.
- Piske, T. MacKay, I. R. A. y Flege, J.E. 2001. "Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review". *Journal of phonetics* 29 (2): 191-215.
- Poch, D. 2004. "Los contenidos fonético-fonológicos". *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2 / LE*. Eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 753-765.

- Polivanov, E. 1931. "La perception des sons d'une langue étrangère". *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 4: 79-96.
- Pulvermüller, F. y Schumann, J. H. 1994. "Neurobiological mechanisms of language acquisition". *Language Learning* 44: 681-734.
- Rebollo Couto, L. 1998. "Estudios de fonética experimental y variedad de acentos regionales en español". *Actas del VII Congreso de ASELE*. Eds. F. Moreno, M.G. Bürmann, K. Alonso. Universidad de Alcalá de Henares. 365-372.
- Renard, R. (ed.) 2002. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruselas: De Boeck Université.
- Renard, R. 1979 (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonal de correction phonétique*. Paris: Didier.
- Rico, J. 2012. "El acento y la sílaba en la clase de ELE". *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Ed. J. Gil. Madrid: Edinumen. 75-92.
- Rivenc, P. 2002. "Place et rôle de la phonétique dans la méthodologie SGAV". *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde*. Ed. R. Renard. Bruselas: De Boeck Université. 25-36.
- Rogerson-Revell, P. 2011 (2010). *English Phonology and Pronunciation Teaching*. Londres: Continuum International.
- Sánchez, A. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años, métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Santamaría Busto, E. 2010. "Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE." *RedELE*, 20.
- Santamaría Busto, E. 2007. "Los enlaces fónicos". *DidactiRed. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes*. [Documento de Internet, fecha 20 de julio de 2012, disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/octubre_07/01102007a.htm].
- Scovel, T. 1988. *A time to speak: A Psycholinguistic inquiry into the Critical Period for Human Language*. Nueva York: Newbury House.
- Seliger, H. G. 1978. "Implications of a multiple critical periods hypothesis for second language learning". *Second language acquisition research*. Ed. W. C. Ritchie. Nueva York: Academic Press. 11-19.
- Silveira, R. 2002. "Pronunciation instruction: Classroom practice and empirical research". *Linguagem and Ensino* 5 (1): 93-126.
- Simonet, M. 2012. "The L2 Acquisition of Spanish Phonetics and Phonology". *The Handbook of Hispanic Linguistics*. Eds. J.I. Hualde, A. Ollere y E. O'Rourke. Wiley-Blackwell. 69: 729-746.

- Singleton, D. y Ryan L. 2004. *Language acquisition: the age factor*. Cleve-
don: Multilingual Matters.
- Sosa, J.M. 1999. *La entonación del español. Su estructura fónica, variabili-
dad y dialectología*. Madrid: Cátedra.
- Sperber, D. y Wilson D. 2004. “La Teoría de la Relevancia”. *Revista de Inves-
tigación Lingüística* 7: 237-286.
- Timmis, I. 2002. “Native-speaker norms and International English: a clas-
sroom view”. *ELT Journal* 56 (3): 240-249.
- Tomé, M. 2010. “Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una len-
gua extranjera en la web 2.0”. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplica-
das*, 5: 221-239.
- Trubetzkoy, N. S. 1973 (1939). *Principios de Fonología*. [Traducción del
alemán: *Grünzuge der Phonologie*]. Madrid: Cincel.
- Usó Vicedo, L. 2009. “Creencias de los profesores en formación sobre la
enseñanza de la pronunciación del español”. *MarcoELE*, 8.
- Verdía, E. 2010 (2002). “Variables afectivas que condicionan el aprendizaje
de la pronunciación: reflexión y propuestas”. *Monográficos MarcoELE*,
10. Originalmente publicado en *Didáctica del español como lengua ex-
tranjera E/LE, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua*, Funda-
ción Actilibre. 223-241.
- Wennerstrom, A. 2001. *Music of everyday speech: Prosody and Discourse
Analysis*. Nueva York: Oxford University Press.

Enseñar la competencia gramatical

MARIO GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO
Escuela Oficial de Idiomas de Leganés (Madrid)
Facultad de Educación de la UNED

Resumen

El propósito del presente capítulo es el de contextualizar la enseñanza de la competencia gramatical dentro del consenso teórico actual de la Adquisición de Segundas Lenguas (SLA) y presentar diversas propuestas metodológicas de tratamiento de los contenidos gramaticales en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Las propuestas son el input estructurado, la hipótesis interaccionista y el aumento de la conciencia gramatical. Se analizan, por un lado, sus características, ventajas e inconvenientes y, por otro, la repercusión que tienen en las actividades gramaticales de catorce manuales de ELE publicados a partir del año 2000 (siete manuales generales de aula y siete manuales de gramática). El aumento de la conciencia gramatical recibe una atención especial en tanto que modelo psicolingüístico de aprendizaje inteligente de la gramática con una clara y directa aplicación metodológica en las tareas gramaticales, cuya elaboración se describe a partir de un ejemplo.

Palabras clave: enseñanza, gramática, tareas gramaticales, comunicación.

Abstract

The purpose of this chapter is to contextualize the teaching of grammatical competence within the current theoretical consensus in Second Language Acquisition (SLA) and to present various methodological approaches of grammar instruction in the classroom of Spanish as a Foreign Language (SFL). Approaches are the Structured Input, the Interaction Hypothesis and the Grammar Consciousness Raising. We analyze, on the one hand, their characteristics, advantages and disadvantages, and on the other hand, the impact they have on the grammar activities of fourteen SFL manuals published since 2000 (seven textbooks and seven grammar books). Grammar Consciousness Raising receives special attention as Psycholinguistic Model of intelligent learning of grammar with a clear and direct methodological application through structured grammar-focused tasks, whose design is described from an example.

Key words: teaching, grammar, structured grammar-focused tasks, communication.

1. Introducción

ASÍ COMO CUALQUIER padre o madre sabe que *se aprende* a montar en bicicleta *montando* en bicicleta o a nadar *nadando*, esto es, que se aprende a hacer una cosa haciéndola, así la inmensa mayoría de profesores de ELE sabe que si se trata de hablar español, lo mejor es aprenderlo hablando en español. ¿Cómo conseguir que un niño monte en bicicleta o nade en el agua si todavía no sabe hacerlo? La respuesta es bien conocida: colocando unos ruedines en la rueda trasera de la bicicleta para que el niño no se caiga o poniéndole un flotador para evitar que se ahogue. Del mismo modo, cualquier profesor de ELE sabe que desde la primera clase se pueden crear situaciones de comunicación auténtica en español: basta con suministrar a los alumnos una suerte de muletas o andadores que les posibiliten la tarea. Así como lo importante es que el niño vaya montando en bicicleta o nadando desde el comienzo de su aprendizaje, así lo importante es que los alumnos vayan hablando en español desde la primera clase, que vayan aprendiendo a hacer cosas en español desde el primer momento.

Harina de otro costal es que se trate de aprender la gramática del español, sea como plan de estudio, ejercicio intelectual, requisito académico o aplicación práctica de una teoría lingüística determinada. Eso es algo como aprender el funcionamiento del mecanismo motor de la bicicleta (que empieza con el empuje de las piernas y termina en el movimiento de la rueda trasera, pasando por los pedales, los platos y los piñones) o del mecanismo motor en la natación (los movimientos sucesivos y acompasados de ambos brazos, mediados por el lateral de la cabeza para facilitar la respiración, así como la sincronía con el aleteo de piernas y pies). Aunque no podemos decir que sea completamente inútil aprender ambas cosas para montar en bicicleta o nadar, lo que resulta sin más evidente es que para analizar, describir y estudiar en profundidad esos mecanismos motores el que uno esté montando en bicicleta o nadando es un enorme estorbo: eso se hace mucho mejor en seco o pie en tierra. A ningún padre o madre se le ocurrirá entrar en demasiados detalles sobre esos mecanismos motores cuando esté enseñando a su hijo o a su hija a disfrutar de la bicicleta o del agua: bastará con unos nociones mínimas o una simple demostración *ad oculos*. El punto fundamental está en lo siguiente: lo esencial es saber esos mecanismos motores sin saber que uno los sabe, es decir, *subconscientemente*, para que funcionen. Si uno sabe que los sabe, es decir, conscientemente, dándose cuenta, ya no funcionan. Es necesario

entender esto con la máxima claridad para no caer en un mar de confusiones porque lo mismo ocurre con la enseñanza de la gramática.

Porque es que hablar una lengua es algo muy distinto de hablar de una lengua. Tan distintas son que ni siquiera las lenguas pueden ser la misma, aunque pretendan serlo. Una cosa es hablar (en) español y otra hablar del español: en el primer caso, la lengua habla, se habla; en el segundo, no habla, no se habla: se habla de ella. Uno puede estar hablando del español (de cómo funcionan, por ejemplo, el sistema fonémico o el verbal) en inglés, árabe, chino o quechua. Aquí se palpa bien la diferencia: una cosa es una lengua que (se) habla (el árabe, por ejemplo) y otra muy distinta una lengua de la que se habla (el español). Quizá haya muchos que se queden pensando que pueden muy bien hablar *del* español *en* español y que entonces la diferencia se anula, que ambas son la misma. Conviene que se le quite de las mientes cuanto antes esa ilusión, pues no es sino otra confusión más. Si digo, por ejemplo:

(i) Ya van echando flor los guindos nuevos,

puede ser que en algún lugar se esté dando eso de que los guindos nuevos vayan echando flor; pero si digo:

(ii) “Los guindos nuevos” es el sujeto de “van echando”, “flor” es el complemento directo del mismo verbo y “ya” es un adverbio de tiempo,

lo que resulta evidente sin más es que ya no hay ni cerezos, ni flores ni hay un tiempo del que pueda decir: “Ya.” En la frase de (i) se habla; en la frase de (ii) se habla del hablar. Aquí el bulto es demasiado prominente como para saltárselo. Esta es la contradicción entre la lengua que habla y la lengua de la que se habla. Dentro del campo de estudio de la adquisición de segundas lenguas (ASL, en adelante), esta oposición se hizo evidente en la década de los 80 del siglo XX gracias a los trabajos, entre otros, de Stephen Krashen. Desde entonces las investigaciones sobre la utilidad de la enseñanza de la gramática y las diversas propuestas metodológicas para su tratamiento tratan de habérselas con esta contradicción irresoluble.

2. Fundamentos teóricos

2.1. El Enfoque Natural y la didáctica centrada en el sentido

NOTABLEMENTE INFLUIDA POR la concepción chomskiana de la Gramática Universal (que entiende que los niños vienen dotados biológicamente con una facultad específica para la adquisición del lenguaje, que sólo precisa de unos cuantos datos en el *input* para ajustar las opciones de una serie determinada de parámetros), el llamado Enfoque Natural (Krashen 1981, 1982 y 1985) propone que lo esencial de la adquisición pasa por la comprensión del *input* y la interacción entre los fenómenos lingüísticos presentes en él y la facultad lingüística innata. Las hipótesis de la teoría krasheniana han tenido y tienen un enorme peso en el campo de la ASL porque se apoyan tanto en observaciones del sentido común como en investigaciones estadísticas rigurosas, y vienen a dar razón dentro del campo de la ASL a la ortodoxia lingüística generativista.

Estas hipótesis establecen una oposición entre *adquisición*, que se da sin intervención de la conciencia cuando el aprendiz interactúa espontáneamente en la L2 gracias al conocimiento *implícito* que ha alcanzado de ella (es decir, un conocimiento no directamente verbalizable pero capaz de actuar en producción subconsciente), y *aprendizaje*, que se realiza con esfuerzo y voluntad cuando el aprendiz toma conciencia de las reglas y estructuras de la L2 como objeto, generando así conocimiento *explícito* (es decir, directamente formulable en palabras pero incapaz de actuar en producción subconsciente). En resumen, en un caso se trata de que se hable *en* una lengua y en el otro de que se hable *de* ella. Pues bien, el Enfoque Natural propone que el conocimiento aprendido, explícito, no puede ser convertido en conocimiento adquirido, implícito, por lo que se ha denominado a este enfoque un modelo de no-interfaz. El conocimiento aprendido explícitamente sólo puede ser usado cuando el aprendiz dispone de suficiente tiempo para concentrar su atención sobre la corrección lingüística (como en una prueba de redacción en un examen o en la realización de un ejercicio de huecos), es decir, en ocasiones muy alejadas del uso natural y espontáneo de una lengua. Esto es lo que se conoce con el nombre de Hipótesis del Monitor. Además, el Enfoque Natural se apoya en la Hipótesis del Orden Natural de Adquisición, que postula que los aprendices siguen secuencias determinísticas de adquisición de los fenómenos lingüísticos, incapaces de variación mediante intervención

consciente (vid. los estudios en adquisición de los movimientos QU- y también Larsen-Freeman 1975). Consecuentemente, Krashen concluye que la utilidad que la enseñanza y el estudio de la gramática cumplen en la adquisición de una L2 es prácticamente despreciable.

Las hipótesis krashenianas demostraron, dentro del campo de la ASL, la vacuidad de los cimientos psicolingüísticos en que venía sustentándose el aparatoso edificio de lecciones gramaticales (las conocidas tres pes: Presentación, Práctica y Producción) en que se había convertido la enseñanza de idiomas, y todas sus estructuras y ladrillos se vinieron abajo como un castillo de naipes. Paralelamente, dentro del terreno metodológico, en la misma década de los 80 el centro de atención se desplazó desde los contenidos y productos hacia los *procesos de aprendizaje* (vid. García 1995 para una revisión general de los enfoques basados en los productos/ contenidos y los basados en los procesos). La nueva visión venía a indicar que lo esencial no era que el aprendiz fuera aprendiendo *cómo estaba construido* el edificio lingüístico de la L2 sino, mejor, que *lo fuera construyendo* a su vez internamente al emplearlo en comunicación auténtica.

El Enfoque Natural y las propuestas procesuales no tuvieron, sin embargo, una influencia relevante en la enseñanza de ELE hasta la década de los 90 del siglo pasado, cuando comenzaron a publicarse manuales de aula en cuyas lecciones gran parte de las actividades didácticas se centraban en el uso *significativo* (y no formal) de la lengua, convirtiendo así el aula en un espacio de comunicación, diálogo e intercambio. En los manuales analizados para este artículo (vid. el apartado de Referencias), prácticamente todos (aunque en muy distinta cantidad y con grados diferentes en cuanto al empleo creativo y auténticamente comunicativo de la L2) incluyen actividades de este tipo.

La criba psicolingüística y metodológica que supuso el Enfoque Natural y el procesual tenía los agujeros demasiado pequeños como para que pasara a través de ellos la enseñanza de la gramática hasta entonces conocida. Aunque la mayoría de los autores de manuales y profesores de L2 no se dieron por enterados y siguieron con sus hábitos y rutinas, otros muchos la abandonaron totalmente (vid. los programas canadienses de inmersión lingüística en la revisión de Ortega 1998) y algunos se dedicaron a replantearse totalmente, es decir, a preguntarse una y otra vez, como quien ahecha pacientemente: ¿Es eficaz la enseñanza de la gramática? ¿Por qué? ¿Qué gramática? ¿Cuándo? ¿Cómo? Etcétera.

2.2. La atención a la forma

De aquí surgió una profunda renovación en la descripción de la lengua (vid. una revisión en Gómez del Estal 2010) y la tipología de actividades gramaticales (vid. una revisión en Gómez del Estal 2011) para el aula de L2 que, por un lado, pretendía rescatar la gramática de las posturas formalistas en que se había despeñado por descuido de las implicaciones significativas del uso de la lengua y que producían (Long, 1997):

1. Textos y diálogos artificiales y funcionalmente restringidos debidos a la rígida programación léxica y gramatical, ya que se concibe la lengua como sistema y no como uso (Widdowson, 1972). Como Rutherford (1988) observó, la adquisición de una L2 no es un proceso de acumulación de entidades.
2. Retrasos en la adquisición, ya que las investigaciones de Ellis (1989) y Lightbown (1983) demuestran que las secuencias de adquisición no reflejan las secuencias de enseñanza, y aunque otros resultados no son concluyentes (Spada y Lightbown, 1993), los trabajos de Pienemann (1984, 1985, 1989 y 2005), Mackey (1995) y otros sugieren que la *enseñabilidad* está constreñida por la *aprendibilidad*. La idea de que lo que se enseña es lo que se aprende, y de que cuando se enseña es cuando se aprende, no es solo simplista: es errónea.

Y por otro lado, trataba de superar las limitaciones que traía consigo una enseñanza excesivamente preocupada por el uso espontáneo de la lengua y que se traducían, principalmente, en:

1. Bajos niveles de competencia gramatical en el uso de la L2, incluso después de largos años de exposición al *input* (Pavesi, 1986; Schmidt, 1993 y Swain, 1991)
2. Enlentecimiento o detención en la adquisición de las secuencias observadas de aprendizaje (debida, por ejemplo, a las llamadas restricciones madurativas: Curtiss, 1988; Long, 1993).
3. Inutilidad de la evidencia positiva por sí sola para mostrar al aprendiz lo que es agramatical (White, 1991). Esto supone que la ausencia de un fenómeno gramatical en el *input* de la L2 que se está aprendiendo no es suficiente para que el aprendiz se dé cuenta de que ese fenómeno es agramatical. En consecuencia, es necesario

hacérselo ver (esto se verá más abajo con las técnicas de *negociación de la forma*).

De este modo, no quedaba sino un estrecho desfiladero por el que tenía que pasar la enseñanza de la gramática y que se puede resumir así:

1. La reflexión metalingüística debe basarse en un análisis de la lengua atento a las repercusiones comunicativas de la elección entre un elemento lingüístico y otro, que va mucho más allá del nivel oracional (Ellis 2006, Matte Bon 1999 y VanPatten et al. 2004).
2. La enseñanza de la gramática no modifica la secuencia de adquisición de los fenómenos lingüísticos, sólo la favorece (Ellis 2001). Por eso, debe tener en cuenta esa secuencia y centrarse en los errores cometidos por los propios alumnos, especialmente cuando produzcan distorsiones en la comunicación (Hulstijn 1995).

Surgieron pues varias propuestas metodológicas que pretendían contemplar, por un lado, parte de las hipótesis krashenianas y, por otro, aprovechar las conclusiones de algunos estudios que apuntaban hacia una cierta eficacia de la enseñanza gramatical (por ejemplo, Norris y Ortega 2000). Las más influyentes en el campo de la enseñanza de L2 son *el procesamiento del input* (VanPatten 1996 y 2004; Alonso 2004), *la interaccionista o de negociación del sentido y/o de la forma* (Doughty y Williams 1998; Doughty 2000; Long 1997; Castañeda y Ortega 2001) y *el descubrimiento de reglas* o aumento de la conciencia metalingüística (Ellis 1993; Fotos y Ellis 1991; Gómez del Estal y Zanón 1994). Nuestro objetivo es presentar las características, ventajas e inconvenientes de estas propuestas y analizar la influencia que tienen sobre la metodología actual de la enseñanza de la gramática en el aula de ELE, tomando como base para nuestro estudio una variada selección de catorce obras de ELE publicadas en España desde el año 2000 hasta la fecha, tanto monografías gramaticales como manuales generales. La propuesta basada en el descubrimiento de reglas o mediante *tareas gramaticales* recibirá una atención especial.

3. Enfoques metodológicos

3.1. El procesamiento del input y la instrucción mediante input estructurado

LEE Y VANPATTEN (1995) (vid. Alonso 2004 y Gómez del Estal 2010 en español) señalan que la concepción tradicional de la enseñanza y práctica de la gramática se centra en la última fase del proceso de adquisición, es decir, en la producción lingüística, lo que restringe drásticamente la beneficiosa influencia de sus técnicas y procedimientos sobre la interlengua (o sistema lingüístico de la L2 en desarrollo) del aprendiz (Figura 1).

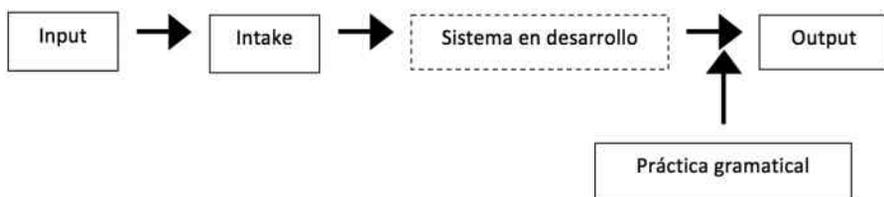


Figura 1.

Consecuentemente, su propuesta pasa por dirigir el trabajo gramatical hacia los primeros pasos del proceso, es decir, hacia los mecanismos de procesamiento, para poder influir de este modo sobre la interlengua de los estudiantes (Figura 2):

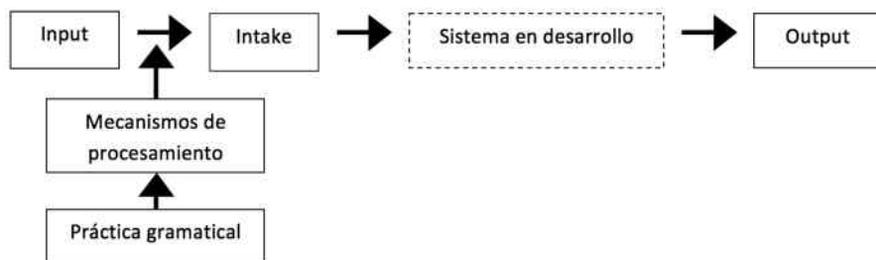


Figura 2.

Lee y VanPatten (1995) definen, pues, la *instrucción del procesamiento* como aquella que dirige la atención de los aprendices a los datos gramaticales mediante *actividades de input estructurado*, cuyas características

principales son dos: 1) requieren que el aprendiz atienda al ítem gramatical en las frases del *input* mientras se centra en el significado; y 2) no se le pide que produzca el ítem gramatical, sino sólo que lo procese. Estas características convierten a las actividades de *input* estructurado en *input* comprensible y significativo, lo que a su juicio es ideal para la adquisición.

Aunque bastante reciente, la técnica de procesamiento del *input* tiene una más que destacada presencia en las investigaciones y manuales de ELE gracias a los rigurosos y amplios trabajos de varios investigadores y profesores que se han centrado en ella. El que para muchos puede ser considerado como el mejor manual de gramática de ELE hasta la fecha (Alonso et al. 2005), cumple bastante fielmente con los principios metodológicos del modelo de procesamiento del *input*. En la Figura 3 se puede observar una actividad extraída de este manual. Otros manuales que emplean con cierta frecuencia técnicas de procesamiento en sus actividades gramaticales son Conejo et al. (2012), Corpas et al. (2005), Martín Peris y Sans Baulenas(2004), y, en menor grado, Cerrolaza et al. (1999) y Moreno et al. (2007) En total, seis de los catorce manuales analizados.

1 Decide qué forma verbal se corresponde con cada interpretación, como en el ejemplo.

Quando **cruzaba** la calle, escuché una voz que me llamaba...



Quando **crucé** la calle, escuché una voz que me llamaba.



➔ Ayer iba a la farmacia, y cuando **cruzaba/crucé** la calle, escuché una voz que me llamaba...

1. Cuando **volviamos/volvimos** a casa nos encontramos un maletín lleno de joyas...
2. Cuando la **llevábamos/llevamos** al hospital, dijo que ya se sentía bien y **volvimos** a casa...
3. La pobre María estaba muy triste y yo muy nervioso. No **sabía/supe** qué decirle...
4. El otro día fui a ver "Continuator III". La película me **parecía/pareció** muy interesante...
5. Cuando los atracadores **escondían/escondieron** el dinero, **apareció** la policía...

Forma verbal:

- a. (crucé.....)
- b. (cruzaba.....)

Interpretación:

- | | |
|------------|--------------------------------------|
| a. (.....) | Ya estaba al otro lado de la calle. |
| b. (.....) | No había terminado de cruzar. |
| a. (.....) | El maletín estaba en su casa. |
| b. (.....) | El maletín estaba en la calle. |
| a. (.....) | Llegaron al hospital. |
| b. (.....) | No llegaron al hospital. |
| a. (.....) | No le dijo nada. |
| b. (.....) | No sabemos si le dijo algo o no. |
| a. (.....) | Finalmente le gustó la película. |
| b. (.....) | No sabemos si finalmente le gustó. |
| a. (.....) | La policía vio dónde lo escondieron. |
| b. (.....) | La policía no vio el dinero. |

Figura 3.

Las principales ventajas del *input* estructurado frente a una enseñanza tradicional, centrada en el *output*, son las siguientes (VanPatten 1996 y 2004):

- 1) Favorecen el establecimiento de relaciones operativas entre formas lingüísticas y sentidos contextuales.
- 2) Mejoran la comprensión e interpretación de enunciados.
- 3) Afectan hondamente a la interlengua del estudiante.
- 4) Mejoran, consecuentemente, la producción de enunciados.

Algunos de sus principales inconvenientes pasan por centrarse en demasía sobre el procesamiento del *input* y no sobre la producción de *output*, aunque es de justicia señalar que no es ese su objetivo. Otros autores hablan de la escasa relevancia que el modelo concede a la formulación autónoma de reglas, es decir, a la fase de reestructuración de la interlengua.

3.2. La hipótesis interaccionista o de negociación del sentido

Como versión más depurada de lo que viene conociéndose dentro del campo de ASL como *atención a la forma*, la hipótesis interaccionista pretende dirigir la atención de los aprendices hacia los elementos lingüísticos en el momento en que se presentan *casualmente* durante la transmisión de significado por problemas en comprensión/producción de los propios estudiantes (Long 1997). Para este autor el propósito es inducir lo que Schmidt (1993) llama *reconocimiento*, es decir, el registro de las formas en el *input* para almacenarlas en memoria. Gass y Mackey (2007) explican que la conjetura principal de esta hipótesis es que la interacción facilita la adquisición de una L2 al proporcionar a los aprendices oportunidades de recibir *input* adaptado y reacción o *feedback*, tanto explícita como implícitamente, lo que a su vez dirige su atención hacia aspectos problemáticos de su interlengua y les anima a producir *output* adaptado. Es necesario tener en cuenta que Ellis (2001 y 2006) y otros autores entienden que la atención a la forma puede ser *planeada*, esto es, obtenida gracias a una tarea comunicativa centrada en un determinado fenómeno lingüístico, o *incidental*, esto es, sobrevenida en un contexto comunicativo no predeterminado, que surge de acuerdo con las necesidades lingüísticas del aprendiz. Tanto la instrucción basada en el *input*

estructurado como las tareas gramaticales pueden ser catalogadas, bajo determinadas condiciones, como tipos de atención a la forma planeada. En este apartado, sin embargo, nos centraremos en la versión ortodoxa de la atención a la forma, es decir, en lo que Ellis denomina *atención incidental a la forma*.

La hipótesis interaccionista analiza con detalle lo que sucede en episodios concretos pertenecientes a tres fases imprescindibles del proceso de aprendizaje de una lengua: el *input*, la interacción y el *output*. Respecto al *input*, por ejemplo, describe y analiza lo que viene llamándose *input modificado* o *adaptado*. Este *input* modificado se produce cuando los hablantes nativos o competentes, al dirigirse a un aprendiz de su lengua, realizan ajustes en sus producciones que aparentemente facilitan la comprensión y rebajan los esfuerzos comprensivos del aprendiz. Cualquier profesor de L2 sabe el proceso de adaptación que requiere entrar en una clase de nivel inicial. En estos casos se da no sólo la simplificación de los enunciados, sino también la elaboración mediante la provisión de abundante información semántica. Estos episodios favorecen la adquisición, como por ejemplo:

HNN¹: Me gustan mucho las bodas, los casados y sus vestidos.

HN²: A mí sólo me gustan los banquetes.

HNN: ¿Cómo?

HN: Los banquetes, la comida, con todos sus platos y la variedad de vinos. Es lo que más me gusta.

La interacción, por su parte, resulta asimismo esencial para la adquisición, ya que es en este contexto donde los aprendices reciben información sobre la corrección o, más importante, sobre la incorrección de sus producciones. Así, dentro del modelo interaccionista se llama *evidencia negativa* a la información que los aprendices reciben en relación con la inadecuación de sus enunciados, es decir, cuando se produce el éxito o el fracaso comunicativo. Esta evidencia negativa es una manera de alertar al aprendiz de la presencia de un error en su discurso. Asumiendo que este sea capaz de percibir el error, su tarea será la de determinar el problema y su solución. Para ello deberá formular una conjetura sobre la forma correcta. Al obtener *input* ulterior, el aprendiz podrá confirmar o refutar su conjetura, mejorando así su conocimiento lingüístico, es decir, su adquisición (Gass 1997).

Otro modo de hacerlo es probando su conjetura en su propia producción, en su *output*, y obteniendo retroalimentación sobre ella. La Hipótesis del Output (Swain 2005 en una de sus últimas revisiones) establece que la producción de enunciados fuerza a los aprendices a desplazar su atención desde el plano semántico del lenguaje (el más utilizado en comprensión) hacia los planos sintáctico y morfológico, lo que tendría una repercusión positiva en el desarrollo de su competencia morfosintáctica. Una tercera e importantísima función del *output* es la de facilitar la automatización o subsunción en el subconsciente de lo aprendido conscientemente. Gracias a un *output* frecuente y repetido se consigue alcanzar una producción lingüística fluida y automática (DeKeyser 2001). Un ejemplo de adaptación del output es el siguiente intercambio:

HNN: Me gusto Madonna.

HN: ¿Cómo?

HNN: Me gusta Madonna.

Por lo que atañe a la reacción o *feedback*, la investigación en ASL viene reconociendo dos tipos principales de reacción: explícita e implícita. La reacción explícita incluye las clásicas correcciones y su variada tipología (repetición, corrección propiamente dicha, pistas metalingüísticas, obtención, etc.), pero de lo que se encarga el modelo interaccionista es de la *reacción implícita*, que incluye estrategias de negociación como la petición de confirmación (cuando se pretende averiguar si un enunciado ha sido correctamente oído o entendido), la petición de aclaración (cuando se pretende que el interlocutor aclare un enunciado anterior) y la comprobación de la comprensión (cuando se pretenden verificar si el interlocutor ha comprendido). Estos tres tipos de reacción implícita caen dentro de lo que suele llamarse *negociación del sentido* (Long 1996), es decir, un proceso en el que los aprendices y los hablantes competentes interpretan su propia comprensión o la de su interlocutor provocando ajustes de las formas lingüísticas, del contenido del mensaje o de ambos, hasta que se alcanza un nivel aceptable de entendimiento. Una enorme ventaja de la negociación del sentido es que el *input* se construye *a la medida* de las capacidades lingüísticas y necesidades comunicativas del aprendiz, en estrecha relación con sus secuencias evolutivas de adquisición. Además, facilita el establecimiento de relaciones eficaces entre la forma y el sentido a través de procesos de repetición, segmentación y glosa. La negociación del sentido, por último, dirige la aten-

ción de los aprendices hacia problemas específicos de su interlengua justo en la fase inicial de su desarrollo, lo que resulta muy rentable (Gass 1997).

Un último tipo de interacción estudiado por este modelo son los *episodios metalingüísticos* (*language-related episodes*), que son aquellos casos en los que los aprendices preguntan por el significado de un ítem lingüístico (*¿Qué significa casi?*), por la corrección de sus producciones (*¿Se dice así? ¿Está bien dicho?*) o corrigen implícita o explícitamente su discurso o el de su compañero (*No se dice el mano. Se dice la mano.*). En los episodios metalingüísticos el aprendiz reconoce un fallo en su conocimiento de la L2 (o en el de su interlocutor) y busca una solución. Varios estudios (por ejemplo, Basturkmen et al. 2002) han probado que este tipo de episodios no sólo presentan el aprendizaje de la L2 en marcha, sino que se relacionan positivamente con el desarrollo de la L2, lo que es directamente aprovechable para la intervención pedagógica.

Esta intervención, por las características propias del modelo, no puede ser más que personalizada y dependiente de las ocurrencias que vayan sobreviniendo durante la realización de actividades comunicativas o en comunicación abierta. Esto impide que un manual, donde la progresión y el tratamiento de los fenómenos lingüísticos están predeterminados, pueda ofrecer herramientas directas de aplicación del modelo interaccionista. Sin embargo, aquellos manuales con abundante presencia de actividades comunicativas, en las que el vacío de información y la negociación entre los participantes son imprescindibles para su cumplimiento, son el contexto idóneo para que puedan producirse algunos de (o todos) los episodios de interacción aquí descritos, en especial aquellas tareas de comunicación centradas en la utilización de un determinado ítem lingüístico. Pero conviene destacar que la eficacia del modelo depende de que sean los propios aprendices los que perciban los fallos en su conocimiento lingüístico, abriendo así la posibilidad de solucionarlos.

Como se ha mencionado, las ventajas del modelo interaccionista son múltiples y radican en el tratamiento personalizado de los problemas y en la continuidad de la comunicación. Los distintos episodios de interacción analizados aquí muestran la capacidad del modelo a la hora de influir positivamente sobre el desarrollo de la interlengua de los aprendices en el momento apropiado y sobre el fenómeno apropiado. Algunos de sus inconvenientes, sin embargo, tienen que ver precisamente con el detallismo de la propuesta, con su excesiva concreción, que impide una intervención más abstracta y general sobre los fenómenos problemáticos.

3.3. El aumento de la conciencia lingüística mediante tareas gramaticales

3.3.1. ¿Cómo se aprende gramática?

En la Figura 4 podemos ver la relación existente entre la enseñanza de la gramática y el conocimiento gramatical, partiendo de la distinción entre conocimiento explícito y conocimiento implícito para establecer un modelo psicolingüístico de adquisición de la gramática.

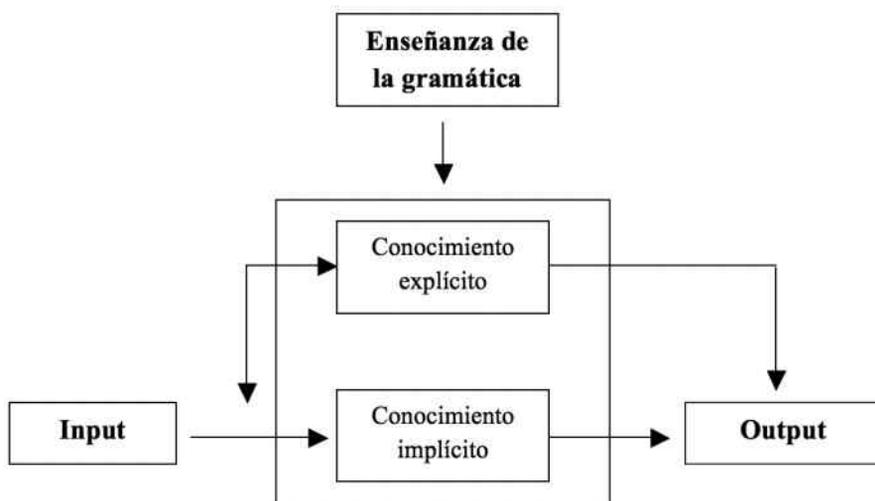


Figura 4.

Se denomina conocimiento gramatical explícito a las reglas y estructuras de la L2 que han sido analizadas y organizadas conscientemente por el aprendiz en un sistema más o menos ordenado. Esas reglas consisten en representaciones abstractas del funcionamiento gramatical y pueden ser descritas verbalmente por el alumno. Es un conocimiento explicativo, ya que las reglas pretenden dar cuenta del funcionamiento de la L2.

El conocimiento gramatical implícito, en cambio, es de naturaleza intuitiva o subconsciente y no se encuentra formulado como un conjunto de reglas verbalizables. Se compone de unidades sin analizar de dos tipos: frases-fórmula y reglas intuitivas. Las frases-formula son producciones lingüísticas aprendidas en bloque o frases con huecos que pueden ser ocupados por palabras funcionalmente equivalentes. Las reglas intuitivas, por su parte, forman la gramática que subyace cuando el alumno habla o escribe

la lengua espontáneamente y se manifiesta a través de juicios de gramaticalidad sobre muestras de lengua en los que el alumno especula sobre el funcionamiento del sistema. El conocimiento implícito no es accesible conscientemente. Por ello, la gran mayoría de hablantes de una lengua son incapaces de explicar el funcionamiento gramatical de sus producciones.

Tanto el conocimiento explícito como el implícito son utilizados en la comunicación, pero existen ciertos límites para que el alumno acceda a su conocimiento explícito cuando habla o escribe. La función primordial del conocimiento explícito durante la comunicación es la de monitorizar, es decir, revisar y corregir la corrección formal de las producciones lingüísticas de los alumnos. La monitorización sólo puede tener lugar si se cumplen tres condiciones (Krashen, 1982): el aprendiz debe darse cuenta de la existencia de un error en su producción, debe conocer la versión correcta y debe disponer de tiempo para realizar 1 y 2, y corregir la producción. Este conjunto de factores hace que el conocimiento explícito juegue un papel secundario en el uso natural del lenguaje. El conocimiento implícito de la gramática es, por tanto, el que rige formalmente los usos del lenguaje para la comunicación.

3.3.2. ¿Cómo se construye el conocimiento implícito de la gramática?

La Figura 5 (extraída de Gómez del Estal y Zanón, 1999) muestra los mecanismos básicos de construcción de conocimiento implícito:

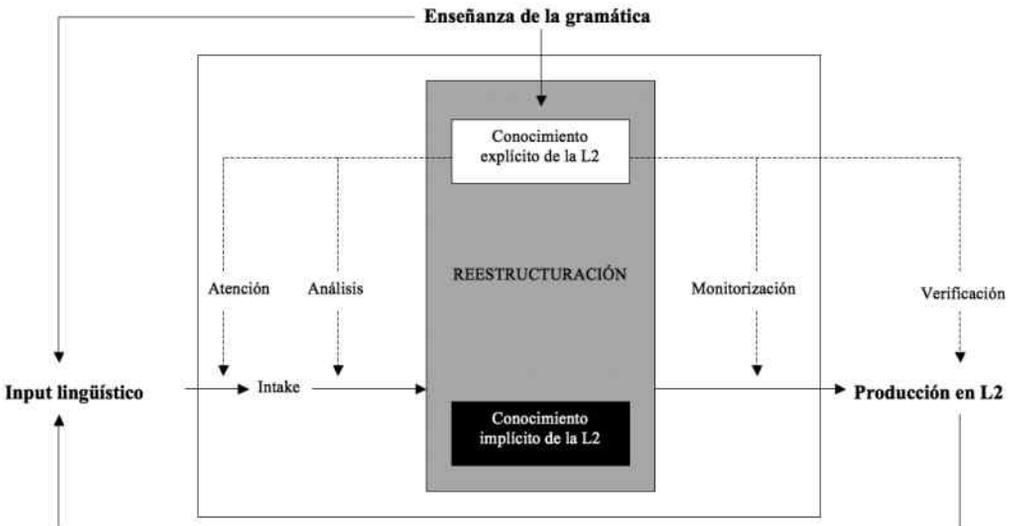


Figura 5.

El modelo incluye los mecanismos principales de construcción de conocimiento gramatical distinguiendo entre:

1. *Input* lingüístico. El total de muestras de la L2 a las que se ve expuesto el alumno al participar en situaciones de comunicación.
2. *Intake*. La parte del *input* que es seleccionada por el alumno mediante la atención y que es objeto de procesamiento. Es decir, son los trozos del *input* que son trabajados mentalmente.
3. Enseñanza de la gramática. Conjunto de actividades cuyo objetivo es la presentación, comprensión, ejercitación o memorización de fenómenos gramaticales.
4. Producción en L2. Conjunto de emisiones en lengua oral o escrita realizadas por el alumno en una actividad.
5. Atención, análisis, reestructuración, monitorización, verificación. Procesos implicados en la construcción de conocimiento gramatical.

El conocimiento implícito puede ser construido mediante tres mecanismos:

1. A partir del análisis del *intake*. Es el procedimiento principal e implica diversos pasos:
 - a) Durante una actividad, el alumno presta atención a un fragmento del *input* que sobresale por su dificultad, novedad, alta frecuencia, etc. del resto del caudal lingüístico.
 - b) Comparación X-X. El alumno compara la regla que opera en el *intake* (X) con la regla interiorizada (X) que extrae de su almacén de conocimiento explícito.
 - c) Interiorización. Si las conclusiones del análisis X-X son consideradas suficientes para la coherencia de la interlengua, se incorporarán los nuevos datos. En caso de conflicto (X#X) se desencadena un proceso de reestructuración.

Sin embargo, el análisis del *intake* no garantiza por sí solo la formación de conocimiento gramatical implícito, ya que la interiorización se halla constreñida por jerarquías evolutivas de adquisición de una lengua extranjera (Ellis, 2001). Podemos considerar, desde esta vía, que es una

condición necesaria, pero no suficiente, para la construcción de conocimiento implícito.

2. Mediante la reestructuración de la interlengua del alumno.

El mecanismo de reestructuración es inseparable del de análisis del *input*. Aunque pueden aparecer separados en el tiempo, en realidad la reestructuración se deriva de un análisis que arroja la conclusión de que la estructura interna X no regula el comportamiento de los fenómenos lingüísticos observados en el *input/intake*. Podemos distinguir varios pasos:

- a) Atención a una estructura X del *intake*. Es el mismo fenómeno descrito anteriormente.
 - b) Inferencia/formación de hipótesis. Se produce de dos formas:
 - i. La aparición de un fenómeno desconocido, que no puede ser explicado a través de ninguna estructura interna X. El alumno activa un mecanismo de inferencia sobre las muestras lingüísticas y elabora una o varias hipótesis sobre X.
 - ii. El conflicto entre la estructura observada X y la interna X. Cuando el análisis del *intake* produce un caso de X#X, se generan hipótesis para restaurar el equilibrio del sistema lingüístico.
 - c) Cotejo. El cotejo de las hipótesis se lleva a cabo a medida que el alumno consigue más información sobre las muestras o reglas lingüísticas. Esto se produce de varias formas:
 - i. Mediante la acumulación de evidencia empírica. Es decir, verificando la hipótesis cada vez que aparece más *input* con la estructura X.
 - ii. Mediante la producción en L2. El alumno verifica en el *feedback* la validez de sus hipótesis cuando habla o escribe en la L2..
 - iii. Mediante la enseñanza explícita de la regla. El alumno puede entrar en contacto con evidencias directas sobre la regla X a través del profesor, un manual, la consulta u otros medios.
- ## 3. A través de la interacción en situaciones de comunicación.

Durante la comunicación, el alumno utiliza intuitivamente estructuras gramaticales de la L2 sin poseer conocimiento explícito sobre ellas. El uso continuado de estas estructuras y su reestructuración implican la construcción de conocimiento implícito. Podemos distinguir dos grandes usos:

- a) *Input* comprensible. La presencia de un conjunto de modificaciones lingüísticas, discursivas e interactivas en el *input*, permite que el alumno manipule material lingüístico no analizado ni comprendido previamente a través del conocimiento explícito. Podemos decir que es el ‘acceso natural al conocimiento implícito’.
- b) Producción comprensible. La producción de los alumnos, cuando es apropiada a la situación y gramaticalmente correcta, promueve la formación de conocimiento implícito. La producción en L2, mientras no encuentra evidencia negativa, va almacenando reglas intuitivas surgidas de la interacción o de la monitorización personal.

4. Desde el conocimiento explícito de la gramática.

Es posible que parte del conocimiento explícito se transforme en implícito. De hecho, los mecanismos 1 y 2 anteriormente descritos forman un sistema en el que el conocimiento implícito y el explícito interactúan permanentemente. Sin embargo, este mecanismo es considerado secundario por dos razones:

- a) La cantidad de conocimiento implícito así originado es necesariamente limitada, ya que solamente una porción de la gramática de una lengua puede ser aprendida conscientemente.
- b) El conocimiento explícito sólo puede transformarse en implícito si los alumnos están preparados evolutivamente para la adquisición de cada estructura.

Desde estos datos y conclusiones, no parece recomendable en absoluto orientar las actividades de enseñanza de la gramática hacia la acumulación de conocimiento explícito, ya que no garantiza la construcción de conocimiento implícito. Además, puede convertirse en un aprendizaje mecánico, fácil presa de olvido y sin posibilidades de ser utilizado en la práctica. La enseñanza explícita de la gramática corre el riesgo de

servir sólo para la resolución de ejercicios a corto plazo, sin garantizar su interiorización y utilización posterior. Por otro lado, tampoco parece aconsejable dirigir la enseñanza de la gramática exclusivamente hacia el conocimiento implícito. Es lo que intentan hacer los métodos naturales, confiando en que la interacción comunicativa por sí sola producirá una adquisición completa y precisa de la L2. Como señalaron varios autores (vid. la revisión de Ortega, 1998), la enseñanza en inmersión sin enseñanza gramatical de ningún tipo produce fallos importantes en corrección y precisión, además de fosilización de errores. Por otro lado, bastantes investigaciones han probado la utilidad de cierta enseñanza explícita de la gramática (Doughty, 2003; Norris y Ortega, 2000).

Consecuentemente, se propuso una enseñanza de la gramática dirigida hacia dos frentes distintos:

- a) Hacia un conocimiento explícito que facilitara el proceso de aprendizaje implícito de la gramática. Es decir, que permitiera el análisis de *intake*, la monitorización, la reestructuración y, finalmente, la automatización (DeKeyser 2001).
- b) Hacia un uso de la gramática ligado a la comunicación. Es decir, hacia el uso y la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua.

3.3.3. Las tareas gramaticales

Con estas pretensiones en mente, es decir, con la intención de favorecer el descubrimiento de regularidades lingüísticas por parte de los aprendices mediante la observación de las formas en contextos significativos, algunos autores (Ellis, 2002; Fotos y Ellis 1991; Loschky y Bley-Vroman 1993; Gómez del Estal y Zanón 1999; Gómez del Estal 2004) plantearon un conjunto de criterios para la elaboración de las llamadas *tareas gramaticales*. La idea central de su propuesta es el concepto de concienciación gramatical o *grammar consciousness-raising* (Sharwood-Smith 1981). Las características de la enseñanza de la gramática orientada hacia la concienciación gramatical son las siguientes:

- 1) El objetivo de las actividades es hacer reflexionar a los alumnos sobre determinados fenómenos gramaticales, por lo que la tarea se centra en fenómenos aislados.

- 2) Se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y significativas de esos fenómenos mediante el suministro de muestras (diálogos, textos, etc.) que las ilustran.
- 3) El diseño de las tareas permite a los alumnos construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los mismos. Se requiere, por tanto, un esfuerzo intelectual para su ejecución.
- 4) La utilización precisa de la estructura en comprensión y producción es esencial para la resolución de la actividad.
- 5) La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.
- 6) La tarea debe incorporar una fase de *feedback* al alumno sobre su utilización de la estructura a lo largo de la actividad.

Aunque la introducción de este tipo de actividades gramaticales es bastante reciente en el ámbito español (Gómez del Estal, 1994 y Gómez del Estal y Zanón, 1996 fueron los primeros en desarrollarlas, aunque otros como Martínez 1999, Coronado 1998 y Miki 2002 han apostado también por la inducción guiada y la contextualización), algo más de la mayoría de los manuales analizados las utilizan en los apartados destinados a la gramática: en total, nueve de los catorce. Miñano (2003 y 2004), Corpas et al. (2005) y Equipo Prisma (2003) emplean con alta frecuencia tareas gramaticales, en especial el primero. Por su parte, Cerrolaza (2005), Cerrolaza y Sacristán (2005), Fernández et al. (2011) y Conejo et al. (2012) las usan asimismo con cierta frecuencia y, en menor medida, Cerrolaza et al. (1999) y Martín Peris y Sans Baulenas (2004). En la Figura 6 se muestra un ejemplo de tarea gramatical extraído de Corpas et al. (2005).

3. ESLÓGANES

A. Aquí tienes algunos eslóganes publicitarios. ¿Qué crees que anuncia cada uno? No siempre hay una única respuesta.

- | | |
|--|-----------------------------|
| 1. Rompa con la monotonía, vuele con nosotros. | a. Una región |
| 2. No rompas la tradición; en Navidad siempre lo mejor. | b. Una campaña ecológica |
| 3. Haz números y deja el coche en casa. | c. Una marca de coches |
| 4. Sal de la rutina, ven a Castilla y León. | d. Transportes públicos |
| 5. Pon más sabor a tu vida. | e. Un detergente |
| 6. No deje su ropa en otras manos. | f. Una marca de turrón |
| 7. Pida algo intenso; solo o con leche. | g. Un helado de dos sabores |
| 8. No vivas peligrosamente. Vive . | h. Una marca de pijamas |
| 9. Vive una doble vida. | i. Una compañía aérea |
| 10. Acuéstate con "Doncotón". | j. Una salsa de tomate |
| 11. Piense en el planeta. | k. Una marca de café |

B. Fíjate en los verbos que están en negrita. Están en Imperativo. ¿Sabes cómo se forma este tiempo? Completa los cuadros.

IMPERATIVO AFIRMATIVO

	dejar	romper	vivir
(tú)	.....	rompe	.....
(usted)	deje	.....	viva

IMPERATIVO NEGATIVO

	dejar	romper	vivir
(tú)	no dejes	.....	.....
(usted)	.....	no rompa	no viva

C. Fíjate ahora en estos imperativos irregulares. ¿Son irregulares también en algún otro tiempo verbal?

O - UE dormir	(tú)	duerme	no duermas
	(usted)	duerma	no duerma
E - IE pensar	(tú)	piensa	no pienses
	(usted)	piense	no piense
E - I pedir	(tú)	pide	no pidas
	(usted)	pida	no pida

D. Aquí tienes los imperativos negativos de **tú** y **usted** de algunos verbos. Busca en los eslóganes la forma afirmativa de **tú** y luego completa la columna afirmativa de **usted**.

IMPERATIVO NEGATIVO		IMPERATIVO AFIRMATIVO	
tú	usted	tú	usted
no hagas	no haga	.....	.....
no salgas	no salga	.....	.....
no pongas	no ponga	.....	.....
no vengas	no venga	.....	.....

Figura 6.

Las principales ventajas del trabajo con tareas gramaticales consisten en desarrollar la autonomía de aprendizaje gramatical de los alumnos mediante la observación de ejemplos contextualizados y el descubrimiento guiado de reglas, aumentando así la conciencia metalingüística de los aprendices al ofrecerles herramientas de análisis e inferencia. Zanón et al. (1994) y Lessovaya (2009) son investigaciones de aula de ELE que comparan los efectos sobre el aprendizaje de las tareas gramaticales y de las actividades deductivas clásicas y muestran resultados algo más positivos para las primeras. En el ámbito anglosajón, han encontrado resultados similares (Nassaji, 1999; Wong, 2005). También han mostrado su eficacia tanto para fomentar la negociación de sentido como para incrementar la conciencia sobre los fenómenos observados (Nassaji y Fotos 2007; Robinson 2001), aunque dependiendo de la naturaleza del fenómeno en cuestión. De este modo, los fenómenos lingüísticos que constan de pocas reglas son más susceptibles de recibir tratamiento mediante tareas gramaticales que los que constan de un número mayor de reglas (Samuda y Bygate, 2008; Ellis, 2003; DeKeyser, 1998; Robinson 1996). También hay cierta evidencia (Ellis, 2003; Loschky y Bley Vroman, 1993; Robinson 1996) de que las tareas gramaticales que contienen muestras comunicativas del fenómeno observado son útiles para aumentar la conciencia del aprendiz sobre estructuras gramaticales que resultan demasiado complejas.

Con las tareas gramaticales, una vez que los aprendices han tomado conciencia de un fenómeno gramatical, frecuentemente tienden a seguir reconociéndolo (*noticing*) en el *input* posterior (Alcón, 2006). Este reconocimiento, como hemos discutido antes, parece iniciar la reestructuración del sistema implícito de conocimiento lingüístico. Cuando un fenómeno es reconocido con frecuencia, los aprendices comparan inconscientemente el nuevo *intake* con su sistema existente de L2, construyen nuevas hipótesis y las prueban mediante la observación de nuevo *input* o mediante la retroalimentación de su propia producción (Nassaji y Fotos, 2011). Además, las tareas gramaticales requieren que los aprendices perciban y procesen el fenómeno observado y que lo usen en comunicación significativa, lo que es fundamental para el *autoinput* y la retroalimentación. Las tareas gramaticales que presentan vacío de información y exigen una única solución acordada entre los alumnos (Fotos, 1994) tienden a producir mayores oportunidades de conversación sobre el fenómeno y, consecuentemente, una mayor frecuencia de su uso, lo que aumenta el reconocimiento.

La investigación metodológica sobre tareas gramaticales ha proporcionado una variedad de formatos para integrar y combinar la instrucción gramatical y la enseñanza mediante tareas. De este modo, hay diferentes opciones de tareas gramaticales en función del grado alcanzado de explicitud sobre la regularidad lingüística, desde las más implícitas a las más explícitas. Las implícitas pueden ser utilizadas con una variedad de estructuras gramaticales. Por ejemplo, para las preposiciones de lugar, una actividad en la que el alumno, sin enseñárselo a su compañero, realiza un dibujo de un paisaje que posteriormente le describirá para que el otro, a su turno, lo reproduzca dibujándolo también. A continuación, comparan los dibujos e inevitablemente emplean de modo implícito las preposiciones de lugar (Fotos, 1993). Otra tarea gramatical implícita es la que presentan Fotos, Homan y Poel (1994) sobre las formas comparativas de los adjetivos y los adverbios en inglés a partir de la comparación entre ciudades conocidas por los estudiantes.

En cuanto a las tareas gramaticales explícitas, incorporan la comunicación significativa como componente principal de su ejecución, pero el contenido de esa comunicación, el tema de la conversación que generan, es precisamente un fenómeno gramatical. Gómez del Estal y Zanón (1996) presentaron, por primera vez en el ámbito español, una unidad didáctica de tareas gramaticales explícitas centrada en el modo subjuntivo, en la que se observan y analizan muestras significativas de aparición de este modo verbal y se descubren regularidades explicativas. Con este tipo de tareas los aprendices tienen que resolver problemas de gramática atendiendo al significado mientras se comunican en español. En otras ocasiones se trata también de actividades de vacío de información para el descubrimiento de patrones morfológicos, como en Gómez del Estal (2002), que presenta dos fichas (A y B) con información distinta sobre la morfología de los pretéritos indefinidos irregulares para que los alumnos, mediante la interacción y puesta en común, induzcan los cuadros morfológicos.

Este tipo de tareas gramaticales no requieren necesariamente la producción inmediata del fenómeno gramatical descubierto, sino que primariamente intentan llamar la atención del aprendiz hacia las características gramaticales haciéndole consciente de ellas (Ellis, 2002). Se trata de tareas diseñadas para que los estudiantes reflexionen acerca de un fenómeno gramatical concreto a fin de desarrollar un cierto grado de comprensión cognitiva del mismo. Pueden presentar un enfoque deductivo, con un primer momento de presentación de una regla, seguida de

su aplicación a unos ejemplos concretos, para que la modifiquen o perfeccionen de acuerdo con los ejemplos (así en Gómez del Estal y Zanón, 1996) o también pueden presentar un enfoque inductivo (más frecuente en la bibliografía), mediante el cual los estudiantes descubren la regla por sí mismos mediante el análisis de los datos proporcionados (Ellis, 1993). Gracias a este proceso, las tareas gramaticales explícitas parecen aumentar la conciencia de los aprendices hacia aspectos gramaticales complejos, y así les animan a realizar ajustes en su propia producción y, últimamente, en su interlengua (Nassaji y Fotos, 2011).

4. Un caso práctico

¿CÓMO SE ELABORAN las tareas gramaticales? Para ejemplificar nuestra propuesta vamos a presentar el proceso de creación de unas tareas gramaticales explícitas sobre un contenido gramatical bien conocido y presente en todas las programaciones: la oposición entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto de indicativo (PI/PP). A la hora de elaborar tareas gramaticales es preciso responder a varias preguntas:

1. ¿Qué fenómenos gramaticales debemos trabajar?
2. ¿Qué modelo explicativo de la lengua debemos seguir?
3. ¿Cómo debemos diseñar las tareas gramaticales?

1. ¿Qué fenómenos gramaticales debemos trabajar?

Hay dos posturas enfrentadas sobre los contenidos gramaticales que se deben trabajar en el aula. Una es la de la tradicional, que ha venido manteniendo la creencia de que hay que enseñar *toda* la gramática de la L2. Otra es la representada por Krashen, que restringe la enseñanza de la gramática a un puñado de reglas simples y manejables. La primera es difícilmente sostenible por dos razones principales:

- a) Hay pruebas contundentes de que los alumnos son capaces de aprender una gran cantidad de fenómenos gramaticales sin haber recibido ningún tipo de instrucción gramatical explícita: sólo interactuando en comunicación significativa.

- b) Los cursos de lengua tienen una limitación temporal severa: no hay tiempo para todo y la comunicación auténtica debe ser el objetivo principal. Las tareas gramaticales requieren una porción de tiempo considerable para su ejecución, por lo que esta variable debe ser tenida muy en cuenta.

La segunda postura tampoco es sostenible, ya que hay también bastante evidencia de que los alumnos son capaces de manejar un amplio abanico de reglas gramaticales explícitas (Green y Hecht 1992) y, además, la enseñanza explícita se ha demostrado útil (Norris y Ortega 2000).

La solución pasa por seleccionar aquellos fenómenos que resultan difíciles de aprender. Esta dificultad de aprendizaje se suele entender (i) como dificultad a la hora de *entender* una regla gramatical y (ii) como dificultad a la hora de *adquirir* una regla. Esto se relaciona inmediatamente con la diferencia entre conocimiento explícito y conocimiento implícito. La dificultad relevante aquí es la de adquisición. Por eso, se deben seleccionar aquellos fenómenos que no aparezcan en la L1 de los estudiantes.

En relación con el contraste PI/PP, a los alumnos francófonos, por ejemplo, les resulta especialmente difícil (en el sentido aquí definido) la morfología y uso del pretérito indefinido antes que la del perfecto debido a su L1. Lo contrario suele sucederles a los anglófonos y a los lusoparlantes. Esto se debe tener en cuenta a la hora de elaborar las tareas gramaticales correspondientes, insistiendo más sobre el tiempo verbal que resulte más opaco a los estudiantes. En cualquier caso, la oposición PP/PI debe ser establecida con claridad, pues todos ellos presentan confusión entre uno y otro.

Por otro lado, como hemos mencionado, la realización de tareas gramaticales requiere una enorme cantidad de tiempo en comparación con las lecciones tradicionales (o modelo PPP), aunque consigue afectar más a la capacidad de reconocimiento formal de los alumnos. Esto debe ser tenido muy en cuenta. No tiene mucho sentido, por ejemplo, trabajar la morfología de cada tiempo verbal del español mediante tareas gramaticales. Basta con hacerlo para el presente y el pretérito indefinido de indicativo por varios motivos. Con el presente de indicativo, porque de este modo familiarizamos a los estudiantes con la mecánica morfológica de los verbos españoles desde el comienzo. Con el pretérito indefinido, porque presenta muchas irregularidades que son, además, las mismas que las del pretérito imperfecto de subjuntivo. Para el resto de los tiempos, un

enfoque más deductivo (acompañado de *input* estructurado, por ejemplo) puede resultar suficiente.

2. ¿Qué modelo explicativo de la lengua debemos seguir?

Aunque las posturas formalistas, que obvian el papel fundamental que juegan el sentido y el significado en la gramática, sigan muy enraizadas entre buena parte de los profesores y autores de manuales de ELE, lo cierto es que hay un profundo consenso teórico sobre la necesidad de ligar forma y sentido para la adquisición de lenguas (VanPatten et al. 2004), que ya ha dado algunos frutos relevantes en el campo de la enseñanza de ELE (por ejemplo, Alonso et al. 2004). La antología de Gómez del Estal (2011) recoge contribuciones esenciales en esta línea. Es imprescindible, pues, relacionar las formas con sus valores de sentido.

Esta relación de formas y sentidos resulta fundamental en las tareas gramaticales para que los alumnos puedan aislar, percibir y reconocer los fenómenos lingüísticos en el *input* que se les presenta. Para ello debemos siempre presentar dichos fenómenos convenientemente contextualizados dentro de situaciones de comunicación claras y precisas, a ser posible oponiéndolos a los fenómenos que se les relacionan.

Respecto al contraste PP/PI, la postura tradicional de explicarlos en función de la aparición simultánea de ciertos marcadores temporales (PP con *hoy, esta semana, nunca* y PI con *ayer, la semana pasada, el día 25*, por ejemplo) es claramente insuficiente ya que no resulta explicativa: ha obviado el valor significativo de esos tiempos. La explicación de la presencia de PP o PI en función de la (no) relación con el tiempo en que se habla es mucho más profunda y evidente. *Te quise* quiere decir que ya no te quiero; *te he querido* quiere decir que ya no te quiero pero que eso de haberte querido tiene relevancia ahora por los motivos que sea (por ejemplo, que ahora te toca quererme a ti). Las tareas gramaticales deben hacer conscientes a los alumnos de esta oposición significativa y relacionarla con las formas correspondientes.

Por último, es muy importante evitar dentro de lo posible la terminología lingüística, procurando emplear un lenguaje corriente y sencillo. Como afirma Schmidt (2001: 5), para la adquisición resulta suficiente el *reconocimiento* de los fenómenos, que es bien distinto de la conciencia metalingüística: no es necesario saber cuál es la denominación de un tiempo verbal para usarlo con corrección. Además, el tiempo invertido

en que los aprendices aprendan las etiquetas metalingüísticas de los fenómenos concretos es tiempo perdido para el reconocimiento o empleo de esos mismos fenómenos en comunicación. Es mejor referirnos directamente a los ejemplos (“los tiempos como *he comido*” para referirnos al pretérito perfecto).

3. ¿Cómo debemos diseñar las tareas gramaticales?

3.1. Las muestras o modelos

Una vez que tenemos claro el contenido gramatical que vamos a enseñar (el contraste PP/PI) y el modelo descriptivo (la relación o no con el tiempo en que se habla), el primer paso es elaborar una serie de muestras de lengua (*input*) donde aparezcan los usos prototípicos de uno y otro dentro de frases prácticamente idénticas para poder analizar las implicaciones significativas de emplear una y otra forma. Estas formas deben ser destacadas gráficamente de algún modo, a ser posible distinto para uno y otro caso, con el fin de aislarlas y favorecer la identificación del *intake*. Por ejemplo así:

Me ha regalado / Me regaló

¿Cuándo se usa el Pretérito Perfecto (HA REGALADO)? ¿Cuándo se usa el Pretérito Indefinido (REGALÓ)? Con estas actividades lo vas a aprender.

Fíjate bien en estas frases, en las que Luisa habla de su primer novio y del actual. Compáralas:

“Me **regaló** un dibujo de un corazón, me **escribió** poemas de amor, **fui**mos muchas veces a ver la puesta de sol y me **dió** mi primer beso.”

“Me ha regalado un anillo, ha escrito un cuento con nuestra historia y hemos ido a muchos países juntos: me ha dado muchas alegrías.”

Como se ve, se comienza explicando el objetivo de las tareas gramaticales con un lenguaje sencillo y claro, que evita o minimiza el empleo de terminología lingüística. A continuación, se presentan dos situaciones de

elocución distintas, aunque prácticamente idénticas, en las que los pretéritos indefinidos aparecen destacado en negrita y los pretéritos perfectos, subrayados. Quizá esta representación gráfica no sea del todo aleatoria a los efectos que se persiguen, ya que la línea de subrayado puede interpretarse en un sentido simbólico bastante pertinentemente. En cualquier caso, facilita la identificación y distinción de unas y otras formas. Esta tarea puede acompañarse de alguna ilustración que facilite su procesamiento en comprensión (un dibujo de una pareja de niños enamorados y otro de una de adultos). La tarea de lectura debe ser realizada en parejas o grupos, dejando libertad a los alumnos para ayudarse unos a otros o comentar lo que les parezca oportuno. El profesor actúa como en una tarea comunicativa más, es decir, como apoyo.

3.2. Las preguntas

El siguiente paso consiste en hacer conscientes a los alumnos de las diferencias de sentido y formas lingüísticas en un caso y en el otro. Para ello, un expediente bastante útil es el de una tabla con preguntas donde se relacionan formas y valores. Para resolverla, deben seguir trabajando en parejas o grupos, conversando en español. Por ejemplo:

Ahora responde SÍ o NO a estas preguntas	REGALÓ	HA REGALADO
¿Luisa habla de su novio actual ?		
¿Luisa habla de su primer novio ?		
¿Habla de algo pasado que tiene relación con el presente?		
¿Habla de algo que no tiene relación con el presente?		

Se trata de preguntas sencillas sobre el sentido y la semántica de las frases previas, que buscan relacionar las apariciones de PP/PI con un valor significativo fácilmente observable. El propio diseño de la tabla, con sus valores de SÍ o NO claramente evidentes, permite la corrección inmediata por parte del profesor y la formulación de una regularidad, que es el siguiente paso.

3.3. La formulación de la regla

Completa ahora esta primera regla escribiendo HA REGALADO o REGALÓ:
 “Cuando hablamos de algo pasado que tiene relación con el presente (por ejemplo, de cosas del novio actual de Luisa), decimos _____. Cuando hablamos de algo que NO tiene relación con el presente (por ejemplo, del primer novio de Luisa, en 1990), decimos _____.”

Una vez más, este pequeño texto con vacío de información debe ser completado por los alumnos trabajando en parejas o grupos y corregido posteriormente por el profesor. La formulación de la regla debe depender, al menos en las primeras fases, de las situaciones concretas, evitando en lo posible la abstracción. La abstracción es el método, pero se debe ir alcanzando poco a poco y siempre relacionando las formas lingüísticas con sus valores de sentido. Este proceso se puede seguir, por ejemplo, presentando nuevos ejemplos similares y relacionando sus componentes (el presente del verbo *haber* y el participio del PP, por ejemplo, con el valor de relación entre pasado y presente) o la frecuente asociación de uno y otro tiempo verbal con distintas expresiones temporales (*hoy, esta semana, en mi vida, este año*, que incluyen el presente, con PP; *ayer, la semana pasada, en 2004*, que excluyen el presente, con PI), seguida de una versión mejorada de la regla, como la siguiente:

En conclusión...

Ahora completa esta regla escribiendo HA LLOVIDO o LLOVIÓ donde corresponda.

1. Es un tiempo que relaciona lo de AHORA con lo de ENTONCES. Esto se ve en las palabras que lo forman. Es un pasado que afecta al presente, un pasado presente: _____
2. Es un tiempo que indica que lo de AHORA no tiene relación con lo de ENTONCES. Es un pasado pasado: _____
3. Normalmente se usa con unidades de tiempo que incluyen AHORA: hoy, esta semana, este año, en toda mi vida, nunca, todavía no, etc.: _____
4. Normalmente se usa con unidades de tiempo que ya han terminado: ayer, la semana pasada, en 2009, en junio, el otro día, el viernes, etc.: _____

Esta nueva regla incorpora un grado mayor de abstracción y nuevos datos a la regla anterior. Los alumnos deben completarla en parejas o grupos y el profesor debe corregirla para confirmar las hipótesis.

3.4. La aplicación de la regla

La formación autónoma de reglas por parte de los estudiantes permite su aplicación directa a la resolución de ejercicios con el objetivo de probar su eficacia. Este es el siguiente paso, como en el siguiente ejercicio:

Usa la regla

Ahora comprueba tus conclusiones en el siguiente diálogo. Fíjate bien en el contexto de las frases y rodea con un círculo la opción correcta.

1. Tres estudiantes en la cafetería de la universidad

¿Dónde está Luisa?

Pues no sé: hoy no la he visto / **vi**.

Yo la he visto / **vi** ayer. Hemos ido / **fuimos** juntas al cine. Hemos visto / **vimos** una película muy buena.

¿Cuál?

La guerra de los botones.

¿Y por qué no ha venido / **vino** esta mañana?

Es que tiene que estudiar. Me lo ha dicho / **dijo** ayer.

En este ejercicio los estudiantes deben aplicar la regla descubierta a nuevos ejemplos, donde las variables situacionales y el contexto lingüístico suministran información suficiente y acorde con la regularidad observada para poder resolverlos con eficacia. Esta fase permite depurar la comprensión de la regla por parte de los alumnos y su aplicabilidad a ejemplos concretos.

Como se ha comprobado, las tareas gramaticales generan un proceso inductivo-deductivo de observación de datos, formulación de hipótesis explicativas y aplicación de las hipótesis a nuevos datos, es decir, un aprendizaje inteligente y autónomo de la gramática, todo ello favoreciendo el trabajo cooperativo y la interacción comunicativa en la L2.

5. Conclusión

EN ESTE CAPÍTULO se han analizado varias propuestas metodológicas de tratamiento de la gramática y su influencia en el campo del ELE en la última década. Aunque la presencia del modelo conductista-estructural (o de PPP) siga siendo mayoritaria (nueve de los 14 manuales estudiados la emplean: Aragonés y Palencia, 2005; Castro et al., 2005; Castro y Díaz, 2004-2007; Castro, Marín y Morales, 2004; Cerrolaza et al., 1999; Cerrolaza y Sacristán, 2005; Conejo et al., 2012; Equipo Prisma, 2003 y Moreno et al., 2007), hemos constatado la creciente (y, en ciertos casos, preponderante) presencia de otras dos propuestas metodológicas, como son la instrucción mediante *input* estructurado y las tareas gramaticales, cuyas características se han expuesto con detalle. El peso en el campo de ELE del tercer modelo estudiado, el interaccionista, es difícilmente mensurable por la especificidad de la propuesta.

En cualquier caso, los procesos psicolingüísticos que estas propuestas metodológicas desencadenan resultan de enorme relevancia en relación con la contradicción que mencionamos en la introducción: la de hablar una lengua frente a hablar de una lengua. En efecto, tanto la instrucción mediante *input* estructurado como las tareas gramaticales minimizan el impacto de esa imposibilidad al diseñar actividades que favorecen el darse cuenta de la lengua mientras se habla en la lengua. Las actividades de *input* estructurado centran la atención del alumno sobre las implicaciones semánticas de los fenómenos gramaticales; concentran el hablar de modo que se haga evidente la gramática. Es como cuando a un niño le hacemos nadar solo con los pies para que se dé cuenta de la utilidad de ese movimiento específico. Las tareas gramaticales, por su parte, hacen que el alumno observe, analice y formule hipótesis sobre la gramática hablando en español; se habla para descubrir la gramática. Es como cuando a un niño le pedimos que observe, analice y descubra lo que hace otra persona (o él mismo) al montar en bicicleta mientras estamos dando un paseo sobre dos ruedas. En la propuesta interaccionista la contradicción se pretende superar en acto, es decir, hablando del hablar, hablando de lo que se está hablando. Es algo similar a cuando el niño encuentra situaciones conflictivas al nadar o montar en bicicleta (personas que se le cruzan, problemas de respiración, baches, golpes, etc.) y debe modificar conscientemente su conducta automática para solventarlas. Como se ve, cosas todas ellas que acercan el aprendizaje de una lengua a cualquier

aprendizaje de automatismos: no en vano “[...] parece difícil rehusarse a la evidencia de que en un niño el aprendizaje de la lengua es el primer caso de esa operación de paso del saber consciente al subconsciente técnico [...]” (García Calvo, 1979, 40), por lo que la lengua sería el primero de esos automatismos y el que establece el patrón para los subsiguientes. En consecuencia, confiamos que el interés y la curiosidad de las investigaciones y las publicaciones venideras sobre la enseñanza de la gramática de ELE sigan indagando en esta contradicción, tan fructífera como irreducible, entre hablar y hablar del hablar.

Notas

1. Hablante no nativo
2. Hablante nativo

Bibliografía

Manuales generales de ELE

- Castro, F., Marín, F. y Morales, R. 2004. *Nuevo Ven 2. Libro del alumno y Nuevo Ven 2. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- Castro, F., Díaz, P., Rodero, I. y Sardinero, C. 2005. *Español en marcha 1. Libro del alumno y Español en marcha 1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, Ó y Llovet, B. 1999. *Planet@ 2. Libro del alumno y Planet@ 2. Libro de referencia gramatical: fichas y ejercicios*. Madrid, Edelsa.
- Corpas, J., Garmendia, A. y Soriano, C. 2005. *Aula Internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Equipo Prisma 2003. *Prisma. Continúa (A2)*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, C., Lahuerta, J., Lerner, I., Sanmartín, J. y Moreno, C. 2011. *Agencia ELE 3. Libro del alumno y 2012, Agencia ELE 3. Libro de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. 2004. *Gente. Nueva Edición. Libro del alumno 2 y Libro de trabajo gramatical 2*. Barcelona: Difusión.

Monografías de gramática de ELE

- Alonso Raya, R. et al. 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Aragonés Fernández, L. y Palencia del Burgo, R. 2005, *Gramática de uso del español*. Boadilla del Monte: Ediciones SM.
- Castro Viúdez, F. y Díaz Ballesteros, P. 2004, 2005, 2006 y 2007. *Aprende gramática y vocabulario 1, Aprende gramática y vocabulario 2, Aprende gramática y vocabulario 3 y Aprende gramática y vocabulario 4*. Madrid: SGEL.
- Cerrolaza Gili, Ó. 2005. *Diccionario práctico de gramática. 800 fichas de uso correcto del español*, y Cerrolaza Gili, Ó. y Sacristán Díaz, E. 2005. *Libro de ejercicios. Diccionario práctico de gramática. Uso correcto del español*. Madrid: Edelsa.
- Conejo, E., Seijas, P., Tonnelier, B. y Troitiño, S. 2012. *Cuadernos de gramática española A1-B1*. Barcelona: Difusión.
- Miñano López, J. 2003 y 2004. *Y, ahora, la gramática 1. Nivel principiante y Y, ahora, la gramática 2. Nivel principiante*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona .

Moreno, C., Hernández, C. y Miki Kondo, C. 2007. *Gramática. Nivel elemental (A1-A2), Gramática. Nivel medio (B1) y Gramática. Nivel avanzado (B2)*. Madrid: Grupo Anaya, colección Anaya ELE.

Referencias

- Alcón Soler, E. 2006. "Fostering EFL Learners' Awareness of Requesting Through Explicit and Implicit Consciousness-Raising Tasks". *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Ed. M^a P. García Mayo. Clevedon: Multilingual Matters. 221-241.
- Alonso, R. 2004. "Procesamiento del *input* y actividades gramaticales". REDELE 0. Publicación electrónica. [Documento de Internet, fecha 7 de febrero de 2013, disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_01Alonso.pdf?documentId=0901e72b80e06c5b].
- Basturkmen, H., Loewen, S. y Ellis, R. 2002. "Metalanguage in focus on form in the communicative classroom". *Language Awareness* 11:1-13.
- Coronado, M. L. 1998. "Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales". *La enseñanza de la gramática de español / lengua extranjera: diferentes aproximaciones*, Carabela 43. Madrid: SGEL. 81-94.
- Curtiss, S. 1988. "Abnormal language acquisition and the modularity of language". *Linguistics: The Cambridge survey. Linguistic theory: Extensions and implications*, vol. 2. Ed. F. Newmeyer. Cambridge: Cambridge University Press. 96-116.
- DeKeyser, R. 1998. "Beyond focus on form". *Focus on form in classroom language acquisition*. Eds. C. Doughty y J. Williams. Cambridge: Cambridge University Press. 42-63.
- DeKeyser, R. 2001. "Automacity and automatization". *Cognition and second language instruction*. Ed. P. Robinson. Nueva York: CUP. 125-151.
- Doughty, C. 2000. "La negociación del entorno lingüístico de la L2". *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ed. C. Muñoz. Barcelona: Ariel Lingüística. 163-194.
- Doughty, C. 2003. "Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement". *The Handbook of Second Language Acquisition*. Eds. C. Doughty y M.H. Long. Oxford: Blackwell: 256-310.

- Doughty, C. y Williams, J. 1998. *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1989. "Are classroom and naturalistic language acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". *Studies in Second Language Acquisition* 11 (3): 305-328.
- Ellis, R. 1993. "Second language acquisition and the structural syllabus" *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
- Ellis, R. 2001. "Introduction: Investigating Form-Focused Instruction". *Form-Focused Instruction and Second Language Learning, Language Learning*, 51, Supplement 1. Ed. R. Ellis. 1-46.
- Ellis, R. 2002. "Grammar teaching-practice or consciousness-raising?" *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Eds. J. C. Richards y W. A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press. 167-74.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2006. "Current issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective". *TESOL Quarterly* 40 (1): 83-107.
- Fotos, S. 1993. "Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction" *Applied Linguistics* 14 (4): 385-407.
- Fotos, S. 1994. "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks". *TESOL Quarterly* 28: 323-351.
- Fotos, S., Homan, R. y Poel, C. 1994. *Grammar in mind: Communicative English for fluency and accuracy*. Tokyo: Logos International.
- Fotos, S. y Ellis, R. 1991. "Communicating about grammar: a task based approach" *TESOL Quarterly* 25 (4): 605-628.
- García Calvo, A. 1991 (1979). *Del lenguaje I*. Zamora: Lucina.
- Gass, S. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. y Mackey, A. 2007. "Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition" *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Eds. B VanPatten y J. Williams. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 175-199.
- Gómez del Estal Villarino, M. 1994. "Una propuesta de didáctica de la gramática". *Boletín de ASELE* 10: 21-29.

- Gómez del Estal Villarino, M. 2002. "Tareas gramaticales sobre los pasados III". *Didactired*. CVC. Instituto Cervantes. [Documento de Internet, fecha 7 de febrero de 2013, disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_02/13022002.htm]
- Gómez del Estal Villarino, M. 2004. "La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas". *Forma 8. Gramática: enseñanza y análisis*. Madrid: SGEL. 83-108.
- Gómez del Estal Villarino, M. (ed.) 2010. *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Antologías de textos de didáctica del español. CVC. Instituto Cervantes [Documento de Internet, fecha 7 de febrero de 2013, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm]
- Gómez del Estal Villarino, M. (ed.) 2011. *La descripción comunicativa de la lengua en el aula de ELE*. Antologías de textos de didáctica del español, CVC, Instituto Cervantes [Documento de Internet, fecha 7 de febrero de 2013, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/default.htm]
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. 1994. "La enseñanza de la gramática mediante tareas". *Actas de V Congreso Internacional de ASELE*. Santander: ASELE. 89-100.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. 1996. *G de Gramática*. Barcelona: Difusión.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. 1999. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español". *La enseñanza del español mediante tareas*. Coord. J. Zanón. Madrid: Edinumen. 73-100.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.
- Larsen-Freeman, D. 1975. "The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students". *TESOL Quarterly* 9: 409-419.
- Lee, J. F. y VanPatten, B. 1995. "Grammar Instruction as Structured Input". *Making Communicative Language Teaching Happen*. J. F. Lee y B. Van Patten. Nueva York: McGraw Hill. 89-114.
- Lessoavaya, N. 2009. "Investigación sobre los efectos de las enseñanzas inductiva y deductiva en ELE para la adquisición de los verbos del español que expresan cambios en la realidad". *Memoria inédita de Fin*

- del Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes y Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Lightbown, P. M. 1983. "Exploring relations between developmental and instructional sequences in L2 acquisition". *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Eds. H.G. Seliger y M. H. Long. Rowley, MA: Newbury House. 217-243.
- Long, M. 1993. "Second language acquisition as a function of age: Research findings and methodological issues". *Progression and regression in language*. Eds. K. Hyltenstam y A. Viberg. Cambridge: Cambridge University Press. 196-221.
- Long, M. 1996. "The role of the linguistic environment in second language acquisition" *Handbook of Second Language Acquisition, vol. 2*. Eds. W. R. Ritchie y T. J. Bhatia. San Diego: Academic Press. 413-68.
- Long, M. 1997. "Focus on form in task-based language teaching" Annual McGraw—Hill Teleconference in Second Language Teaching. [Documento de Internet, fecha 7 de febrero de 2013, disponible en <http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/ref.htm>]. Reseña y traducción en español en Gómez del Estal (2010).
- Loschky, L. y Bley-Vroman, R. 1993. "Grammar and Task-Based Methodology". *Tasks and Language Learning*. Eds. G. Crookes y S. M. Gass. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mackey, A. 1995. *Stepping up the pace: Input, interaction and interlanguage development: An empirical study of questions in ESL*. Tesis doctoral inédita. Department of Linguistics: University of Sydney.
- Martínez Gila, P. 1999. "Actividades para la reflexión gramatical en el aula de español / LE". *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 4. Coord. L. Miquel y N. Sans. Madrid: Fundación Actilibre. 165-180.
- Matte Bon, F. 1999. "¿Cómo debe ser una gramática que aspire a generar autonomía y adquisición?" *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Málaga: ASELE. 57-79.
- Miki Kondo, C. 2002. "Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica" *Didáctica del español como lengua extranjera*, vol. 5. Coord. L. Miquel y N. Sans. Madrid: Fundación Actilibre. 147-158.
- Nassaji, H. 1999. "Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities". *The Canadian Modern Language Review* 55: 385-402.

- Nassaji, H. y Fotos, S. 2007. "Current issues in form-focused instruction". *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis*. Eds. S. Fotos y H. Nassaji. Oxford: Oxford University Press. 7-15.
- Nassaji, H. y Fotos, S. 2011. *Teaching Grammar in Second Language Classrooms*. Nueva York: Routledge.
- Norris, J. y Ortega, L. 2000. "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning* 50: 417-528.
- Ortega, J. 1998. "Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE". *RILCE, Revista de Filología Hispánica* 14 (2): 325-347.
- Pavesi, M. 1986. "Markedness, discursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context". *Studies in Second Language Acquisition* 8: 38-55.
- Pienemann, M. 1984. "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.
- Pienemann, M. 1985. "Learnability and syllabus construction". *Modelling and assessing second language acquisition*. Eds. K. Hyltenstam y M. Pienemann. Clevedon. Avon: Multilingual Matters. 23-112.
- Pienemann, M. 1989. "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis". *Applied Linguistics* 10: 52-79.
- Pienemann, M. (ed.) 2005. *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Nueva York: John Benjamins.
- Robinson, P. 1996. "Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions". *Studies in Second Language Acquisition* 18: 27-67.
- Robinson, P. (ed.) 2001. *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W. 1988. *Second language grammar: Teaching and learning*. Londres: Longman.
- Samuda, V. y Bygate, M. 2008. *Tasks in second language learning*. Londres: Palgrave.
- Schmidt, R.W. 1993. "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-226.
- Sharwood-Smith, M. (1981). "Consciousness-raising and the second language learner" *Applied Linguistics* 2: 159-168.
- Spada, N. y Lightbown, P.M. 1993. "Instruction and the development of questions in L2 classrooms". *Studies in Second Language Acquisition* 15 (2): 205-224.

- Swain, M. 1991. "French immersion and its offshoots: Getting two for one". *Foreign language acquisition: Research and the classroom*. Ed. B. Freed. Lexington, MA: Heath. 91-103.
- Swain, M. 2005. "The output hypothesis: Theory and research". *Handbook on research in second language learning and teaching*. Ed. E. Hinkel. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 471-483.
- VanPatten, B. 1996. *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (ed.) 2004. *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B., Williams, J., Rott, S. y Overstreet, M. 2004. *Form-meaning connections in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- White, L. 1991. "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom". *Second Language Research* 7 (2): 133-161.
- Widdowson, H.G. 1972. "The teaching of language as communication". *English Language Teaching* 27 (1): 15-19.
- Zanón, J., Gómez del Estal, M., Alba, J.M., Sánchez, A., García, P. y Pastor, A. 1994. "Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales". *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*. Santander: ASELE. 77-87.

Enseñar la competencia léxica

MARÍA AMPARO MONTANER MONTAVA
Y MONTSERRAT VEYRAT RIGAT¹
Universitat de València

Resumen

El presente capítulo se dedica a la enseñanza de la competencia léxica en segundas lenguas. El primer apartado destaca la importancia y dificultad del estudio del léxico, indicando los factores que hacen esta área especialmente compleja. El segundo apartado repasa los fundamentos teóricos básicos de la disciplina y presenta las principales teorías que se han dedicado al estudio de la semántica. El tercer apartado revisa cómo las principales teorías del significado han enfocado la cuestión de la enseñanza del vocabulario y se aportan nuevas perspectivas. Seguidamente se trata la enseñanza del léxico en el ámbito de las nuevas tecnologías, como plataformas digitales y mundos virtuales. Para finalizar se ofrece un caso práctico relacionado con este último tema.

Palabras clave: enseñanza, competencia, léxico, nuevas tecnologías.

Abstract

The focus of this chapter is the teaching of lexical competence in second languages. The first part outlines the importance and difficulty of the study of the lexicon, showing the factors that make this area really difficult. In the second part, the theoretical foundations of the discipline are revised and the principal theories on Semantics are introduced. In the third part it is exposed how the most important theories on Semantics approach to the question of the teaching of vocabulary and new perspectives are offered. Next, the teaching of the lexicon in the area of new technologies is explained and an example of a practical case closes the chapter.

Key words: teaching, competence, vocabulary, new technologies.

1. Introducción

EL PROPÓSITO DEL presente capítulo es plantear la enseñanza de la competencia léxica en una segunda lengua. No es un tema sencillo, aunque sí apasionante, dada la importancia creciente que la competencia léxica presenta cada vez más en la enseñanza de segundas lenguas. En nuestro caso haremos referencia a lenguas como el español y el inglés, fundamentalmente, aunque también en el apartado final incluiremos prácticas de adquisición de léxico en otras varias lenguas.

El incremento de la atención al componente léxico en la enseñanza de una segunda lengua es relativamente reciente, pues hasta hace bien poco el significado había sido relegado a un segundo plano en el estudio de la Lingüística. Así, tan cerca como en el siglo XX, grandes lingüistas dejaron de lado esta parcela del estudio del lenguaje. Es el caso de Bloomfield, que consideraba que el significado debe quedar fuera del estudio científico del lenguaje, o el de Chomsky, que se dedicó en un primer momento a la sintaxis, entre otros.

Sin embargo, esta situación ha cambiado radicalmente. Y es que si se considera que una lengua conecta sonidos con significados y que la semántica estudia el significado, la importancia de esta disciplina parece indudable. En ese sentido, la atención al estudio de la semántica dentro de la Lingüística se ha disparado en los últimos tiempos. También desde una perspectiva semiológica, el léxico constituye uno de los aspectos más importantes de una lengua y de su enseñanza porque, mientras que otros ámbitos, como la fonología y la gramática no se relacionan de forma directa con las cosas de las que hablamos, las palabras sí nos remiten de manera inmediata a la realidad. En ese sentido, el léxico constituye una ventana al mundo, y se le puede considerar el corazón del lenguaje.

Sin embargo, a pesar de su importancia, el léxico es extremadamente difícil de enseñar. Esta dificultad no parece tan grande en otras áreas del lenguaje, más formales, como la fonología o la gramática, pero el caso del léxico es otra cuestión. A continuación se comentarán las dificultades más destacadas:

1. Muchos autores han diferenciado entre palabra y unidad léxica, para poder incluir colocaciones, fórmulas idiomáticas, unidades rutinarias... Esta distinción es importante, pues la enseñanza de la competencia léxica debería incluir todas estas unidades, no solamente las de un único elemento.

2. Al contrario que los fonemas o morfemas, los lexemas constituyen un inventario abierto y que va aumentando a lo largo de la vida. Así pues, la enseñanza del léxico obliga a decidir qué palabras enseñar, en qué orden hacerlo, dónde está el límite, dentro de un campo prácticamente inabordable y siempre en aumento.

3. El propio concepto de significado es difícil de precisar. Podemos hablar de significado denotativo, de significado connotativo, de relaciones de significado, de significado contextual... En ese sentido el alcance del objeto de estudio es amplio y variado.

4. El significado en muchas ocasiones es difícil de concretar. ¿Qué significan palabras como *libertad*, *verde*, *arrepentirse*, etc.? Es difícil encontrar dos respuestas iguales, pues el significado de las palabras depende de factores cognitivos, culturales, contextuales, y presenta una alta subjetividad y dependencia cultural.

5. Otra cuestión problemática es si el significado debe abordarse de forma individualizada o teniendo en cuenta todo el conocimiento que una palabra implica. Es decir, conviene tener en cuenta si el conocimiento enciclopédico forma parte del significado de una palabra.

6. Es difícil deslindar entre significado de una palabra y acepciones o matices de un mismo significado. Ello nos lleva a preguntarnos hasta qué punto hay que precisar estas cuestiones en la enseñanza de segundas lenguas.

7. Otra cuestión interesante es la falta de correspondencia exacta de los significados de las palabras entre lenguas distintas, incluso de palabras muy básicas. Por ejemplo, la palabra inglesa *lunch*, no se corresponde exactamente ni con *comida* ni con *almuerzo*, por lo que es difícil de traducir adecuadamente.

8. Todo ello sin contar con la dificultad práctica que conlleva sistematizar un área tan escurridiza y difícil de organizar en grupos de forma clara.

2. Fundamentos teóricos

TAL VEZ POR las dificultades inherentes a su estudio, la investigación sobre el léxico ha tardado en despegar, aunque actualmente se ha convertido en el centro de la investigación lingüística. En esta sección se efectuará un rápido repaso a las teorías lingüísticas más relevantes y a cómo han enfocado el estudio del significado². En primer lugar, para las llamadas teorías de condiciones de verdad el significado de una oración se basa en las condiciones del mundo que deberían cumplirse para que este sea verdadero. Consecuentemente el significado de una palabra se basa en su contribución a ello. Sin embargo, a este enfoque se le han realizado varias críticas: por un lado, es difícil señalar las condiciones de verdad, por otro, se reduce el significado a correlaciones con el mundo externo.

Por su parte, las teorías conceptuales contemplan el significado como un concepto o idea en la mente. Estas teorías se dividen en dos grandes grupos, las que consideran que estos conceptos son innatos y las que consideran que se adquieren por la experiencia. Existen importantes lingüistas contemporáneos tanto en el primer grupo (Chomsky, Jackendoff, Wierzbicka), como en el segundo (Langacker, Lakoff).

En el otro extremo, autores como Katz, definen el significado como una entidad abstracta e independiente de sus usuarios, algo que algunos consideran difícil de imaginar, a no ser que se recurra a conceptos en sí mismos muy abstractos, como por ejemplo, los matemáticos.

Desde las teorías estructuralistas se considera que el significado de una palabra estaría constituido por todas las relaciones que contrae esta con las palabras del sistema lingüístico. Por tanto, el significado no debe estudiarse en términos positivos, sino contrastivos. El análisis componencial es un importante método derivado de esta teoría según el cual el significado de una palabra se puede descomponer en componentes llamados *semas*. Es el caso del conocido análisis realizado por Pottier (1963) del campo semántico *siège* (*asiento*), que contempla términos como *silla*, *butaca*, *taburete*, *canapé*, *puf*, que son definidos según si presentan o no los siguientes rasgos pertinentes o semas: *Con respaldo*. *Elevado sobre el suelo*. *Para una sola persona*. *Para sentarse*. *Hecho con material rígido...* Esta forma de trabajar presenta numerosos problemas, como la selección de términos, de rasgos, la aplicabilidad de los mismos, etc. A pesar de ello, otros estudiosos como Greimas, Baldinger, han operado también con rasgos de este tipo.

En este enfoque teórico también se le ha dado mucha importancia al estudio de las relaciones semánticas, como la sinonimia, antonimia, hiperonimia, etc. Resulta lógico porque este acercamiento se basa en considerar las palabras a partir de las relaciones que contraen dentro del sistema, ya sean de similaridad, diferencia, parte-todo, etc, por lo que el estudio de las relaciones semánticas se convierte en un complemento necesario a la organización de campos léxicos y debe tenerse en cuenta para la constitución de los mismos.

Otro acercamiento, llamado semiótico, defiende que el significado de una palabra sólo se puede explicar en términos de palabras más sencillas. Fue desarrollado espectacularmente por Wierzbicka en los años sesenta y posteriores (Wierzbicka 1992) y se propone realizar explicaciones de las palabras en términos más simples empleando paráfrasis reductivas, que pueden ser todo lo exhaustivas que sea necesario y deben poder traducirse. Según este sistema debería existir un conjunto de expresiones que no podría reducirse más, los llamados *primitivos semánticos* o *componentes de significado* elementales. Algunos primitivos semánticos serían palabras tan simples y universales como *yo, tú, decir, palabra, haber, bueno, malo, grande, pequeño, antes, después, porque, aquí, poder, como, etc.*

Ejemplo de explicación de un término mediante la paráfrasis reductiva:

X es la madre de Y si:

En algún tiempo anterior, Y fue muy pequeño.

En ese tiempo, Y estaba dentro del cuerpo de X, Y era como parte de X

A causa de ello, la gente puede pensar algo como esto:

X quiere hacer cosas buenas por Y

X no quiere que le ocurran cosas malas a Y

Otro acercamiento importante es el de la semántica conceptual de Jackendoff, quien también cree en la existencia de un conjunto de primitivos conceptuales, pero considera que estos formarían un metalenguaje abstracto. Para este autor, deudor del generativismo, existe un conjunto de categorías conceptuales innatas que constituyen partes semánticas del discurso, como *cosa, evento, estado, acción, lugar, camino, propiedad, cantidad*, y cada uno se puede elaborar en una organización función-argumento mediante funciones conceptuales. A este enfoque tan abstracto se le han achacado problemas como la oscuridad y la falta de relación con la lengua real.

Desde un enfoque cognitivista se ha considerado que el significado implica información cultural compleja que es difícil de entender por completo sin considerar constructos como *marcos*, *escenarios* y *guiones*. En ese sentido, para Fillmore la teoría semántica no se puede estudiar de forma independiente, sino considerando los mecanismos de comprensión humanos. El significado de una palabra surge de un marco que motiva el concepto al que la palabra se refiere. Por ejemplo, para entender el significado de palabras como *comprar* o *vender* debe tenerse en cuenta el llamado *marco de la transacción comercial*, que viene sugerido por el uso de estas palabras y que al menos en la cultura occidental implica una serie de elementos, como un comprador, un vendedor, una mercancía, un precio, etc.

El concepto de *escenario* se relaciona íntimamente con el de *marco*, pero se refiere principalmente a representaciones dinámicas, que implican diversas etapas diferidas en el tiempo. Por ejemplo, *arrepentirse* implica que se ha realizado una acción, que esta es posteriormente valorada negativamente por su autor, el cual preferiría no haberla realizado, etcétera.

Otra teoría que se ha empleado mucho en semántica es la teoría de prototipos. Según este enfoque, introducido por Eleanor Rosch, en la categorización hay miembros que se consideran más centrales y otros más periféricos. Por ejemplo, *vaca* sería un ejemplo prototípico de la categoría mamífero, mientras que *delfín* sería un ejemplar periférico de la misma. En semántica este enfoque es interesante pues lleva a pensar que los elementos que conforman el significado de una palabra no son unidades equivalentes, sino que se pueden aplicar en mayor o menor medida, lo que comporta una visión borrosa de las categorías. De acuerdo con este enfoque las definiciones de palabras en diccionarios se adaptarían a su carácter más o menos prototípico. Por ejemplo, al definir *delfín* o *murciélago* en vez de emplear el término *mamífero* se podría hablar de *un tipo de mamífero* que vive en el agua/vuela o lo que corresponda en cada caso.

Otra línea de investigación interesante en semántica es el estudio de las metáforas y esquemas de imagen. La metáfora se considera una facultad cognitiva mediante la cual se crea significado lingüístico a partir de experiencias corporales más básicas y preconceptuales. En ese sentido Lakoff y Johnson (1980) introdujeron el concepto de *metáfora conceptual*, que constituye una identificación entre un dominio concreto y uno abstracto. Estas metáforas se emplean en la lengua cotidiana y debe acudirse a ellas para entender el significado de expresiones habituales.

Por ejemplo, una oración como *No le quitaba los ojos de encima* encierra la metáfora *ver es tocar*. Una oración como *¿Coges lo que te digo?* esconde la metáfora *las palabras son objetos*. Y una oración como *Susana salió del coma* esconde la metáfora *los estados son lugares físicos*. Estas metáforas de la vida cotidiana dependen de cada cultura y crean verdaderos sistemas lingüísticos que varían en lenguas diferentes.

Por otro lado, los esquemas de imagen se basan en la idea de que los conceptos más generales y abstractos se constituyen no desde elementos verbales, sino por proyección imaginativa de experiencias de movimiento, percepción y dinámica de fuerzas. Sin embargo, no queda clara la relación entre estos esquemas y los aspectos proposicionales del significado.

Se han repasado sucintamente los principales enfoques teóricos de la semántica. A partir de ahora se contemplarán los diversos enfoques metodológicos aplicados a la enseñanza del vocabulario.

3. Enfoques metodológicos

ANTE ESTA PROBLEMÁTICA, las diferentes teorías lingüísticas han ido enfocando de formas diversas la cuestión de la enseñanza del vocabulario. A continuación se realizará una revisión de los diversos enfoques metodológicos que han surgido alrededor del estudio del léxico.³

3.1. Métodos clásicos

3.1.1. Métodos tradicionales

En primer lugar, la gramática normativa vio su reflejo en el método tradicional o de gramática-traducción, basado en la importancia de la gramática normativa. Según este método, la enseñanza de una lengua se centra en la gramática, lo que permitiría traducir. La enseñanza es predominantemente escrita, no oral. El aprendizaje del vocabulario queda relegado a la memorización de listas de palabras. Este método se originó a partir de la enseñanza del latín, que ya no era una lengua viva, con lo cual su estudio se centraba en conocer las reglas gramaticales, el vocabulario que aparecía en los textos y poder traducir textos. Algunas de las características de este método son su enfoque en la escritura, la importancia que se le da

al conocimiento de la gramática, el enfoque en las destrezas de lectura y escritura, la importancia dada a la enseñanza del léxico, uso de la lengua materna de los alumnos para las explicaciones, enfoque en tareas de traducción. Este método se ha usado hasta entrado el siglo XX y actualmente no goza de prestigio. Ya en el XIX empezaron las críticas contra este enfoque y el método directo surgiría como la principal alternativa.

En el polo opuesto, el método directo parte del método natural, que propone fijarse en cómo hablan los niños y al igual que estos, empezar a usar la segunda lengua desde el principio, directamente, sin necesidad de emplear la lengua materna. El conocido método Berlitz es un ejemplo de método directo. En este, la segunda lengua se usa en el aula, los profesores son nativos y se da mucha importancia a la pronunciación, a la lengua oral y la conversación, por encima de la gramática y la traducción. Es pues, un método que se centra en la interacción oral entre profesor y alumnos, el vocabulario se estudia dentro de situaciones comunicativas y se aprende de forma contextualizada. Tuvo un impacto enorme en la enseñanza.

3.1.2. Métodos de orientación estructuralista

Los métodos de orientación estructuralista surgen desde mediados del siglo XX y se caracterizan por su pluralidad. Dentro de estos, destacan el método oral y el método audio-oral o audio-lingual. El método oral apareció en los años 20 para la enseñanza del inglés y otorgó una gran importancia al aprendizaje del vocabulario, propiciando estudios de frecuencias léxicas a partir de los cuales se seleccionaría el vocabulario para su enseñanza. La gramática también se consideraba muy importante y la enseñanza de una lengua se centraba en enseñar las cuatro destrezas básicas mediante las estructuras lingüísticas.

Debe citarse también el método audio-oral, que se centra en la oralidad y defiende la repetición de estructuras, ya que el aprendizaje de una lengua se considera un proceso de formación mecánica de hábitos. Este método está basado en el estructuralismo americano, de autores como Bloomfield o Fries.

3.1.3. Métodos de orientación comunicativa

Los métodos de corte comunicativo supusieron un cambio fundamental en la enseñanza del vocabulario. En vez de centrarse en las estructuras, lo

hacen en la competencia comunicativa. Las investigaciones de lingüistas funcionales como Halliday o Firth y de sociolingüistas americanos como Labov, Hymes o Gumperz, así como de investigadores del área de la pragmática están en la base de estos métodos, junto con nuevos objetivos pedagógicos y sociales. En este método no se prioriza al profesor y al sistema de enseñanza, sino que el alumno y su propio proceso de aprendizaje pasan a desempeñar un papel protagonista,

El método comunicativo supuso un importante cambio, pues en él, el propio alumno protagoniza su proceso de aprendizaje. El aprendizaje lingüístico debe darse dentro de un marco comunicativo relevante. La selección del léxico depende de las necesidades comunicativas de los alumnos, a partir de las cuales se seleccionan los campos léxicos objeto de estudio. El método comunicativo se basa en los tres principios de comunicación, tareas y significado. Lingüísticamente se centra en la comunicación. Es un método que actualmente goza de una gran aceptación.

El enfoque por tareas complementa al comunicativo en el sentido de que estamos ante una enseñanza no solo para la comunicación sino mediante la misma. En el enfoque por tareas se parte de tareas temáticas para planificar la enseñanza. El partir de tareas cotidianas permite la interacción comunicativa entre los alumnos.

3.1.4. Métodos humanistas

Los métodos humanistas se basan más en el individuo y en el aprendizaje de lenguas como proceso psicológico y social que en la lingüística. En esta corriente se pretende que el alumno dirija más el proceso de aprendizaje y que tenga más conciencia de grupo. Dentro del humanismo destacan métodos como el método silencioso de Gattegno, la sugestopedia de Lozanov, el aprendizaje de la lengua en comunidad de Curran, el método de respuesta física total de Ashler, el método natural de Krashen y Terell.

3.2. Métodos cognitivistas⁴

Llama la atención que el enfoque cognitivista no haya acabado de fraguar en una metodología para la enseñanza del vocabulario a pesar de su interés. Sin embargo, consideramos que este método posibilita varias líneas de investigación. A continuación se indicarán los caminos que parecen más relevantes.

3.2.1. Presentación de un término contextualizado cognitivamente

En Lingüística Cognitiva se entiende que el significado de las palabras depende de su base cognitiva. En el modelo cognitivista *Frame Semantics*⁵ se parte del concepto de *frame* para estudiar el significado. Se supone que el uso de un término activa una escena concreta, en la que se ponen determinados elementos en perspectiva. Es dentro de esa escena concreta donde dicho término adquiere su significado. Por ejemplo, el verbo *comprar* activa el llamado marco de la transacción comercial y requiere unos elementos que desempeñan unos determinados roles, como *comprador*, *vendedor* y *mercancía*. Estos elementos aparecen en la oración, de manera que existe una relación entre el uso lingüístico de una palabra y el marco cognitivo que la encuadra.

Ejemplo:

María me dio manzanas para Juan

Roles semánticos: *María*: AGENTE *Me*: DESTINATARIO *Para Juan*: BENEFICIARIO

Roles cognitivos: Donante (*María*) - receptor (*me*)- cosa donada (*manzanas*)

La teoría de *Frame Semantics* presenta también mucho interés por el proyecto *Frame Net*, basado en la misma y que se lleva a cabo en varios idiomas y en diversas universidades. Su sede está en la Universidad de Berkeley y en España también se está trabajando en él bajo la dirección de Carlos Subirats. Este proyecto constituye una valiosa herramienta para un estudio del significado contextualizado. El proyecto *Frame Net* se dedica al estudio de las palabras en dependencia de los marcos o estructuras conceptuales en que se encuadran. Para ello se examinan oraciones de un corpus de inglés contemporáneo y se analizan sus elementos con etiquetas relacionadas con dichos marcos. Finalmente se recoge de qué maneras la información de los marcos asociados se expresa en estas oraciones.

Uno de los propósitos del proyecto es lexicográfico (Fillmore y Atkins 1994) y consiste en el trabajo sobre una entrada: este trabajo se basa en una descripción exhaustiva de las propiedades combinatorias de la palabra con oraciones de ejemplo extraídas del corpus, las cuales muestran contextos auténticos. Después se emplea una técnica de análisis de corpus basada en *Frame Semantics* que permite identificar los hechos lexicográ-

ficamente relevantes en el contexto de las palabras analizadas en las oraciones del corpus.

Otra aplicación del proyecto relevante para este trabajo es precisamente la enseñanza de idiomas. En ese sentido se ofrece un resumen del potencial sintáctico y semántico de una palabra con ejemplos de oraciones, que constituye una base de utilidad para ejercicios y materiales. Además, el programa permite acceder a ejemplos auténticos de una palabra en contexto, lo que resulta sumamente útil para profesores y como complemento de diccionarios.

Un aspecto interesante consiste en decidir hasta qué punto existe correspondencia entre los elementos del marco y las funciones sintácticas. En la preparación de la entrada léxica se ponen de manifiesto las conexiones entre elementos del marco y sus realizaciones sintácticas, con ejemplos de oraciones y se obtiene un resumen de los esquemas valenciales en que ocurre un lema. Esta forma de actuar permite la realización de generalizaciones en los verbos básicos.

3.2.2. Contextualización de una palabra dentro de una construcción

Otra línea de investigación interesante dentro del cognitivismo es la dedicada al estudio de las construcciones. Como ha demostrado la Gramática de Construcciones⁶, una construcción aporta significado y el significado de una palabra se adquiere dentro de una construcción concreta. Así que, aunque una palabra aparentemente tenga cierto significado y se use en determinadas construcciones, en realidad, el significado depende de la interacción entre la palabra y la construcción, algo que es un fenómeno idiosincrásico de cada lengua.

Con relación a la enseñanza de vocabulario, determinadas palabras en determinadas lenguas pueden aparecer en ciertas construcciones mientras que otra lengua no lo permite. Estos usos deberían enseñarse en el aula. Esta cuestión se podrá entender mejor ejemplificándola con construcciones que no se den en todas las lenguas. Los puntos más importantes de este modelo, que pueden ser presentados en el aula son los siguientes: primeramente se hablaría de la gramática de construcciones como un modelo que se centra en la importancia del concepto de construcción, el cual engloba al concepto de palabra, lo incorpora y lo supera. Según esta teoría, una construcción no es una mera suma del significado de las palabras que la componen, sino que aporta significado ella misma, de manera que

el significado de una construcción surge de la interacción entre el significado de la construcción en sí y el de las palabras que la componen. De esta forma, las diferencias sistemáticas de significado entre el mismo verbo y construcciones diferentes se atribuyen directamente a las construcciones.

3.2.3. Explicar el significado de las metáforas

Como ha demostrado el cognitivismo, imágenes y metáforas no constituyen aspectos periféricos de nuestra vida mental, sino que en gran medida son partes constituyentes de ella. La metáfora es un componente fundamental de la cognición que conforma nuestra visión de mundo. Es esencial incorporar estos contenidos a la enseñanza de vocabulario. Es esencial introducir a los alumnos los sistemas de metáforas que operan en una lengua dada, contrastarlos con los sistemas metafóricos de su propia lengua y hacerles trabajar con ejemplos reales, en los que los alumnos puedan ver la extensión de las metáforas y hasta qué punto una metáfora condiciona la selección del vocabulario en la lengua objeto de estudio.

3.2.4. La importancia de la cultura en el significado

Finalmente, atendiendo a la importancia que dentro del cognitivismo se ha dado a la cultura dentro del significado, consideramos que es adecuado en muchas ocasiones explicar lo que significa un término dentro de una cultura. En otras palabras, para entender el significado de un término, debe tenerse en cuenta todo el trasfondo cultural que lo envuelve. Tal y como se refleja en la traducción, muchas veces no existe una equivalencia real entre lenguas y el aparente equivalente de una palabra en realidad no es tal. Por ejemplo, el concepto japonés *amae*⁷ se refiere al sentimiento de dependencia hacia alguien que se supone que te va a ayudar sin esperar nada a cambio, en base a una relación especial. Este concepto se relaciona con la visión positiva que el concepto de dependencia tiene en la sociedad japonesa, a diferencia de lo que sucede en otras sociedades, como las occidentales. Por ello, ni el concepto ni la palabra tienen un verdadero equivalente en español.

3.3. Nuevas tecnologías

Hasta aquí se han repasado teorías tradicionalmente consideradas en semántica y léxico, así como los métodos de enseñanza de segundas lenguas

que originan. Sin embargo, otro aspecto importante, ya con algunos años de experiencia positiva, lo constituye la aplicación de nuevas tecnologías al aprendizaje de segundas lenguas, y en lo que nos interesa aquí, a la enseñanza del léxico. Se considera una innovación metodológica que puede complementar especialmente los métodos de corte comunicativo y humanista, así como los cognitivistas.

Continúa siendo válida la idea que subyace a las teorías explicadas anteriormente: cuando apelamos al saber intuitivo natural de cualquier hablante y pedimos que nos dé su opinión acerca de su lengua, lo más común es que la defina como un conjunto de palabras que tienen un significado. Si bien esto no es indicativo de la importancia que tiene el nivel léxico-semántico de una lengua, sí que es cierto que esa prioridad en la conciencia metalingüística del hablante nos indica que estamos ante una unidad (la palabra con significado) con la que hemos de contar de una manera especialmente detenida en el campo de la enseñanza del léxico en segundas lenguas.

Así pues, asumiendo que la palabra es la unidad por la que accedemos al uso del lenguaje, en este apartado metodológico hemos creído conveniente incorporar los recursos que en la actualidad se utilizan en las orientaciones de *e-learning* para la enseñanza de léxico en plataformas digitales y mundos virtuales, dada la notable expansión que se está produciendo en nuestra sociedad globalizada y constantemente interconectada.

Esta nueva vía digital permite a los alumnos, por una parte, comunicarse fuera del contexto formal, en espacio y tiempo y, por otra, ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. En los Centros de Libre Acceso (*Galanet, Duolingo...*)⁸, se pueden emplear Tecnologías de Información y Comunicación que referenciamos más adelante, de manera que el alumno se divierta y controle su ritmo de aprendizaje del léxico que incorpora en cada conexión realizada responsabilizándose de su propia formación, lo cual responde a la nueva visión pedagógica en los ámbitos educativos.

Además de las ventajas que Internet proporciona para el uso de herramientas digitales en este campo de enseñanza, también conviene señalar que este enfoque incrementa notablemente la motivación en los aprendices, puesto que permite la interacción activa con sujetos reales, tanto si se trata de intercambios entre alumnos de distintas nacionalidades en plataformas *online* como si utilizamos la inmersión en programas de simulación de la realidad como son los mundos virtuales 3D⁹. En lo que

sigue, expondremos algunas de estas técnicas para la enseñanza del léxico que se vienen utilizando con notable éxito en este campo.

3.3.1. Plataformas Digitales y Campus Virtuales

En general, la identificación del significado de una palabra se lleva a cabo mediante el uso de una versión parafrástica del mismo; o mejor dicho, aunque nunca debemos confundir un significado con una paráfrasis, es cierto que podemos aproximarnos al significado de un término mediante procedimientos parafrásticos. Los ejercicios para enseñanza de léxico que se realizan desde el Mundo Virtual 3D *Second Life* en la agrupación denominada *Virtlantis*¹⁰ se basan en estos principios léxico-semánticos, como podremos comprobar en el caso práctico.

El significado es precisamente lo que nos permite utilizar una palabra en una serie indefinida de situaciones posibles. Adquirimos esta capacidad porque hemos construido un mínimo esquema genérico de su uso, un patrón cognitivo generalizador con el que nos proveemos de un potencial de uso. Así es como funciona la adquisición de léxico en los niños de año y medio o dos años o en los adultos estudiantes de segundas lenguas cuando aprenden a usar palabras en sus contextos adecuados¹¹, y hacia esa competencia se dirigen los ejercicios que se utilizan en la enseñanza del léxico en aulas no presenciales, en plataformas de redes sociales o con herramientas digitales que se pueden consultar *online*¹².

Siguiendo a Hernández Sacristán (2006), la caracterización del significado en tanto que entidad mental con múltiples factores que la constituyen implica que también puede accederse a él de forma multifactorial, es decir, podemos verlo como un espacio abierto que vamos elaborando de forma progresiva, reanalizando en cada nueva situación de uso los esquemas o patrones previos de los que ya disponíamos. Esta teoría es la que subyace a los métodos de enseñanza del léxico utilizados en *Duolingo*¹³, *EnglishCentral*¹⁴, *Busuu*¹⁵, *Babel*¹⁶, *TeachingEnglish/British Council/BBC*¹⁷, *WizIQ education online*¹⁸, y en general en todos aquellos cursos que tienen lugar en plataformas *online*.

Las operaciones de reanálisis son las que nos permiten realizar reducciones drásticas del ámbito referencial del esquema a medida que ampliamos el vocabulario, o bien ampliaciones de los referentes a los que podemos aplicar determinada palabra. Así, por ejemplo, llegaremos a reducir un esquema general de “alimentos” a un conjunto de términos relativos a

este campo: “carne”, “pescado”, “vegetales”... y un paso más allá: “solomillo”, “lubina”, “tomate”... etc. Y a la inversa en el proceso de ampliación. En las aplicaciones o plataformas virtuales nombradas más arriba se suele comenzar por un nivel generalizado de términos; posteriormente se procede a realizar ejercicios de léxico practicando el proceso inverso.

Desde un punto de vista más pragmático y sociolingüístico (quizá más propio de los Mundos Virtuales y de los *media* que incorporan un proceso de alto nivel inmersivo), es necesario tener en cuenta que no todos los términos que integran nuestro léxico tienen la misma accesibilidad ni son siempre igualmente pertinentes en los diferentes contextos comunicativos. Nuestra capacidad léxica nos habilita para seleccionar los más apropiados y adaptarlos a la situación concreta de uso. Sería un ejemplo del método de contextualización del léxico citado más arriba.

Esta es una de las cuestiones que más se trabaja en la metodología de la enseñanza del léxico en las plataformas de simulación (virtuales *online* como *Galanet* o de Mundos Virtuales como *Second Life*, si bien esta última tiene algunas características que comentaremos más adelante y que difieren del resto de plataformas *online*) para la enseñanza de segundas lenguas. De ahí que se identifiquen una serie de escalas léxicas que se establecen desde diferentes parámetros, como por ejemplo el de la frecuencia de uso, según la cual un hablante tiende a evitar aquellos términos que presupone no conocidos por su interlocutor (cuando hablamos con niños, con personas de diferente lengua a la nuestra...); también existen las escalas de formalidad, que nos conducen desde los términos pertenecientes a contextos altamente formales hasta los más informales (*can*, *perrro*, *chucho*); escalas de generalidad, que nos lleva desde los términos que tienen un referente más genérico hasta los que son más específicos (*vino*, *vino rosado*, *vino rosado espumoso*), y la escala de neología, que nos lleva desde los términos creados *ex-novo* y que son poco conocidos por nuestros interlocutores hasta los que incluso consideramos en desuso.

Los ejercicios que se proponen en las plataformas *online* y también en los mundos virtuales para la enseñanza de léxico se construyen a partir de estos parámetros establecidos en las teorías del aprendizaje léxico. Lo que nos permite desplazarnos por esas escalas es nuestro saber intuitivo y nuestro conocimiento adaptativo a los contextos comunicativos, que incluye los valores pragmáticos asociados al uso de los diferentes términos dentro de cada escala. En dichas plataformas la práctica conversacional requiere la integración del léxico adquirido en los diferentes ejercicios planteados pre-

viamente: lecturas, dictados, audición de la producción del término en la lengua meta, visionado de grabaciones en vídeos con subtítulos remarcando la palabra que se está trabajando en esa sesión, traducción y reescritura de la frase escuchada a la lengua meta o desde la lengua meta, etc.

Asumiendo, pues, que podemos definir el significado como el potencial de uso de un término, hay que señalar también que este control que podemos realizar sobre el uso de los términos se basa en algún tipo de estructuración que le proporciona estabilidad al significado a pesar de tener ese carácter abierto que hemos comentado anteriormente¹⁹.

Entre otras características relativas al componente léxico, esta condición abierta del significado -la posibilidad de aproximarnos al significado de una palabra- y la labor lexicográfica son las bases en las que se apoya la adquisición del léxico en la orientación *e-learning* o enseñanza digitalizada; la mayor parte de los recursos que podemos encontrar en estas prácticas consisten precisamente en diccionarios *online*, enciclopedias, aplicaciones para traducir, plataformas en las que se utiliza el léxico meta en un contexto determinado, etc.²⁰.

Pese a la larga tradición que tiene la enseñanza de lenguas, las transformaciones sociales, tecnológicas y de mercados productivos han potenciado en mayor medida el contacto de lenguas y culturas, subrayando de manera inevitable la importancia de la diversidad lingüística y de la enseñanza del léxico de las distintas lenguas. Se puede afirmar que desde los años ochenta del siglo pasado hasta la actualidad se han ido consolidando nuevas tendencias, enfoques pedagógicos y nuevas propuestas de métodos para la enseñanza del léxico de las lenguas.

La Comisión Europea y el Consejo de Europa²¹, sobre todo a partir de 1990, está propiciando el desarrollo y la difusión de los *enfoques plurales*, metodologías de enseñanza donde no se trabaja con una sola lengua cuyo dominio léxico (y de cualquier otro nivel lingüístico) se alcanza totalmente, sino que se expone a los estudiantes a varias lenguas simultáneamente y, consecuentemente, a sus distintos léxicos, a fin de lograr la adquisición de competencias metalingüísticas e interculturales: la didáctica integrada de las lenguas, el enfoque intercultural, *l'éveil aux langues*, la intercomprensión entre lenguas de la misma familia... son ejemplos de enfoques plurales (López Alonso, C., Matesanz del Barrio, M. (2009)(eds.)).

Como venimos diciendo, el campo de aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza del léxico está viviendo un desarrollo notable en los últimos tiempos, aunque no se puede decir que la enseñanza de idiomas

no haya utilizado la tecnología en cada momento de su desarrollo histórico²². No obstante, la tecnología aplicada a la enseñanza del léxico ha evolucionado de forma espectacular con la llegada de *Internet*, primero con la incorporación de plataformas especializadas en la enseñanza mediante la *World Wide Web*. Desde mediados de la década de los noventa, los ordenadores han hecho posible que desde un mismo equipo se puedan realizar las funciones que antes requerían varios instrumentos (magnetófonos, vídeos...). También los avances en reconocimiento de voz han permitido evolucionar la metodología de enseñanza del léxico de una segunda lengua mediante el ordenador.

Los programas para el usuario están pensados específicamente para la enseñanza de lenguas y, como tales, contemplan ampliamente la enseñanza del léxico. Pueden consistir en cursos completos de una lengua o bien constituir una recopilación de ejercicios o actividades que van subiendo de nivel utilizando la gradación de los niveles de adquisición de léxico y estructuras complejas.

Además de esto, también hay otros productos típicos y útiles para cualquier usuario que se pueden utilizar igualmente con la finalidad de aprender el léxico de una lengua, como son las enciclopedias multimedia, los diccionarios (incluso con incorporación de producción sonora) o los recursos de análisis sintáctico-morfológico. También es ya bastante usual que se utilicen materiales multimedia, textual y audiovisual, además de la reproducción de voz y vídeo, tanto si es dentro del aula como si se utilizan plataformas de Mundos Virtuales en 3D. Todo ello va dirigido al autoaprendizaje y a permitir que los estudiantes adquieran segundas lenguas siguiendo su propio ritmo de adquisición. La aplicación de la *World Wide Web* a la enseñanza del léxico tiene un potencial infinitamente mayor y mucho más eficaz en este campo debido a la múltiple interacción, al dinamismo que provoca y la innegable constante interconectividad.

Siguiendo a Coll y Martí (2001:631-635), las Tecnologías de la Información y la Comunicación aportan formalismo, interactividad, dinamismo, multimedia, hipermedia y conectividad. Cada una de estas características favorece desde distintos campos de percepción y cognición el aprendizaje del léxico de segundas lenguas, incrementando la eficacia del uso de dichas herramientas.

El formalismo hace que la planificación y previsión de los ejercicios sobre el léxico sea obligatoria, colaborando de manera activa en la toma de conciencia del aprendizaje que debe producirse por parte del estudiante,

así como de su autorregulación. Por su parte, la interactividad (que implica la constante conectividad con el resto de estudiantes) consigue que la información léxica sea más activa y se potencie el protagonismo del estudiante, mejorando su autoestima y su motivación debido a la capacidad de adecuación a su ritmo de aprendizaje. El dinamismo favorece la experimentación y la exploración de las posibilidades de utilización de determinado término o de sus sinónimos, haciendo posible el trabajo con realidades virtuales, pero también con situaciones reales (que igualmente se pueden reproducir en los mundos virtuales en 3D). El uso de herramientas multimedia permite organizar la información léxica en diversos formatos, lo cual atiende a la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1999)²³, así como la característica de Hipermedia, que añade a la anterior la posibilidad de relacionar los diversos formatos entre sí y explorar el contenido de forma autónoma y en un contexto doméstico, no formal. Y por último, la conectividad que propician las plataformas *online* y los Mundos Virtuales hace posible que los estudiantes trabajen en grupo y compartan sus conocimientos, interactuando constantemente, como ya se ha comentado más arriba.

Conviene tener en cuenta que la enseñanza utilizando TIC no es en ningún caso una imitación de la enseñanza presencial así como tampoco es un sustitutivo, pues son modalidades distintas. Cabe la posibilidad de combinar ambas (de donde surge el llamado *blended learning*), así como también se puede utilizar únicamente la enseñanza presencial o la virtual (el llamado *e-learning*). En todo caso, teniendo en cuenta las advertencias de Trench (2001:23), conviene señalar que no se puede afirmar que “por el mero hecho de tener a disposición herramientas tecnológicas aumente el grado de conocimiento y las habilidades de nuestros alumnos. Sí es cierto, por el contrario, que estas herramientas son realmente útiles si se utilizan de acuerdo con planteamientos pedagógicos sólidos [...]”.

Si bien la mayoría de las plataformas digitales para el *e-learning* relacionado con la enseñanza de segundas lenguas abarcan todos los niveles del lenguaje, desde el componente fonético-fonológico hasta el pragmático, las estrategias utilizadas para la enseñanza del componente léxico-semántico consisten fundamentalmente en la aplicación de los principios que señalan Coll y Martí (2001), tal como hemos expuesto²⁴.

Gran parte de las plataformas *online* están dedicadas a la enseñanza del inglés, y suelen estar disponibles en varios idiomas. No obstante, cada día son más los cursos *online* para el aprendizaje de las lenguas más

usualmente solicitadas²⁵. Es importante señalar que los recursos ofrecidos en todas ellas tienen el mismo basamento teórico que hemos comentado anteriormente y se apoyan en los sentidos, fundamentales de la vista y el oído (audio y vídeo), aprovechando los recursos tecnológicos que hoy en día están a nuestra disposición en Internet.

3.3.2. Mundos Virtuales

Los *Mundos Virtuales* son una simulación de un mundo físico real en una *interface* gráfica 3D multi-usuario. La inmersión en mundos virtuales es fundamentalmente una experiencia visual 3D con un alto grado de intensidad en relación a la implicación del sujeto con el entorno en el que se encuentra inmerso. Proporciona vivencias auditivas e interactivas de las cuales es importante destacar la obtención de información y el desarrollo de habilidades creativas. Aplicados al campo de la Educación y Formación, ya nadie pone en duda la capacidad envolvente que se genera en cada una de los entornos que se puede crear en ellos, de manera adaptada a las necesidades de cada actividad que se programa, resultando siempre un altísimo porcentaje positivo, gratificante tanto social como emocionalmente tanto para los docentes como para los discentes. Los *Mundos Virtuales 3D* no tienen la lógica de un juego, por lo que funcionan como un entorno experimental para la interacción, la participación, la socialización, la manipulación de objetos para su identificación y denominación, así como para la reflexión y el debate sobre conceptos abstractos, por lo que son considerados *serious games*²⁶. Existen diferentes tipos de *serious games* en función de sus características: Simulaciones, Mundos Virtuales, Juegos de Realidad Alternativa, Juegos Sociales... etc.

El origen de los *Mundos Virtuales* se remonta a aplicaciones profesionales como simuladores de vuelo y simulación médica que dieron paso a actividades lúdicas en forma de videojuegos de carácter masivo: *MMO* (*Massively Multiplayer Online Games*), así como a otros tipos: los *MMORPG* (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*); los videojuegos de rol multijugador masivo en línea en primera persona o *MMOFPS* (*Massively Multiplayer First-Person Shooter*); el *Metaverso* es un concepto muy parecido al *MMORPG*, pues se trata de espacios 3D totalmente inmersivos y son plataformas de código libre; los *MMORLG* son juegos multijugador masivo *online* basado en la vida real (*Massively Multiplayer Online Real-Life Games*); los *Juegos sociales* (*Social Games*) han aparecido

más recientemente con la finalidad principal de proporcionar interacción entre individuos que pueden conocerse ya o no. Los *MMOLE* (*Massively Multilearner Online Learning Environments*) son entornos de aprendizaje *online* multiaprendices y masivos.

Second Life es un metaverso o *Mundo Virtual 3D* desarrollado por los Laboratorios Linden en el año 2003. Se accede gratuitamente desde cualquiera de los visores que se descargan de Internet (*Viewer, Phoenix, Firestorm...*) y requiere la creación de un *avatar*. *Second Life* es de entorno cerrado²⁷ y se caracteriza principalmente por la posibilidad de que los usuarios puedan establecer relaciones sociales de todo tipo en cualquier contexto situacional (familiar, amistades, grupos de trabajo, aficiones, deportes, etc.), crear contactos con usuarios hablantes de otras lenguas e interactuar utilizando chat de voz y de texto gratuitos.

Otros Mundos Virtuales que pueden utilizarse en Educación (de cualquier nivel) son: *OpenSim, VIBE, Kitely, Red Light Center, Active Worlds, There, Entropia Universe, Minics, Shidonni, Panfu, Nanoland*²⁸...

4. Un caso práctico

El grupo *Virtlantis* en *Second Life*

VIRTLANTIS ESTA CONSTITUIDO desde el año 2006 por un grupo abierto de profesores voluntarios de segundas lenguas, hablantes nativos todos ellos de cada una de las lenguas ofertadas, aunque no siempre son personas con experiencia profesional en la enseñanza. Esta es una de las características que mejor acogida tiene -a pesar de lo que pueda parecer- en los Mundos Virtuales: el sustrato teórico que se comparte en la totalidad de los casos de grupos que intervienen en Mundos Virtuales asume que el aprendizaje se puede producir en cualquier momento, en cualquier lugar y puede provenir de cualquier individuo con el que estemos interactuando: el propio individuo que actúa como potenciador de adquisición de conocimiento puede ser quien aprenda algo de los personajes que le rodean en cualquier momento de las inmersiones.

Por ello no se puede hablar de que exista una metodología única o exclusiva que se utiliza en la enseñanza del léxico. Lo que se favorece en *Virtlantis*, fundamentalmente, es la libertad, la flexibilidad, el respeto a la

identidad del personaje que tenemos enfrente como *aprendiz* y que tiene sus propias experiencias de vida, sus propias necesidades de aprendizaje, sus propios deseos de interactuar o no... El respeto por esa libertad es parte fundamental de su metodología de interacción con los distintos *aprendices*²⁹ que acuden en cada una de las sesiones programadas. Todo ello se debe a la naturaleza de *Second Life*: en cada ocasión los *aprendices* pueden ser distintos, ya que todos tenemos nuestra vida repleta de obligaciones y no siempre podemos acudir a las sesiones regularmente. Esto hace que sea realmente imprevisible tener una actividad rígidamente establecida sin posibilidades de improvisar (aunque se dispone siempre de los recursos *online* para que sirvan de apoyo en cualquier momento para solucionar cualquier problema de intercomprensión que aparezca).

Además también es importante asumir la interculturalidad, ya que en muchas ocasiones los *aprendices* provienen de diferentes lugares del mundo (oriental u occidental), lo cual resulta altamente enriquecedor respecto al contraste en el uso de términos relativos a la religión, la ropa, las costumbres, las comidas, los rituales... etc.

En ningún caso el grupo *Virtlantis* desea ser una escuela donde se adquieran conocimientos a partir de un profesor que enseña a un alumno. Las ideas pedagógicas fundamentales que se defienden forman parte de la Teoría del Conectivismo de George Siemens³⁰:

1. El aprendizaje es mayoritariamente social (y por las características del *Mundo Virtual*, en el caso de *Virtlantis* tiene lugar entre adultos).

2. Las actividades a menudo no están estructuradas, son flexibles, conectan unas personas con otras, generan un intercambio para producir un conocimiento del *alter* (interviene en un alto grado el sentimiento de la *alteridad*, concepto psicosocialmente muy difundido), tienen una actitud de gran respeto por todo aquel que se integra en el grupo, tanto si es como *programador de actividades* como si es un *participante* (términos que se utilizan en lugar de *profesor y alumno*). Esto es algo que se pierde en una experiencia de aula tradicional, donde el profesor trata de actuar como el único dispensador de conocimiento y desconoce lo que los aprendices ya saben o desean aprender.

3. Otra cuestión importante que se deriva del entorno de mundo virtual en el que se desarrollan estas actividades es que no siempre se trabaja con la misma actividad (a pesar de que el título de la actividad sea el mismo), porque tampoco son siempre los mismos participantes. Así que la

actividad se adecua a las necesidades de los asistentes en cada sesión (de ahí la necesaria flexibilidad comentada). Todas las actividades son *open acces* (de libre acceso y gratuitas) y los participantes no son constantes, sino que varían, tanto en su origen, como en su nivel de conocimiento de la lengua, como en sus personalidades, oficios, edades, niveles de cultura, intereses de conocimiento, experiencias de vida... Esto significa que la improvisación del organizador es muy a menudo algo que resulta imprescindible y el abordaje ideal en la actividad.

4. Cualquier persona puede ser organizador de actividades en *Virt-lantis*, porque lo que se valora es la capacidad para reflejar su experiencia de vida y transmitirla al grupo receptor, a fin de que haya un intercambio productivo en las distintas lenguas con las que se interactúa en cada actividad. Debido a esta característica, las actividades pueden variar enormemente en cada sesión si hablamos en términos de metodología. La mayoría de los organizadores son profesionales voluntarios de la enseñanza, hablantes nativos de lenguas con experiencia educativa, pero realmente su filosofía es que todos tenemos algo que enseñar a los que nos rodean, y que no es necesario ostentar un derecho de dictar lecciones y decir cómo tienen que hacer algo que se les plantea en cualquiera de las actividades; por ello los organizadores disfrutan de plena libertad para representarse o figurarse cómo irá mejor en cada ocasión e improvisar. En algunas ocasiones, las actividades -por estos motivos- pueden consistir en una socialización o en preguntas-respuestas y son sólo conversacionales, a pesar de que pueden ser más productivas para determinados usuarios.

Por otra parte, también puede darse el caso de que haya voluntarios que estén más interesados en la metodología o la investigación sobre el aprendizaje de segundas lenguas y experimentan más a fondo con estas actividades, guiando sus objetivos con líneas trazadas de metas que desean conseguir, bien para sus tesis doctorales, bien para su propia formación.

5. Como se puede ir viendo, el aspecto humano es muy importante; el foco o la intención didáctica de cada actividad no es tanto “enseñar algo” como ayudar, proporcionar soporte y estar siempre dispuesto a ayudar a los participantes en lo que necesiten (preparación de encuentros, conversación con amistades, viajes, escribir cartas, textos, incluso conferencias o exposiciones en congresos...). La guía única que se tiene siempre presente es que el aprendizaje sucede en cualquier sitio, tanto si lo hemos planificado como si no estaba en nuestros objetivos, y la finalidad es ser útil de

la manera más apropiada a las necesidades de los participantes. Son actividades informales, de socialización, absolutamente relajadas (y aún más, se pretende que nunca haya tensión en ningún participante: se le permite asistir sin intervenir hasta que se sienta seguro o sienta deseos de hacerlo). No hay una medición del aprendizaje ni una comprobación de que éste ha sucedido. Eso queda para la propia valoración del organizador con respecto a su actividad. *Virtlantis* es un posible componente de un PLE (*Personal Learning Environment*) de cualquier profesional de la enseñanza, sin pretender ofrecer una solución absoluta al aprendizaje para todo el mundo por igual, sino ofrecer una parte del puzzle que construimos en nuestro PLE construyendo la forma del aspecto del aprendizaje de inmersión social. Esto se consigue perfectamente gracias a las características del entorno de Mundos Virtuales y al potencial de intercambio intercultural que facilita *Second Life* utilizando contextos de experiencia y dejando que todo suceda libremente, sin tensión, fluidamente.

6. Las actividades que se organizan en *Virtlantis* son innumerables y de muy distintos matices. Las que nos interesan sobre todo para la enseñanza del léxico son las que se construyen a partir de *Crucigramas* (en varios idiomas) y las llamadas *Rez*, que consiste en sacar objetos en un entorno, o utilizar el *Hollodecks*³¹, para ir nombrando los objetos, diciendo para qué los usamos, cómo lo hacemos, etc. Otras actividades interesantes para el trabajo con el léxico son el *Club de Lectura*, donde se trabaja la producción oral, la lectura, la comprensión, la escritura... También se puede ver una película en una pantalla virtual conectada a *Youtube* para después comentarla, o representar escenas utilizando la actividad del *roleplaying*, así como ejercitar el vocabulario a partir de letras de canciones, en un aula con pizarras y audio, y ofreciendo palabras alternativas en distintas lenguas, contrastando las distintas versiones en las distintas lenguas (Lingüística Contrastiva).

También son interesantes las actividades para principiantes, como el *Spanish Chat*, donde se trabajan notas cortas, se visitan lugares de España representados en el Mundo Virtual y relacionados con la lengua española, etc. La actividad *Malay for Beginners!* es una actividad igualmente informal, con todos los ingredientes que hemos ido nombrando (flexibilidad, adaptación a las necesidades del participante, interculturalidad, distensión, relajación, etc.); Así también la nueva actividad para entrar en contacto con la lengua catalana y su cultura: *NEW - Catalan*, que comenzó a realizarse el día 4 de febrero de 2013.

En relación con las actividades interculturales resulta muy interesante la llamada *Intercultural Understanding*, en cuya descripción se agradece a los organizadores voluntarios el tiempo que emplean en ayudar a los demás a conocer los rasgos de otras culturas y lenguas. En *Tea With Lemon!* (English) se practica el inglés jugando a los juegos más conocidos por los participantes y explicando cómo hacerlo se ejercita el vocabulario en conversación de manera relajada. Y en general, todas las lenguas que se practican en este grupo se van adquiriendo de esa modo relajado, lúdico, intercultural y socializante.

Virtlantis es también un modo de vida, una manera de entender el *life-long-learning* o aprendizaje permanente, duradero. No hay presión, ni rigidez en su organización de las sesiones, sino flexibilidad, soporte, ayuda y motivación. A estos factores debe su enorme éxito entre los que lo conocen y han experimentado en alguna ocasión este tipo de entrenamiento en segundas lenguas.

Tienen una gran Región con varios *SIM* (o parcelas, o también llamadas Islas) en *Second Life*. Disponen también de una página en *Facebook*, una página *web* y por supuesto una localización en *Second Life*³².

Existe la posibilidad de descargar el calendario de actividades³³ semanalmente, siendo éste constantemente actualizado tanto en RL/FL (*Real Life/First Life*) como en SL (*Second Life*). Se trabaja en numerosas lenguas, desde el inglés, alemán, francés, español, portugués, el chino y demás lenguas más solicitadas, hasta algunas de las más exóticas y menos solicitadas por la mayoría de los residentes en *Second Life*, como el finés, el malayo, el catalán, el árabe, el ruso, el polaco... En la mayor parte de las actividades se incluyen datos sobre las culturas y sociedades que hablan dichas lenguas.

Una última aportación del grupo ha sido la realización de una serie de vídeos con entrevistas a los profesores de *Virtlantis*, quienes opinan de la filosofía que subyace al trabajo de su grupo, de sus actividades, de los resultados que obtienen, del grado de satisfacción de sus estudiantes, de *Second Life* como plataforma con un alto potencial formativo en segundas lenguas, y demás cuestiones interesantes que conviene conocer para valorar adecuadamente la posibilidad de decidirse a utilizar los Mundos Virtuales para la práctica y aprendizaje de segundas lenguas³⁴.



Figura 1. Virtlantis ChatBot.



Figura 2. Virtlantis Group. Paradise.

5. Conclusión

EN ESTE TRABAJO se han revisado críticamente los diferentes enfoques teóricos de la lingüística y cómo estos se han reflejado en diversos métodos para la enseñanza de la competencia léxica en segundas lenguas. También se han propuesto algunas aplicaciones posibles de modelos lingüísticos más recientes.

La segunda parte del trabajo se ha centrado en las nuevas tecnologías. Respecto a este punto y como conclusión, podemos decir que la enseñanza de la competencia léxica tiene un gran aliado en la enseñanza *online*, *e-learning* y mundos virtuales. Además de producir en el aprendiz un notable grado de curiosidad e interés por la innovación que suponen estos métodos, está comprobada la gran eficacia en la utilización de este tipo de plataformas en la adquisición de léxico y enseñanzas de segundas lenguas, pues combinan distintos sentidos (vista, oído, tacto) en el aprendizaje; asimismo, la fijación del vocabulario es rápida y sencilla debido a que suponen una experiencia propia por parte del aprendiz, lo cual redundará en nuevas habilidades cognitivas y una plena inmersión en los contextos de aprendizaje. Igualmente, es preciso destacar la función interaccionista y el interés que tienen las tecnologías en este tipo de didáctica desde una perspectiva de pedagogía de la acción.

Notas

1. Los apartados 1 al 3.2 han sido elaborados por Montaner Montava, M. A. y desde el 3.3 hasta el 5 la autoría corresponde a Veyrat Rigat, M. La conclusión ha sido elaborada por ambas autoras.
2. Para esta exposición se ha considerado parcialmente la de Goddard (1998) con las matizaciones y ampliaciones oportunas.
3. Se han tenido en cuenta estudios como Alvar (2003), Cassany, Luna y Sanz (1994), Cervero y Pichardo (2000), Pastor (2004), Santamaría (2006), Richards y Rodgers (1986), Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004), Sánchez Pérez (1997) y trabajos previos como Montaner Montava (1999) y Montaner Montava (2005).
4. Este apartado está basado en Montaner Montava (2010).
5. *Frame Semantics* constituye una evolución de la *Gramática de Casos* o *Case Grammar* (Fillmore 1968), teoría que desde el principio tuvo una dimensión cognitiva, que se acentúa en la versión de *Frame Semantics*. Esta teoría remarca la continuidad existente entre lenguaje y experiencia y se basa en el concepto de *marco* o *frame* (Fillmore 1977, 73), que constituye un sistema integrado de conceptos relacionados de tal forma que para entender uno, es necesario entender el sistema completo. El marco puede entenderse como un concepto cognitivo que relaciona una entidad cognitiva o de experiencia, la escena, con una entidad lingüística. Los elementos del marco se corresponden con los papeles que representan los elementos de la escena. Una exposición muy clara se encuentra en Fillmore (1982).
6. La Gramática de Construcciones es una teoría complementaria a *Frame Semantics* y se considera una gramática sin estratos, que rechaza las divisiones tajantes entre sintaxis, semántica y pragmática. Este modelo de estudio del lenguaje está basado en el concepto de construcción (Goldberg 1995: 1-5), que se entiende como una entidad sintáctico-semántica con una forma determinada y que añade un significado superior al de la suma de los elementos que la componen. La Gramática de Construcciones empezó a partir de trabajos de Fillmore y Kay, que sentaron las bases de la teoría y concibieron las construcciones como combinaciones complejas de elementos primitivos, que aportan un significado que no se deduce de la suma de sus partes. También se señalaban las características sintácticas y semánticas de los elementos y la relación entre ellos.
Este primer modelo fue desarrollado en profundidad por Goldberg. Esta autora admite el postulado principal de la Gramática de Construcciones, según el cual las construcciones poseen significado en sí mismas, independientemente del significado de las palabras que la componen. De esta forma, en el ejemplo siguiente, el significado resultativo lo da la construcción.
Ejemplo
Construcción resultativa: She painted the house blue
Traducción: Ella pintó la casa de azul
7. De acuerdo con Takeo Doi (1971) "Amoe: A key concept for understanding Japanese Personality Structure" in T. S. Lebra and W. P. Lebra (eds.) *Japanese Culture and Behaviour*. Honolulu: The Press of Hawaii, 145-154.
8. *Galanet* tiene su localización en : <http://www.galanet.eu>. Es una plataforma de aprendizaje virtual que se aloja en un servidor *Web* a la que se accede mediante una identificación de usuario protegida con una contraseña. Esto, al igual que en otras plataformas ya mencionadas, permite el seguimiento de las intervenciones y el progreso de cada uno de los usuarios. Por su parte, la localización de *Duolingo* se puede encontrar en <http://duolingo.com>. Se trata de una página *web* desde donde se conecta con un curso *online* para enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. El tratamiento de los niveles de aprendizaje es escalonado (a diferencia de lo que sucede en los Mundos Virtuales, como veremos) y en los primeros niveles se trabaja a fondo el léxico mediante ejercicios visuales, auditivos, de repetición y de relleno de huecos estructurales así como de equivalencias de traducción.

9. No podemos olvidar que si bien en los mundos virtuales 3D se utilizan avatares, detrás de cada uno de ellos hay un ser humano real, con sus habilidades, sus emociones, sus deseos, sus problemas, sus intenciones, sus motivaciones...
10. *Virtlantis* tiene su localización en *Second Life* en la siguiente dirección en el mapa del visor de Mundos Virtuales: [http://maps.secondlife.com/secondlife/VIRTLANTIS Community/69/63/22?title=A Free Language Learning Community!](http://maps.secondlife.com/secondlife/VIRTLANTIS%20Community/69/63/22?title=A%20Free%20Language%20Learning%20Community!) - www.VIRTLANTIS.com & msg=VIRTLANTIS is a free resource and open community of practice for language learners.
11. Este enfoque de la adquisición del componente léxico es el que se encuentra en el basamento teórico de la Lingüística Perceptiva y puede consultarse, por ejemplo, en Hernández Sacristán (2006: 201) para el caso que estamos comentando. El niño no dispone de una capacidad perifrástica cuando comienza a incorporar nuevos términos a su vocabulario. Es por ello por lo que hemos señalado la conveniencia de no confundir *capacidad parafrástica* con *significado*, puesto que los niños construyen previamente los esquemas generalizadores y posteriormente desarrollan una capacidad parafrástica independiente que les será de gran utilidad para orientar y fijar los patrones cognitivos que cada significado implica: en esto consiste la *relación subsuntiva de determinación genética* y de *redefinición* de las que se habla en la obra mencionada.
12. Un ejemplo de red social que dispone de una página de consulta de léxico en varios niveles es la que se ha creado en *Facebook* denominada *English Vocabulary in Use*: <https://www.facebook.com/English.Vocabulary.in.Use.Advanced>, donde se trabaja también visualmente con diccionarios de imágenes, equivalencias de inglés de UK e inglés de USA, campos semánticos, campos léxicos, *phrasal verbs*, preposiciones y sus distintos valores... etc. También es interesante la página, igualmente en *Facebook*, titulada *Learn Good English*: <https://www.facebook.com/EnglishwithMohammed>, donde se muestran esquemas de usos léxicos, modismos, etc. de un modo muy visual y eficaz. Para español también existe una página en *Facebook* donde se trabaja el léxico de un modo muy eficaz, posteando fotos de objetos con sus denominaciones en español y en otras lenguas: *Unlimited Spanish*: <https://www.facebook.com/UnlimitedSpanish>
13. Repetimos la localización de *Duolingo* por conservar en lo que sigue la coherencia expositiva de los enlaces que comentamos: <http://duolingo.com>
14. la localización de *English Central* es <http://es.englishcentral.com/videos-!/index>
15. Para entrar en *Busuu* (<http://www.busuu.com/es/>) es preciso registrarse con una dirección de mail y una contraseña, como en la mayoría de los cursos *online* que están en la web.
16. *Babel*: <http://es.babel.com>. A diferencia de las anteriores localizaciones *online*, *Babel* no es gratuita, pero puede probarse para comprobar si su eficacia nos resulta interesante para nuestros objetivos durante las primeras lecciones, y después ya se entra en los niveles de pago.
17. *Teaching English/British Council/BBC*: <http://www.teachingenglish.org.uk>
18. *WizIQ education online*: <http://www.wiziq.com/englishworkout>. Esta plataforma de tipo televisivo incluye música y canciones, así como entrevistas con personajes famosos en situaciones contextuales cotidianas de interacción, como por ejemplo la cocina, o una tertulia en un café.
19. Dicha estructuración es la que permite la práctica de la lexicografía, que puede considerarse un tipo particular de actividad parafrástica.
20. Algunos ejemplos útiles: Diccionario inglés-español y buscador de traducciones: http://www.linguee.es/espanol-ingles/?utm_source=twitterfeed&utm_medium=facebook; Linguistic Data Resources in Internet (colección de recursos): <http://www.sil.org/linguistics/etext.html>; The Free Dictionary: contiene frases hechas, acrónimos, diccionarios por temas (legales, médicos, financieros, thesaurus) <http://idioms.thefreedictionary.com/>; Red de Buenas Prácticas 2.0. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Área de Español como Lengua Extranjera. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España: <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/educacion-secundaria-obligatoria/344-materiales-multimedia-para-la-ensenanza-del-espanol-como-lengua-extranjera-el>; IRIS. Repositorio de datos y colección de herramientas para investigación en aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas: <http://www.iris-database.org/iris/app/home/session-timeout;jsessionid=143D4C2AF8A3FD2C>

B19A7095C56D1859; Preguntas y Respuestas para estudio Individual: Phrasal Verbs, Gramática, Vocabulario, Homónimos, argot: <http://a4esl.org/q/h/idioms.html>; Babylon. Traductor, Diccionario, Thesaurus, Herramientas y Búsqueda: <http://translation.babylon.com>

21. Son los dos organismos europeos que se ocupan de las políticas lingüísticas a través de unas directrices y recomendaciones que se vienen elaborando desde finales de la década de los ochenta para la formación del ciudadano europeo como ciudadano plurilingüe, capaz de desenvolverse en distintos ámbitos lingüísticos y culturales.
22. Los Laboratorios de Idiomas, propios de la época de mediados del siglo pasado, perseguían esta finalidad de incorporar grabaciones de audio y material audiovisual como recursos para apoyar el aprendizaje que normalmente se producía en la interacción en vivo con el profesor.
23. La Teoría de las Inteligencias Múltiples contempla la prioridad de cada individuo para adquirir conocimientos a partir de las diversas vías sensoriales y cognitivas que poseemos: mientras unos tienen más facilidad para retener información visual, otros la tienen para la memorización auditiva, etc.
24. Aunque ya hemos comentado algunas, creemos útil mencionar aquí algunos datos de estos cursos señalando algunos datos más de los que hasta ahora se han ofrecido. Por ejemplo, *English Central* (<http://es.englishcentral.com/videos-!/index>) es una página web que utiliza recursos visuales y auditivos prioritariamente, como por ejemplo los vídeos, para la mejora del inglés que ya conocemos en mayor o menor medida. Está disponible en varios idiomas y contiene lecciones gratuitas, aunque otras no lo son, como sucede en bastantes aplicaciones de este tipo *online*, en las que se va subiendo de nivel y se puede llegar incluso a adquirir, por un precio bastante razonable, cursos personalizados. En ellas se aprende vocabulario, se puede practicar el acento, la pronunciación y se entrena el oído para adecuarlo a las conversaciones. Una vez confirmado el registro de la cuenta, se indica la metodología del curso, que consiste en la visualización de 5 vídeos semanalmente, aprendizaje de 50 términos clave, producir 5 audios (con la ayuda necesaria) para mejorar la producción y la fluidez. En cualquier momento del desarrollo de los vídeos podemos clicar en una palabra y obtenemos la ayuda necesaria para conocer su significado y su uso en diferentes entornos comunicativos. Se pone a disposición del usuario una de las mayores videotecas que existen en Internet; los vídeos están adaptados a una treintena de cursos que se han diseñado para contextos de comunicación diferentes: negocios, turismo, académico y social. Por su parte, *Busuu*: <http://www.busuu.com/es/> es una de las web más populares entre las personas que desean mejorar segundas lenguas *online* de forma gratuita (si bien hay también una versión de pago). Únicamente requiere un registro, la selección del idioma que deseamos practicar (se ofrece la posibilidad de aprender inglés, español, alemán, francés, italiano, portugués de Brasil, ruso, polaco, turco, árabe, japonés y chino), nuestra lengua materna, el usuario, una contraseña, una dirección de correo electrónico para validar la cuenta. Una vez dentro del sistema, se puede acceder a los ejercicios de lectura y escritura, ejercicios de vocabulario interactivo y test o exámenes para comprobar los niveles de aprendizaje que se van alcanzando. *Duolingo*: <http://duolingo.com> permite el aprendizaje de varias lenguas: español, inglés, francés, alemán, portugués. El acceso al sistema se realiza mediante el registro de una cuenta propia o por medio de la cuenta de Facebook (lo cual permite la intracción con aquellas personas que tengamos en nuestro círculo de amistades así como la creación de grupos o comunidades de aprendizaje donde siempre está visible el *ranking* de puntos alcanzados por los usuarios de dicha comunidad. Existe igualmente una versión sincronizada para *iPhone*, de tal forma que podemos seguir el curso desde cualquier lugar en el que nos encontremos sin necesidad del ordenador). Está disponible también en varios idiomas: español, italiano, portugués e inglés. Incorpora la opción manifestada explícitamente de poder traducir textos reales de internet al mismo tiempo que se aprende inglés. Es extremadamente fácil de navegar por esta página, ya que pasando el ratón por encima de cualquier palabra, nos ofrece la traducción a nuestra lengua materna y nos invita a realizar nuestra primera traducción cuando ya hemos conocido algunas palabras para formar una frase, valorando la corrección. También incorpora la posibilidad de escuchar la producción de la frase que hemos construido. Se puede subir de nivel realizando y superando las pruebas correspondientes. Hasta que no vamos

avanzando en los niveles no ofrece la posibilidad de realizar traducciones, que se llevan a cabo a partir de textos de variada tipología procedentes de la propia comunidad de usuarios. Permite modificar las traducciones que otros participantes han realizado, sometiéndolas a la opinión de la comunidad, o colaborar en la traducción de algunas frases, lo cual significa que se ganan puntos que muestran el avance de nuestro aprendizaje. La única mejora que podría sugerirse sería una interacción auditiva con nativos de la lengua que deseamos aprender (chat de voz). Por todas estas características, es el curso *online* que más éxito está teniendo actualmente entre los aprendices de segundas lenguas. Es extremadamente fácil navegar por esta página, ya que pasando el ratón por encima de cualquier palabra nos ofrece la traducción a nuestra lengua materna y nos invita a realizar nuestra primera traducción cuando ya hemos conocido algunas palabras para formar una frase, valorando la corrección. *Galanet*: <http://www.galanet.eu>: la novedad que aporta Galanet (vid. Séré, A. (2009), cap. 8, pp. 203-223) frente a las comentadas anteriormente reside en los administradores de la plataforma contempla la asignación de determinados roles o estatus (alumno, docente, coordinador, administrador) que se traducen en distintas posibilidades de uso y modificación de las funcionalidades de la plataforma: un administrador, coordinador o docente tiene la capacidad de añadir o modificar determinadas funciones para adaptarlas a sus necesidades de enseñanza, así como moderar y animar las intervenciones para activar determinados procesos y tipos de intervención (debates, trabajos en grupo, modalidades de evaluación...). Utiliza un diseño gráfico más elaborado que cualquier sitio web de los mencionados. Con ello se intenta reproducir metafóricamente el carácter de la misma, es decir, el contenido de un programa de aprendizaje de las lenguas románicas a través del enfoque de la intercomprensión. Su diseño recuerda el de una plaza subdividida en varios espacios anexos: salones de reuniones, biblioteca, despachos, bar, foro romano para representaciones o debates, que viene a simbolizar el espacio compartido de comunicación. Las sesiones suelen ser plurilingües, trabajándose colaborativamente con estudiantes de distintas universidades, principalmente europeas (aunque no solo), destinadas a la aproximación intercultural y lingüístico. Las lenguas que se trabajan son el español, italiano, portugués, francés y rumano. *WizIQ education online*: <http://www.wiziq.com/englishworkout>: es una plataforma que permite el seguimiento de un profesor en las prácticas que ofrece a través de *WizIQ*. Con ello se adquiere rapidez en la comprensión y en la producción del inglés, utilizando vocabulario inglés y estructuras gramaticales desde *ColloTunes*, lo cual significa incluir música y canciones en el aprendizaje. Otra fuente de prácticas es el *ColloMantra* (relax, repetición, memorización); se les pide a los participantes que hagan ejercicios de sustitución y prácticas de estímulo-respuesta para adquirir conocimientos sobre las funciones del lenguaje y alcanzar las metas comunicativas del día a día, tales como hacer peticiones, describir personas y objetos, expresar opiniones. El enfoque es hacer pensar al estudiante que está siguiendo las clases de cocina de algún famoso o un programa de televisión de aeróbic con una estructura de *show* y está muy relacionado, como vemos, con el enfoque funcional tradicional; la novedad consiste en que se consigue reducir el *stress* del aprendiz, rebajando la cuota de formalidad mediante la intervención de invitados famosos, charlas coloquiales, expertos en prácticas de segundas lenguas... construyendo poco a poco un nivel de conocimiento y fluencia de nivel avanzado.

25. Como decimos, hoy en día es el inglés la lengua cuyo estudio tiene más demanda, pero hace quinientos años era el latín, porque era la lengua que predominaba en los ámbitos de la educación, el comercio, la religión y la política; luego, en el siglo XVI fue sin embargo el francés la lengua que cobró mayor importancia en Europa, como consecuencia de la creación de los Estados y los cambios políticos, por lo que el latín fue desplazado por las lenguas romances, utilizándose tan solo para la escritura y la lectura.
26. En la definición de *serious games* que se ofrece desde Wikipedia se habla de este tipo de utilidades en este sentido: "No hay una única definición del término «juego serio», aunque se entiende que hace referencia a juegos usados en ámbitos como la formación, la publicidad, la simulación o la educación. Definiciones alternativas incluyen conceptos propios de los juegos y las tecnologías, así como nociones provenientes de aplicaciones no relacionadas con el entretenimiento. Los juegos serios empiezan a incluir también hardware específico para videojuegos, como por ejemplo de los vide-

- ojuegos para mejorar la salud y la forma física. Los juegos serios están dirigidos a una gran variedad de público, desde estudiantes de educación primaria y secundaria a profesionales y consumidores. Los juegos serios pueden ser de cualquier género, usar cualquier tecnología de juegos y estar desarrollados para cualquier plataforma. Algunos los consideran un tipo de entretenimiento educativo, aunque el grueso de la comunidad se resiste a utilizar este término. Un juego serio puede ser una simulación con la apariencia de un juego, pero está relacionado con acontecimientos o procesos que nada tienen que ver con los juegos, como pueden ser las operaciones militares o empresariales (aunque muchos juegos populares de entretenimiento están basados en operaciones militares o empresariales)”. http://es.wikipedia.org/wiki/Juego_serio (Última consulta realizada el 16-2-2013).
27. Los *Mundos Virtuales* hoy en día se diferencian, no solo en la mayor o menor facilidad de uso y gestión de los entornos y avatares, sino porque pueden ser abiertos (libres, es decir, el usuario es propietario de sus creaciones, como sucede con *OpenSim*, *VIBE*), o cerrados (como lo es ahora *Second Life*, debido a que han dejado de existir algunos derechos de creación porque Linden Laboratories se ha erigido en propietario del software que hay en sus servidores). El debate está establecido entre los derechos de propiedad de los creadores de los objetos en el mundo virtual y los propietarios físicos de la plataforma, que son quienes ahora se han atribuido los derechos de eliminar cuentas y objetos si se considera que se han vulnerado las condiciones establecidas y aceptadas por todos los usuarios en los Términos de Servicio de SL (TOS). Para más información: http://es.wikipedia.org/wiki/Second_Life (Última consulta realizada el 16-2-2013).
 28. Para obtener un listado completo que no podemos incluir aquí, existen multitud de enlaces a los que se puede acudir para obtener este tipo de información, tanto si se trata de mundos virtuales para niños como para adultos: <http://www.mundosvirtuales.net>, <http://www.educacontic.es/blog/mundos-virtuales-para-ninos>
 29. Ponemos el término *aprendices* en cursiva porque en *Virtlantis* no es un tema de preocupación quién está aprendiendo, dadas las características que estamos comentando del grupo en *Second Life*: nunca se sabe quiénes van a entrar a interactuar en el mundo virtual en cada actividad organizada, sus conocimientos de la lengua, sus intereses... por eso, la flexibilidad es uno de los factores que se asume cuando se reúne a un grupo de individuos para realizar una actividad en una segunda lengua, y eso obliga a no seguir ningún método rígido y previamente establecido. Eso sí, se organizan las tecnologías para tener a mano los recursos de manera que en cada posible situación de interacción se pueda disponer de un recurso *online* al que poder reconducir al *aprendiz*.
 30. Para una presentación de la Teoría del Conectivismo de George Siemens, vid: “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital”, en <http://www.slideshare.net/lepirex/siemens2004-conectivismopdf-presentation> (Última consulta: 16 de febrero 2013).
 31. Un *Holodeck* es un cuarto o habitación construida con una grilla o parrilla que contiene diodos holográficos omnidireccionales y permite proyectar hologramas. En *Second Life*, para la enseñanza de vocabulario, se utiliza para recreación de entornos ya construidos que contienen los objetos que el aprendiz debe utilizar formando frases de mayor o menor complejidad, dependiendo del nivel en el que se mueva en su adquisición de segundas lenguas. Para mayor información sobre esta herramienta, vid. <http://es.memory-alpha.org/wiki/Holodeck>
 32. La página de Facebook del grupo *Virtlantis* se puede consultar en: https://www.facebook.com/groups/VIRTLANTIS/10152705668805226/?notif_t=group_activity; la página web: <http://www.virtlantis.com>; su destino en *Second Life*: <http://secondlife.com/destination/tea-leaves-virtlantis>.
 33. Vid. por ejemplo el calendario de la última semana de febrero de 2013: <https://www.google.com/calendar/embed?src=virtlantis%40googlemail.com> (Última consulta realizada el día 16 de febrero de 2013)
 34. Los vídeos se pueden consultar desde este enlace: <http://www.virtlantis.com/activities/interviews/index.php>

Bibliografía

- Alvar Ezquerro, M. 2003. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Cuadernos de didáctica de ELE. Madrid: Arco
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cervero, M. J. y Pichardo, F. 2000. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Doi, T. 1971. "Amae: A key concept for understanding Japanese Personality Structure". *Japanese Culture and Behaviour*. Eds. T. S. Lebra and W. P. Lebra. Honolulu: The Press of Hawai. 145-154.
- Coll, C. y Martí, E. 2001. "La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación". *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Comps. C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi. Madrid: Alianza. 623-655.
- Fillmore, C. J. 1968. "The case for case". *Universals in Linguistic Theory*. Eds. Bach y R. Harms. Nueva York: Holt, Rinehart y Wilson. 1-88.
- Fillmore, C. J. 1977. "The case for case reopened". *Syntax and Semantics*. Eds. P. Cole y J. M. Sadock. New York: Academic Press.
- Fillmore, C. J. 1982. "Frame semantics". *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co. 111-137.
- Fillmore, C. J. y Atkins S. 1994. "Starting where the dictionaries stop: The challenge for computational lexicography". *Computational Approaches to the Lexicon*. Eds. B. T. S. Atkins y A. Zampolli.. Oxford: Oxford University Press. 349-393.
- Gardner, H. 1999. "Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century." Basic Books.
- Goddard, C. 1998. *Semantic Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. 1995. *Constructions*. The University of Chicago Press.
- Hernández Sacristán, C. 2006. "La unidad palabra su significado: una perspectiva logopédica sobre la capacidad léxica", en *Lingüística Clínica y Logopedia*. Ed. E. Garayzábal. Madrid: A. Machado Libros/Lingüística y Conocimiento 40: 197-277
- Lakoff, G. and Johnson M. 1980. *Metaphors We live by*.
- López Alonso C. y Matesanz del Barrio, M. (eds) 2009. *Las plataformas del aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montaner Montava, M. A. 1999. *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*. Madrid: Arco Libros.

- Montaner Montava, M. A. 2005. *Análisis cognitivo-perceptivo de la combinatoria del verbo en español. (Incluye CD con actividades para estudiantes de Lingüística, lenguas y traducción)*. Frankfurt: Peter Lang.
- Montaner Montava, M. A. 2010. "Algunos recursos léxicos para la enseñanza del léxico". *La enseñanza del léxico. Reflexiones teóricas y propuestas didácticas*. Eds. Serra y Veyrat. Valencia: Lynx. 11-18.
- Pastor Cesteros, S. 2004. *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Pottier, B. 1963. *Recherches sur l'analyse sémantique en linguistique et en traduction mécanique*. Publi. Ling de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Nancy.
- Rihards, J. y Rodgers, T. 1986. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. 2004. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL
- Sánchez Pérez, A. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Santamaría Pérez, M. I. 2006. *La enseñanza del léxico como lengua extranjera*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Trench, M. 2001. *Nuevas tecnologías para el auto-aprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Veyrat Rigat, M. 2012. "Apuntes para una didáctica del Léxico en Audio-descripción de Actitudes y Emociones", en *Léxico Español Actual III*. Ed. L. Luque Toro. Venecia: Cafoscarina. 224-236
- Wierzbicka, A. 1992. *Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford: Oxford University Press.

Enseñar la competencia pragmática

LEYRE RUIZ DE ZAROBÉ

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El presente capítulo se ocupa de la enseñanza del componente pragmático, relevante desde la introducción, en la metodología de lenguas extranjeras, de los métodos comunicativos. Aún así, se trata de un componente menos establecido que otros, por ejemplo, el lingüístico, por la propia naturaleza del componente pragmático y por su introducción más reciente en el campo. En este capítulo abordamos su enseñanza a partir de los fundamentos teóricos de la disciplina, que asientan y justifican el componente, y de algunos principios metodológicos necesarios para su aplicación. Presentamos también un caso práctico de enseñanza pragmática para llevar al aula de lengua extranjera.

Palabras clave: enseñanza de la pragmática, competencia comunicativa, enseñanza de lenguas extranjeras, actos de habla.

Abstract

The present chapter deals with the teaching of the pragmatic component, relevant since the introduction of the communicative approach in language teaching. Yet, it is a less established component than the linguistic one, mainly because of its nature and its later introduction in the field. In this chapter we will address its teaching based on the theoretical background that settles the discipline and will analyze some of the methodological principles required for its application. We will also present a practical case for its teaching in the foreign language classroom.

Key words: pragmatics teaching, communicative competence, foreign language teaching, speech acts.

1. Introducción

PRAGMÁTICA ES EL USO e interpretación de la lengua en situación de comunicación. Cuando un hablante dice, por ejemplo *Hace frío aquí*, ese enunciado puede comportar diferentes significados en función de quién sea el hablante, a quién se dirige, con qué intención, en qué situación se encuentran, etc. Ese enunciado puede significar: a) si nos hemos sentado en una sala, una invitación a irnos a otra sala, b) si estamos en una clase, una sugerencia del profesor para cerrar la ventana, c) una petición de una prenda de abrigo, etc. El locutor, al pronunciar *Hace frío aquí*, quiere decir algo más que lo que dicen esas palabras, esas palabras no transmiten todo el significado que el locutor pretende aportar; y el interlocutor, para entenderlo, no sólo tiene que entender el significado de esa frase en sí, sino tiene que creer que lo dicho significa algo más allá de las palabras y adivinarlo, y para ello realizar una interpretación derivada de lo que cree que ha sido la intención del locutor, de acuerdo con su conocimiento de él, de conocimientos comunes que les hagan entenderse, de la situación de comunicación, etc. Si tomamos el caso de la sugerencia del profesor para cerrar la ventana, esa misma sugerencia, si la realiza en su casa, probablemente tenga la forma de *Cierra la ventana*, ya que está condicionada por la relación interpersonal más cercana con sus familiares. Y si el hablante pertenece a otro país o región de Hispanoamérica, tal vez no diga ni un enunciado ni otro, sino otros acorde con la manera de expresarse en ese país o región.

Esta muestra nos sirve para ver que pragmática tiene que ver con la comunicación, la interpretación, la situación, la cortesía, la cultura... ¿Y todo esto se puede enseñar? ¿Y hay que enseñarlo? Cuando somos niños y aprendemos a hablar y a comunicarnos, aprendemos la pragmática por imitación, por relación... y también por enseñanza: *Di por favor, o gracias, Eso no se dice, No interrumpas, Las cosas no se piden así, Escucha antes de responder*, etc. Cuando se trata de la lengua extranjera, la cuestión se hace mucho más compleja. Parece que tenemos una idea general bastante clara de la necesidad de enseñar la gramática, el vocabulario, la fonética... es decir, de los componentes lingüísticos, y también de qué contenidos contienen esas enseñanzas, pero no así de la pragmática; aunque tenemos ideas asociadas a ello, como veremos en seguida.

La pragmática remite a la comunicación. Si nos remontamos sólo al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER 2002), este establece como objeto de aprendizaje de lenguas la *competencia comuni-*

cativa, que comprende varios componentes: la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística. La competencia pragmática “tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) [...] También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia” (MCER 2002: 14). La competencia sociolingüística se refiere a “las condiciones socioculturales del uso de la lengua” (MCER 2002: 13). En realidad, aunque el MCER las diferencia, una parte de la competencia sociolingüística puede considerarse también competencia pragmática, ya que la pragmática como disciplina se ocupa de esos fenómenos socioculturales, como las normas de cortesía, las normas comunicativas, y otros. Con lo cual constatamos el gran peso del componente pragmático en la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Así pues, un estudiante de lengua extranjera (en adelante, LE) ha de adquirir no sólo una competencia lingüística, sino también otras competencias, como la pragmática. Ser competente pragmáticamente significa poseer la habilidad de usar la lengua adecuadamente en un contexto social (Taguchi 2009). Y esa habilidad comporta una competencia doble (Leech, 1983; Thomas, 1983), clásica en pragmática:

- a) Una competencia pragmlingüística, es decir, la capacidad de entender y producir enunciados que realizan funciones.
- b) Una competencia sociopragmática, es decir, la capacidad de seleccionar los enunciados adecuados a un contexto social concreto.

Poniendo un ejemplo, esto significa que un estudiante de español lengua extranjera (ELE) no sólo tendrá que aprender a formular los enunciados que realizan una petición en español, por ejemplo: *¿Puedes cerrar la ventana?*, *¿Cierras la ventana?*, *¿Te importa/importaría cerrar la ventana?*, *¿Quieres cerrar la ventana?*, *Cierra la ventana*, etc. sino que tendrá que aprender a utilizar esos enunciados de manera adecuada a una situación social, y más extensamente, a conocer y realizar de manera idónea una petición en español. No se consideraría adecuado que en una sala de espera médica se dirigiera a un desconocido diciendo *Cierra la ventana*.

Pero ser competente pragmáticamente no es sólo usar funciones adecuadas a una situación social. Es además ser capaz de producir e interpretar significados implicados, utilizar y comprender procedimientos de

cortesía, interpretar y manejar lo cultural, reconocer y emplear procedimientos discursivos (como los turnos de habla, la organización discursiva, las partículas discursivas...), y otras habilidades relacionadas con el uso social y cultural de la lengua.

Decíamos que tenemos ideas menos claras sobre la enseñanza de la pragmática que de otros componentes, aunque sí tenemos ideas asociadas a ello. Una idea asociada a la enseñanza de la pragmática es que la pragmática se aprende implícitamente, sin enseñanza o instrucción. Según esta idea, la pragmática se iría asimilando a medida que uno va aprendiendo a comunicarse en otra lengua, y el estudiante, por el contacto con la lengua, iría adquiriendo implícitamente las normas sobre qué decir y cómo decirlo en las distintas situaciones, los procedimientos de cortesía, lo cultural, otras capacidades pragmáticas... Pero esto no es así. Hoy en día existen bastantes estudios (por ej. los trabajos de Bouton 1992, 1994, Kasper 2001, Rose 2005) que muestran que el contacto con la lengua no es suficiente para adquirir la pragmática. Las observaciones de profesora de lengua en contexto de instrucción reglada nos permiten realizar constataciones en este sentido, como mostramos a continuación.

En primer lugar, los estudiantes de LE no detectan a menudo, ni se puede esperar que lo hagan, las particularidades pragmáticas de una lengua, aunque estén expuestos a ella. Por ej. en las realizaciones de los actos de habla, no siempre son capaces de percibir las diferencias de matiz entre un enunciado u otro. Entre *Cierra la ventana* o *¿Puedes cerrar la ventana?*, puede que no sea fácil para un extranjero captar que el segundo es más cortés que el primero, y más adecuado para usarse en una situación social en que la relación interpersonal no sea tan cercana. O, por ejemplo, no aciertan con las respuestas válidas a un cumplido. Así pues, los estudiantes no pueden captar infinidad de características pragmáticas, si no son instruidos específicamente en ello.

En segundo lugar, los estudiantes, aunque detecten una particularidad, no son sensibles a los efectos que provoca en el interlocutor el producir un enunciado u otro en la otra lengua. Por ej. los estudiantes de francés lengua extranjera, aunque detecten el uso generalizado de *vous* en francés, no son sensibles a la importancia de usar este pronombre de tratamiento en lugar de *tu*, ni a los efectos que causa el uso inadecuado de *tu* en los interlocutores nativos.

En tercer lugar, las personas, en nuestra lengua materna, hemos aprendido a comunicarnos al mismo tiempo que aprendíamos las reglas de co-

municación, de manera que tendemos a actuar como si la comunicación fuera similar en otras lenguas y culturas, y a reproducir en otras lenguas los comportamientos lingüísticos que ya tenemos adquiridos. Pero, como sabemos, las normas comunicativas cambian de una lengua a otra, especialmente entre lenguas-culturas muy diferentes, y es necesario reaprender todo una nueva manera de comunicarse.

La enseñanza o instrucción es pues necesaria. Como han mostrado muchos estudios (Rose y Kasper 2001; Martínez Flor, Usó-Juan y Fernández Guerra 2003; Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor 2003; Alcón-Soler 2005, entre otros), la instrucción beneficia en general el aprendizaje de la pragmática, y resulta, por tanto, eficaz, en su forma explícita o implícita (Takahashi 2010).

Ahora bien, la instrucción sin exposición tampoco resulta muy eficaz. Ambas, instrucción y exposición a la lengua son necesarias. La necesidad de instrucción no invalida la necesidad de exposición porque, como dice Locastro (2012: 107), es necesaria una cierta inmersión en la lengua y en la comunidad, y oportunidades de poner en práctica la instrucción:

Thus, in the typical domains of people's lives –home, work and outside activities– there needs to be an immersion degree of exposure to the new language and the community for pragmatic competence to develop. Classroom instruction in pragmatics for adult users of the new language needs to include, consequently, opportunities to learn about pragmatics, conversational routines, and other dimensions of communicative competence.

Otra razón fundamental para instruir a los estudiantes en la pragmática de una lengua es la prevención del error pragmático (*pragmatic failure*², Thomas 1983). Errores pragmáticos son, por ejemplo, formular incorrectamente un acto de habla desde el punto de vista lingüístico (pedir un café en inglés así: *One coffee, please*) o inadecuadamente desde el punto de vista social (rechazar una invitación con un simple “no” en muchas lenguas), comportarse comunicativamente de una forma no esperada (aceptar un ofrecimiento a la primera, cuando lo normal es un rechazo en esa cultura), una incorrecta percepción de un acto de habla (percibir una petición *Open the window* como una orden por el uso inapropiado del imperativo por parte de un español), utilizar un grado de cortesía mayor o

menor (dar una excusa vaga en un rechazo: *Tengo algo que hacer*), usar no adecuadamente el lenguaje no verbal (abrazar efusivamente a un asiático al saludarle), trasladar erróneamente un patrón de comportamiento de la lengua materna a la LE... Toda persona que ha viajado y se ha comunicado en otras lenguas tiene anécdotas, a menudo graciosas, chocantes o sorprendentes relativas al encuentro intercultural, y que han generado algún error pragmático. Pero el error pragmático no resulta indiferente. Y esto ha sido puesto de relieve con frecuencia en la literatura sobre la enseñanza de la pragmática. Acertadamente: los errores pragmáticos tienen generalmente consecuencias negativas sobre la comunicación con los nativos de una lengua, más que los errores lingüísticos. Es fácil comprender e incluso admitir un error lingüístico en un aprendiz de lengua extranjera, no tan fácil un error pragmático, que impacta directamente en la relación interpersonal, y el receptor no siempre se manifiesta tan abierto a aceptarlo o a tomarlo como un error de un aprendiz; más bien tiende a interpretarlo en términos, por ejemplo, de mala educación, brusquedad, inoportunidad, agresión, sorpresa³... o como una incapacidad social del extranjero. Puede ser que el locutor nativo detecte el error como propio de una persona “extranjera”, en cuyo caso tenga más predisposición a aceptarlo, pero, en general, los nativos de la lengua extranjera son mucho más susceptibles a los errores pragmáticos que a los lingüísticos.

Esto choca directamente con otra idea que suele tenerse sobre la enseñanza de la pragmática y es que tiende a considerarse que los errores lingüísticos son más importantes que los pragmáticos. Un error que afecta a la pronunciación, a la gramática, o al vocabulario... parece de mayor peso que un error que afecta a la comunicación, que tiende a considerarse propio de alguien que aprende una lengua-cultura extranjera, y menos censurable. Así, se da un peso primordial a lo lingüístico quizás por falta de conciencia suficiente sobre la importancia de la pragmática. Esto suele suceder también porque el contexto de enseñanza son generalmente clases donde los estudiantes son todos no nativos, de la misma nacionalidad, o de diversas, y sin embargo, es con los estudiantes nativos con quienes se pone a prueba directamente la pragmática (O’Keeffe, Clancy, Adolphs 2011). Con todo, es útil hacerle consciente al alumno del error pragmático, y corregirlo, porque, como afirma Cutting (2008: 67): “learners tend to be unaware of the reason for the pragmatic failure and unable to repair it”, aunque corregir el error pragmático sea más delicado que el error lingüístico: “while foreign learners are fairly amenable to corrections which

they regard are linguistic, they are justifiably sensitive about having their social (or even political, religious, or moral) judgment called into question” (Thomas 1983: 104).

Consecuentemente con lo que venimos diciendo, es lógico que se haya puesto menos atención en la enseñanza de la pragmática. Además de esas razones apuntadas figura otra razón fundamental, y es que la pragmática es una disciplina más actual que las otras disciplinas lingüísticas, la sintaxis, la fonética y el léxico, y cuya sistematización es mucho más reciente, por lo que la disciplina no está aún tan elaborada como otras. Sin embargo, en los últimos años han sido cada vez más numerosas las voces que han defendido la necesidad de introducir esta enseñanza sistemáticamente en el aula de lengua extranjera, y han surgido investigaciones relacionadas con la enseñanza de la pragmática. A este respecto destacamos las recopilaciones de estudios en volúmenes realizados por Rose y Kasper (2001) y por Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor (2003), así como los distintos volúmenes de la revista *Pragmatics and Language Learning* y más recientemente, para el inglés, las investigaciones de Alcón-Soler y Safont (2007) y Alcón-Soler y Martínez-Flor (2008), entre otras; para el español, pueden verse los trabajos teóricos de Escandell Vidal (2004, 2010) y de Gutiérrez Ordoñez (2004), el manual de Pons Bordería (2005), o la recopilación de estudios de Álvarez y alt. (2006).

Así pues, hoy se destaca la importancia y la necesidad de enseñar pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras. Algunos argumentos que permiten entender la importancia de incluir la pragmática en la clase de LE son: primero, como hemos dicho más arriba, la competencia pragmática es una competencia que forma parte de la competencia comunicativa, y como tal, ha de estudiarse. Ningún hablante puede pretender ser competente desde el punto de vista comunicativo si no posee esta competencia, tanto para comprender bien la lengua como para expresarse adecuadamente. Ser capaz de usar la lengua en adecuación con un contexto social y cultural significa tener la posibilidad de comunicarse efectivamente en esa lengua, y este es el mayor logro para el estudiante de una LE.

Segundo, la competencia pragmática no sólo nos posibilita comunicarnos de manera efectiva en esa lengua. Además nos posibilita ser aceptados en esa comunidad lingüística, abriarnos puertas en ella, crea una imagen positiva de nosotros. Locastro afirma a este respecto con acierto (2012: 235):

Learning the social rules of speaking [...] opens doors to the community of the L2, serves to smooth entry into speech events and other occasions, and helps to break down stereotypes about the language learners and their L1 sociocultural backgrounds.[...] A well-phrased question, asking for information about what bus to take, not only goes far to obtain the correct information, but also can help to break down barriers.[...] These phrases can smooth the social waters and present a positive image of the travelers and their country of origin and a willingness to get to know the local people.

Esa recepción positiva de un extranjero por parte de la comunidad nativa resulta importante sobre todo cuando las interacciones con el país nativo se realizan en situaciones laborales, comerciales, etc. En estos casos particularmente es necesario que los extranjeros conozcan las normas socioculturales del país con el que mantienen relaciones laborales, por lo que a menudo han de prepararse específicamente para adquirir las habilidades comunicativas que van a necesitar. Pensemos, por ejemplo, en casos tan actuales como españoles que hacen negocios en lugares culturalmente muy diferentes como China, India... Así pues, al hablar una lengua extranjera con los nativos, sea cual sea la situación de interacción, aunque especialmente en situaciones profesionales, es importante dominar los mecanismos comunicativos propios de nuestros interlocutores.

Tercero, podemos afirmar que hoy más que nunca es necesaria la pragmática en el aprendizaje de LE: vivimos en un mundo globalizado, en el que las relaciones entre personas de distintas lenguas-culturas ha crecido espectacularmente en los últimos años, tanto dentro de cada país como entre países, y con ello han aumentado considerablemente las interacciones comunicativas entre personas de realidades lingüísticas y culturales muy diversas. La creciente internacionalización ha provocado que una necesidad y por tanto un objetivo de la enseñanza de lenguas sea la capacidad de dominar la lengua extranjera desde el punto de vista comunicativo, sociocultural e intercultural. Esto explica que la pragmática haya adquirido un interés grande en los últimos tiempos.

Dado que el campo de la pragmática es muy amplio, en este capítulo, abordaremos la enseñanza de la pragmática enfocándonos en los actos de habla, el componente tal vez más importante de dicha enseñanza. En lo que sigue, presentaremos algunos presupuestos teóricos relativos a la

enseñanza de la pragmática, particularmente a los actos de habla, y algunas cuestiones metodológicas que deben tenerse en cuenta a la hora de enseñar pragmática; esto será ilustrado, finalmente, con un caso práctico de enseñanza de un acto de habla.

2. Fundamentos teóricos

EN ESTE PUNTO, puesto que en este capítulo nos enfocamos en los actos de habla, presentaremos:

- en primer lugar, la teoría de los actos de habla.
- en segundo lugar, algunos fundamentos teóricos que han guiado la enseñanza de la pragmática. La enseñanza de la pragmática ha sido objeto de investigación de ciencias como la lingüística aplicada, las ciencias de la comunicación... Pero sobre todo ha sido centro de interés y a su vez se ha inspirado de los estudios de pragmática en relación con las lenguas-culturas. Mostraremos un panorama breve de este tipo de estudios.

2.1. La teoría de los actos de habla⁴

Desde la aparición en los trabajos del Consejo de Europa de *The Threshold Level*, para el inglés (1975), un *Nivel Umbral* para el español, o un *Niveau-Seuil* para el francés, que establecía el grado mínimo de conocimiento de una lengua extranjera que es necesario poseer para comunicarse en situaciones habituales, la enseñanza comunicativa de las lenguas pasa a ser la metodología fundamental en la enseñanza de lenguas, y en ella, los actos de habla pasan al primer plano de dicha enseñanza. Desde entonces, con las variaciones y evoluciones didácticas, y bajo una u otra forma, los actos de habla (denominados también *funciones* o *actos de comunicación* u otras denominaciones en la enseñanza de lenguas) siguen figurando como objeto de aprendizaje básico de la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

El término *acto de habla* proviene de la teoría pragmática de los actos de habla (*speech acts*) establecida por los filósofos del lenguaje Austin (1962) y luego Searle (1969). Presentamos a continuación lo más esencial que debe conocerse de esta teoría para entender la enseñanza de los actos de habla.

Austin pone en tela de juicio algunos principios establecidos hasta entonces por la filosofía del lenguaje, como el que la función del lenguaje consiste primordialmente en describir la realidad, y en consonancia, los enunciados resultan verdaderos o falsos si representan o no dicha realidad. Así, un enunciado como *Esta pared es blanca* describe un estado de cosas; si ese estado de cosas se ajusta a la realidad, el enunciado es considerado verdadero, si no, falso. Ahora bien, muchos enunciados no cumplen esa función: *¿Vienes al cine hoy conmigo?*, *Yo que tú dejaría de fumar*, *Préstame el móvil*, no tienen como función describir ningún estado de cosas, sino proponer algo a alguien, dar un consejo o pedir algo; por ello, no pueden evaluarse en términos de verdad o falsedad. De ahí que el lenguaje no sólo sirva para representar la realidad, sino también para actuar sobre la realidad, para realizar una acción sobre ella, como invitar, prometer, pedir, aconsejar, etc. Este es el principio básico de la teoría de Austin.

¿Cómo realizan acciones los enunciados? Austin estableció primeramente que via los verbos performativos, es decir, esos verbos que al pronunciarlos realizan la acción inscrita en su semantismo. Por ej.: *Te felicito por tu ascenso* (felicitar), *Te prometo llevarte a París* (prometer). Una condición de los verbos performativos es que deben formularse en la primera persona del singular del presente, como los ejemplos citados. Aunque, en realidad, todo enunciado tiene una estructura performativa subyacente. Por ej.: *Tráeme el periódico*, en su estructura subyacente figura “Te pido que me traigas el periódico”. Después de constatar varias limitaciones a esta tesis, Austin afina su teoría sobre cómo los enunciados realizan acciones estableciendo que al formular un enunciado realizamos al mismo tiempo tres actos:

- a) Un *acto locucionario*: el hecho *de* decir algo. Consiste en emitir sonidos y palabras organizadas según una estructura y con un significado. En *Déjame el móvil, por favor*, el acto locucionario se produce por el hecho de decir ese enunciado.
- b) Un *acto ilocucionario*: se realiza *al* decir algo. Es la fuerza del enunciado. En *Déjame el móvil, por favor*, el acto ilocucionario es una petición, que se realizará si se cumplen las condiciones de realización del acto.
- c) Un *acto perlocucionario*: se realiza *por* decir algo. Son los efectos producidos por el acto. En *Déjame el móvil, por favor*, el acto perlocucionario se llevará a cabo si el interlocutor le deja efectivamente el móvil.

En la teoría pragmática, el acto más relevante es el acto ilocucionario, es decir, la función que realiza el enunciado.

Austin establece también una taxonomía de los distintos valores que pueden atribuirse a un acto ilocucionario (a partir de una clasificación de verbos mediante los que se expresa dicho acto), en cinco clases: judicativos, ejercitativos, compromisivos, comportativos, expositivos. Sin embargo, esta tipología ha resultado menos relevante que la establecida posteriormente por Searle. Searle establece los siguientes tipos de actos de habla:

- 1) Declarativos: se trata de los actos de habla que cambian el mundo cuando son pronunciados. El locutor debe tener un rol institucional y el acto, ser pronunciado en un contexto adecuado. Ejemplos: casarse, condenar (en un juicio), bautizar, expulsar (en un partido).
- 2) Representativos: son los actos de habla que afirman lo que el locutor cree. Las palabras se ajustan al mundo. El locutor representa el mundo como cree que es. Ejemplos: aserciones, conclusiones, descripciones...
- 3) Expresivos: son los actos de habla que afirman lo que el locutor siente. Expresan un estado psicológico con respecto al estado de cosas del contenido proposicional. El locutor hace que las palabras se ajusten al mundo (psicológico). Ejemplos: felicitar, agradecer, excusarse, manifestar la alegría...
- 4) Directivos: son los actos de habla mediante los que el locutor busca que el interlocutor haga algo. Expresan el deseo del locutor. El locutor intenta que el mundo se ajuste a las palabras (por medio del interlocutor). Ejemplos: ordenar, pedir, sugerir, aconsejar...
- 5) Conmisivos o promisivos: son los actos de habla mediante los que el locutor se compromete a alguna acción futura. Expresan la intención del locutor. El locutor hace que el mundo se ajuste a las palabras (por medio del locutor). Ejemplos: promesas, amenazas, ofrecimientos, invitaciones...

Los actos de habla pueden realizarse directamente o indirectamente. Directamente, marcando la fuerza del enunciado mediante un indicador de fuerza ilocucionaria, que indica explícitamente el acto de habla: *Te pido que limpies el jardín*, o indirectamente, es decir, el acto de habla no se marca explícitamente sino que hay que adivinarlo por inferencia: *¿Puedes limpiar el jardín?* Searle distingue en todo enunciado dos partes: un

indicador de *contenido proposicional*, que es el contenido expresado por la proposición, y un indicador de *fuerza ilocucionaria*, que indica el acto ilocucionario que está realizando el hablante. Así, en *Te prometo que te llevaré a París*, *Te prometo* es el indicador de fuerza ilocucionaria, y *Que te llevaré a París* es la proposición. Searle propone la fórmula $F(p)$, donde F sería el indicador de fuerza ilocucionaria (promesa) y p , la proposición.

Para que un enunciado realice una acción, no basta con pronunciarlo, es necesario que ese acto se atenga a unas condiciones de realización, es decir, a una especie de reglas que necesitan cumplir los actos para realizarse. Por ejemplo, si le digo a una persona *Cierra la ventana* es necesario que haya una ventana cerca o que el interlocutor sepa a qué ventana me refiero; que el interlocutor reconozca mi autoridad para darle una orden; que él quiera cerrar la ventana, que pueda cerrar la ventana, etc. A esas condiciones se les conoce con el nombre de *condiciones de realización, de felicidad o de satisfacción* de los actos de habla. Si el acto se realiza bajo esas condiciones apropiadas, el acto se realizará satisfactoriamente, y por tanto será afortunado; si no, no se realizará y será desafortunado. Austin y más tarde Searle establecen la lista de condiciones de felicidad de los distintos tipos de actos. Según Searle, las condiciones necesarias para la realización afortunada de un acto de habla son:

- 1) Condiciones de tipo general: son las condiciones que necesita todo acto de comunicación: hablar inteligiblemente, seriamente (no ficción), comprender la lengua...
- 2) Condiciones de contenido proposicional: se refieren a lo expresado en la proposición que realiza el acto; por ejemplo, en el caso de la promesa, el contenido del enunciado debe ser sobre un hecho futuro, y otra condición es que ese hecho futuro sea un acto futuro del locutor.
- 3) Condiciones preparatorias: se trata de las condiciones que deben darse previamente para que tenga sentido realizar un acto; en el caso de la promesa, una condición es que el hecho no suceda por sí mismo, y otra, que el hecho tenga un efecto beneficioso.
- 4) Condición de sinceridad: se refieren al estado psicológico del hablante; en la promesa, el locutor tiene la intención de llevar a cabo la acción futura. Con respecto a esta condición, Searle afirma que si dicha condición no se cumple, eso significa que la promesa no es sincera, no que no exista promesa.

- 5) Condición esencial: define el objetivo ilocucionario del acto; en la promesa, al formular la promesa, mi intención es obligarme a efectuarla.

Una distinción fundamental de la teoría de los actos de habla para la enseñanza de lenguas ha sido la de actos *directos e indirectos*. Los actos de habla pueden realizarse de manera directa o indirecta. Un acto de habla se realiza de manera directa si

- a) Existe una correlación entre la estructura de la frase y la función comunicativa prevista para ello. Así, la frase afirmativa corresponde normalmente a un acto de aserción, la frase interrogativa a un acto de pregunta, la frase imperativa a una orden, la frase exclamativa a una exclamación. Ej: *Está lloviendo* (aserción), *¿Está lloviendo?* (pregunta), *¡Está lloviendo!* (exclamación).
- b) Contiene un verbo performativo, es decir, un verbo que indica el acto de habla que realiza, al mismo tiempo que lo realiza: *Te invito a cenar* (invitación), *Te juro que yo no lo he hecho* (juramento), *Te aconsejo que dejes de fumar* (consejo)⁵.

Los actos de habla indirectos son aquellos que se realizan por medio de una estructura lingüística asociada convencionalmente a otro acto de habla distinto al que realizan, por ejemplo, una frase interrogativa utilizada para hacer una petición es un acto de habla indirecto: *¿Puedes comprarme el periódico?*, o una frase afirmativa para realizar esa petición: *Me gustaría que me compraras el periódico*, o una frase exclamativa para realizar esa petición: *¡El periódico!* Se trata, en todos los casos, de peticiones indirectas. Es decir, una petición indirecta puede realizarse por medio de estructuras lingüísticas diversas, como la afirmación, la pregunta, la exclamación, que no son las estructuras convencionalmente asociadas a la petición.

Los actos de habla indirectos muestran una no correspondencia entre la forma lingüística y la función, es decir, no transmiten lo que dicen literalmente, y el interlocutor también ha de ir más allá del significado literal para interpretarlos⁶. Los actos de habla indirectos están relacionados con las condiciones de realización de los actos, que hemos mencionado anteriormente. Si nos fijamos en las maneras indirectas de realizar una petición: *¿Puedes abrir la ventana?*/*¿Quieres abrir la ventana?*/*¿Te importaría abrir la ventana?*/*Me gustaría que abrieras la ventana* etc. observamos que cada una representa una condición de satisfacción de una petición: en *¿Puedes abrir la ventana?* se interroga sobre la capacidad de realizar el

acto del interlocutor, en *¿Quieres abrir la ventana?* o *¿Te importaría abrir la ventana?* sobre su voluntad, en *Me gustaría que abrieras la ventana* se afirma el deseo del locutor de que se realice la petición.

Dentro de los actos de habla indirectos, se distinguen los actos indirectos convencionales y no convencionales. Los convencionales son aquellos que ya están estandarizados en la lengua y que cualquier hablante los reconoce con esa función. Por ej. *¿Puedes abrir la ventana?* es reconocido por cualquier hablante como una petición (a menos que el contexto haga reconocerlo en su literalidad si estamos trabajando cerca de una ventana y se quiere expresar lo dicho literalmente). Los no convencionales no están estandarizados como tal en una lengua, y es preciso recurrir al contexto para identificar su función. Por ej. *Hace frío aquí* puede interpretarse según el contexto como una petición, pero también como una invitación (u otros). No se trata de una petición estandarizada como tal, y es preciso recurrir al contexto para interpretar su función comunicativa.

Es fácil prever que estas no correspondencias entre la forma y función plantean problemas a los estudiantes de LE. Con respecto a sus lenguas maternas, en todas existen los actos de habla indirectos, pero cuando han de aprender una LE han de aprender nuevas formas lingüísticas asociadas a una función que es posible que no existan en su lengua. Desde el punto de vista de la interpretación, las dificultades pueden venir de no reconocer la función bajo el enunciado lingüístico. Desde el punto de vista de la producción, de utilizar una forma que no corresponda a una función en esa lengua; por ej. la fórmula *¿Quieres..?* en *¿Quieres acercarme el libro?* no es una petición en muchas lenguas. Por su parte, los actos de habla no convencionales conocen mucha más variedad entre las lenguas, ya que son enunciados multifuncionales alejados de la literalidad donde se imponen más conocimientos culturales para poder interpretarlos y usarlos. (Ej. *Me he quedado sin saldo* para decirle a alguien que no le he podido llamar).

2.2. Estudios de pragmática en relación con las lenguas-culturas

Los estudios de pragmática en relación con las lenguas-culturas a fecha de hoy son muy numerosos. Este tipo de estudios no son fácilmente clasificables, ya que pertenecen a modelos y orientaciones diferentes, lo que no hace fácil una sistematización, como afirman O’Keeffe, Clancy y Adolphs (2011: 101): “there is a myriad of definitions and models to contend with and they are sometimes in conflict with each other”, y más adelante “Newcomers to

this area could be forgiven for feeling that there is a mire of confusion, and even contradiction, at the level of terminology” (2011: 102).

Generalmente, se distinguen dos campos: la pragmática transcultural (*cross-cultural pragmatics*) y la pragmática de la interlengua (*interlanguage pragmatics*), aunque aquí también la división no es clara, los criterios varían según los autores, y los estudios no siempre pueden atribuirse fácilmente a un campo o a otro. Ambas denominaciones tienden a utilizarse indistintamente, aunque en un uso riguroso debieran distinguirse. Nosotros distinguiremos tres campos: la pragmática transcultural, la pragmática de la interlengua y la pragmática intercultural (*intercultural pragmatics*)⁷.

2.2.1. La pragmática transcultural

La pragmática transcultural (PT, en adelante) investiga los usos lingüísticos de los hablantes de una lengua. Las investigaciones en este campo abarcan estudios contrastivos de fenómenos pragmáticos particulares en dos o más lenguas/culturas y se han solido centrar en la comparación de los actos de habla y de la cortesía. Por ej.: el consejo en español peninsular comparado con el consejo en francés (de Francia).

Uno de los estudios pioneros en PT y que ha marcado de manera determinante el campo fue el *Cross-Cultural Speech Act Research Project (CCSARP)*, que dio lugar a trabajos como el editado por Blum-Kulka, House y Kasper (1989). El objetivo de esta investigación era comparar dos actos de habla en distintas lenguas, y también compararlos entre nativos y no nativos de una misma lengua, y estudiar los efectos de las variables sociales en la realización de los actos de habla. Este estudio se centró en la comparación de la petición y la disculpa en siete lenguas: francés, danés, alemán, hebreo, y tres variedades de inglés, en siete países diferentes. Los datos se extrajeron a través de un método de extracción de datos conocido como el *Discourse Completion Task o Test*, que ha resultado un método muy popular en los estudios de pragmática posteriores⁸. Este trabajo pionero ha resultado clave en el campo y ha inspirado, y sigue haciéndolo, multitud de estudios e investigaciones en el campo.

Un acto de habla como la petición existe probablemente en todas o casi todas las lenguas del mundo, pero no todas las lenguas realizan lingüísticamente este acto de habla exactamente de la misma manera. Por una parte, formulaciones como *¿Puedes abrir la ventana?* (acto de habla indirecto convencional) existen en infinidad de lenguas: *Can you open the window?*,

¿Puedes abrir la ventana?, *Können Sie das Fenster machen?* etc. Esta y otras formas indirectas convencionales son además las más utilizadas en las lenguas estudiadas en el CCSARP. Por otra parte, las mismas formulaciones pueden existir en distintas lenguas, pero no tienen la misma frecuencia en ellas: por ej. en inglés *Could you open the window?* es la estructura más frecuente, mientras que en alemán sería *Du solltest das Fenster machen*, forma más impositiva. Es decir, que en la misma situación se prefieren formas distintas en las distintas lenguas, aunque todas ellas existan en esas lenguas.

Uno de los debates importantes que se ha producido en este campo es el de la universalidad de las normas pragmáticas. ¿Los principios pragmáticos son universales? ¿Existen en todas las lenguas y culturas? Por ejemplo ¿los actos de habla funcionan por mecanismos universales, y los principios de cortesía subyacen a todas las lenguas y culturas? Existen dos posturas contrarias en este debate: por una parte, los defensores de dicha universalidad y los que no. Los primeros son, entre otros, los propios teóricos de las teorías pragmáticas (la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, las teorías de la cortesía). Para Searle (1969), los mecanismos de realización de los actos de habla son básicamente similares en las lenguas-culturas, así como las principales categorías de actos de habla (representativos, directivos, comisivos, expresivos, declarativos). El punto de vista contrario al universalista ha sido defendido, entre otros, por los valiosos trabajos de la polaca Wierzbicka (1985, 1991), quien pone en cuestión que los principios pragmáticos sean universalmente aplicables a todas las lenguas y culturas. Tacha algunos principios pragmáticos de “etnocéntricos” e incluso “anglocéntricos”, y defiende que la manera de hablar de una comunidad concreta es un reflejo de las reglas culturales que subyacen a dicha sociedad. Kerbrat-Orecchioni (1994, 2001) también pone en cuestión que los actos de habla sean universales (por ej. el agradecimiento como tal no parece existir en algunos pueblos de Nueva-Guinea), y afirma que los actos de habla, como tantos elementos referenciales, se ven afectados por la manera en que cada lengua recorta la realidad (de la misma manera que se puede poner en cuestión la universalidad del concepto “lago”). Los actos de habla, de acuerdo con ella, varían en su formulación, su frecuencia y en la naturaleza de los encadenamientos que requieren. En suma, puede que existan principios pragmáticos universales (Kasper y Rose, 2002⁹), pero esos principios se conceptualizan de manera diferente según las lenguas y culturas.

Los estudios e investigaciones de PT se han realizado prioritariamente, como hemos señalado más arriba, comparando actos de habla o pro-

cedimientos de cortesía de distintas lenguas-culturas, siendo una de ellas casi siempre el inglés, en comparación con el español (ej. Márquez Reiter 2000, Félix-Brasdefer 2008), el griego (ej. Sifianou, 1992), el francés (ej. Béal 2010), el polaco (ej. Wierzbicka 1985) u otras lenguas (ej. la recopilación de trabajos de Gass y Neu 1995; o de Trosborg 2010); se han realizado menos trabajos comparando lenguas no siendo una de ellas el inglés, algunos ejemplos son: el francés e italiano (ej. Held 1995), el español y el francés (ej. Ruiz de Zarobe, 2004), el francés y el sirio (ej. Traverso 2006), el español y el alemán (ej. Siebold 2008), el polaco y otras lenguas (ej. Ogiermann 2009), por citar sólo algunos ejemplos.

Estos estudios resultan de enorme interés no sólo para los hablantes de lenguas extranjeras, sino para cualquier persona interesada en conocer otras culturas. En muchos de estos trabajos se pone de manifiesto cómo los actos de habla o la cortesía están ligados a la cultura de una comunidad, y cómo la cultura determina totalmente nuestra forma de hablar, de comunicarnos, de interpretar¹⁰... Por ejemplo, el agradecimiento conoce muchas variedades culturales en las distintas lenguas, tanto en sus formulaciones lingüísticas, como en su funcionamiento e incluso en su valoración social. En nuestras culturas es un acto positivo, sin embargo, en las culturas orientales, el agradecimiento, cuando se utiliza con amigos o familiares, con personas próximas, no está bien visto, ya que se estima que la ayuda es algo natural en esas sociedades colectivistas y que por tanto no se requiere agradecer. En algunas de estas sociedades, no se concibe que un “superior” agradezca a un “inferior” (Kerbrat-Orecchioni, 2002). En España se utiliza mucho menos el agradecimiento que en Francia o en Gran Bretaña, con lo que en los encuentros interculturales se ponen en evidencia los comportamientos por defecto (que se pueden tachar de maleducados) o por exceso (que pueden verse como ridículos). En Polonia, se dice “gracias” al salir de un ascensor, algo que nos deja bastante sorprendidos al resto de europeos. Tantos y tantos comportamientos comunicativos diferentes entre sociedades diferentes.

Se entienden las dificultades de comunicación, tanto de producción como de interpretación, entre personas de lenguas y culturas diferentes, los errores pragmáticos, los malentendidos, las situaciones molestas...y como dice Locastro 2012: 83 :“What is left unsaid becomes considerably more complex in Cross-Cultural Pragmatics, and the determination of what is meant from what was said a virtual quagmire”. La variación lingüística que supone la codificación y descodificación pragmática es prueba de la dificultad que supone adquirir la competencia pragmática.

Un campo que está creciendo mucho dentro de los estudios de PT es el de los estudios de variación pragmática dentro de la misma lengua. Se trata de estudios de comunicación *intracultural*, ya que los hablantes comparten una misma lengua y cultura. Por ejemplo, se comparan variedades pragmáticas del español peninsular y del español hispanoamericano, o el francés de Francia y de Canadá. Este campo se conoce con el nombre de *pragmática variacionista* (*variational pragmatics*) y se encuentra a medio camino entre la sociolingüística y la pragmática. Uno de los trabajos relevantes ha sido el de Schneider y Barron (2008), quienes definen la pragmática variacionista de la siguiente manera: “Variational pragmatics investigates pragmatic variation in (geographical and social) space [...] Variational pragmatics aims at determining the impact of such factors as region, social class, gender, age and ethnicity on communicative language use” (Schneider y Barron 2008: 1). Dentro de los trabajos relativos al español una buena muestra de dichos trabajos aparece en la recopilación que realizan Placencia y García (2007) de estudios sobre investigaciones comparativas de la cortesía que incluyen el español de Argentina, Uruguay, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, Cuba, etc., así como en los estudios recopilados en Placencia y García (2012). Actualmente, se está empezando a estudiar la variación en contextos no sólo de lengua materna, sino de L2 (Félix-Brasdefer y Koike 2012).

La utilidad de todas estas investigaciones de PT es innegable. En primer lugar, nos permiten describir y conocer los estilos comunicativos de distintas lenguas y culturas. En segundo, los estudios de comparación de actos de habla y de cortesía han de proporcionarnos una apertura y comprensión mayor hacia otras culturas y formas de comportarse, y entender las razones profundas que subyacen a los comportamientos de los individuos de una sociedad, y que a menudo calificamos superficialmente o enjuicamos mediante estereotipos: “Los franceses son orgullosos”, “Los japoneses son fríos y despiadados”, “Los españoles son vividores”, etc. En tercer lugar, deben proporcionarnos información muy valiosa para crear recursos de enseñanza de lenguas extranjeras. Locastro (2012: 93) afirma que una de las razones de la investigación en PT es evitar los estereotipos y contribuir a la enseñanza de la competencia pragmática de los estudiantes de una lengua extranjera.

2.2.2. La pragmática de la interlengua

La pragmática de la interlengua (PI, en adelante) estudia la adquisición de la competencia pragmática por parte de los aprendices de lenguas ex-

trajeras. La PI tiene que ver con el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras -aunque también utiliza métodos y recursos de la PT-, y se centra en el aprendizaje de lengua extranjera. Se ocupa del desarrollo pragmático del estudiante en su camino hacia la competencia pragmática en LE. Por ej. cómo un estudiante español de inglés lengua extranjera aprende a pedir en inglés. La interlengua más estudiada ha sido la desarrollada por los hablantes de inglés LE.

La PI investiga distintos temas relativos a la adquisición y al uso por parte de los aprendices de una lengua extranjera: el *input*, la instrucción, el tiempo de aprendizaje, el tiempo de exposición a la lengua, la influencia de la L1 y los problemas de transferencia, la influencia del nivel de L2 o LE, los factores individuales como la edad, el género, la distancia psicológica con la otra cultura, y otros. Puede seguirse un buen panorama del campo en Barron (2003).

Los estudios de PI que se centran en los actos de habla suelen analizar cómo los aprendices comprenden y producen los actos de habla, y cómo su interlengua evoluciona. Ejemplos de estos estudios pueden encontrarse en Kasper y Blum-Kulka 1993, Trosborg 1995, Kasper y Rose 2002, Bardovi-Harlig y Hartford 2005, Alcón-Soler 2008, Pütz y Neff-van Aertselaer 2008, Flores Salgado 2011, Economidou-Kogetsidis y Woodfield 2012, Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe 2012.

Estos estudios pueden ser sincrónicos y diacrónicos/evolutivos: los primeros describen un nivel de lengua del aprendiz y los diacrónicos/evolutivos comparan dos niveles o siguen el desarrollo de un nivel. Un ejemplo de los primeros es el estudio de Félix-Brasdefer y Hasler-Barker (2012), que muestra la capacidad reducida de estudiantes universitarios estadounidenses de español lengua extranjera, después de estudiar una media de seis años de español, de formular cumplidos y responder a cumplidos; sus cumplidos no se parecen a los cumplidos normativos en español, ni en la estructura sintáctica ni en el modelo semántico; tampoco utilizan las mismas estrategias de respuesta. Un ejemplo de estudio diacrónico/evolutivo es el estudio de Beckwith y Dewaele (2012), que estudia el desarrollo de las disculpas de estudiantes ingleses de japonés (nivel intermedio), comparando un grupo que realiza una estancia en Japón con otro que no. Los datos muestran que el tiempo pasado en la comunidad de la lengua meta favorece el desarrollo pragmático, pero también muestra la naturaleza no lineal de ese desarrollo.

Uno de los intereses de estudiar la PI está no sólo en comprender cómo se adquiere la pragmática de una segunda lengua, sino en proporcionar

datos a la enseñanza de lenguas para plantear unos contenidos y estrategias de enseñanza que ayuden a los estudiantes a adquirir mejor y más adecuadamente una competencia comunicativa eficaz.

2.2.3. La pragmática intercultural

Hoy en día se está constituyendo con fuerza un campo nuevo, la pragmática intercultural. Esta investiga los usos lingüísticos de los hablantes de una LE en su comunicación con otros hablantes no nativos o nativos. Los hablantes se comunican en una lengua común pero poseen lenguas maternas y generalmente culturas diferentes. Por ejemplo, dos mujeres de negocios, una española y una polaca; ninguna de ellas conoce la lengua de la otra y se comunican en inglés como *lingua franca*; o por ej. un chino comunicándose en inglés con un angloamericano.

De acuerdo con Kecskes (2011), la investigación en pragmática intercultural se ocupa de las interacciones entre hablantes nativos y no nativos, la comunicación en *lingua franca*, el discurso multilingüe, el uso y desarrollo lingüístico por parte de individuos que hablan más de una lengua.

Dada la reciente emergencia de este campo, aún no existe un enfoque consensuado en el mismo en cuanto a los objetos de análisis, los métodos de análisis, etc. Tal vez la propuesta más sólida en pragmática intercultural sea el enfoque sociocognitivo de Kecskes y Zhang (2009). Para estos autores, el estudio de la pragmática intercultural supone una visión menos idealizada y más real de la comunicación de lo que suelen mostrar las teorías pragmáticas. Algunas teorías pragmáticas muestran que el deseo mayor de los hablantes en la interacción es la cooperación, la buena voluntad, el mantenimiento de relaciones armoniosas, lo que para estos autores resulta optimista. Ellos proponen tener en cuenta aspectos menos positivos de la comunicación como malentendidos, agresiones lingüísticas, caos, egocentrismo. Defienden así pues que una teoría adecuada de la comunicación debe tener en cuenta ambos factores, individuales y sociales, tales como el egocentrismo y la cooperación, y proponen un marco teórico sociocognitivo para el estudio de la pragmática intercultural.

La interculturalidad la definen como un fenómeno co-construido que depende, por una parte, de modelos culturales previos y, por otra, de factores que aparecen en la propia interacción, y que actúan simultáneamente en la interacción. Así pues, la interculturalidad surge por las propias normas

culturales que poseen ya los hablantes y que aportan a la interacción, y por lo que sucede en la propia interacción.

Kecskes (2011: 384) afirma que la pragmática intercultural juega un papel esencial en ayudarnos a entender mejor la naturaleza real de la comunicación humana.

El campo de la pragmática intercultural se está desarrollado principalmente como consecuencia de la globalización y de las redes de comunicación mundiales. Los resultados de sus investigaciones han de ser de aplicación en el campo de la enseñanza de la pragmática.

3. Enfoques metodológicos

“There is no single approach to the teaching of pragmatics”
(Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor, 2003)

LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA se diferencia de otras competencias como la competencia lingüística en que sus contenidos no están tan delimitadamente establecidos, resultan menos objetivables, más complejos, y que abarcan capacidades de interpretación como inferencias, y capacidades de comunicación en la que se ponen en juego elementos de orden verbal, no verbal, elementos situacionales, culturales... Esto influye probablemente en que los enfoques metodológicos en esta área no estén tan establecidos.

A nuestro modo de ver, existen unos cuantos factores metodológicos que juegan un papel en la enseñanza de la pragmática, en general, y de los actos de habla, en particular, de los que destacaremos algunos.

3.1. Cuestiones generales

3.1.1. La creación de una *conciencia pragmática*

Para poder tener acción sobre cualquier aspecto del aprendizaje de una persona, en este caso, el aprendizaje de una lengua, lo primero que se requiere es tener una conciencia de la importancia de ese aspecto, y para ello se necesita sensibilizar al aprendiz a ese aspecto de la lengua.

Generalmente, el hablante de cualquier lengua tiende a creer, o más bien a funcionar, dando por sentado que los seres humanos se comunican

de la misma manera por todo el mundo (Kerbrat-Orecchioni 1994), o, dicho de otra manera, que nuestra propia forma de comunicarnos tiene extensión universal. No resulta tan fácil comportarse asumiendo la realidad de que la comunicación varía en función de las sociedades y culturas. Es indudable que los contactos e intercambios con personas de otras culturas, las estancias en el extranjero, etc. educan mejor que nada a estos aspectos, pero la clase de lengua extranjera también puede y debe ser un lugar de reflejo de esta realidad.

Es importante mostrarle al aprendiz que existen toda una serie de variedades comunicativas según las lenguas-culturas, así como de patrones culturales detrás de una lengua, que condicionan la interpretación y la producción lingüística. La lengua vehicula toda una serie de creencias, representaciones, valores... que quedan reflejados en ella, pero esas creencias y valores no son los mismos según las culturas. La cultura queda reflejada en el estilo comunicativo de una sociedad; por ejemplo, queda reflejada en la realización de los actos de habla, en los estilos de cortesía, en el ámbito no verbal, en las normas de la conversación...

En lo relativo a los actos de habla, la conciencia pragmática se consigue, por ejemplo, con la comparación de los actos de habla, mostrando las similitudes y diferencias entre, por ejemplo, las realizaciones o estrategias de un acto de habla en una lengua y en otra, y la determinación de lo cultural en ellas; en particular, las diferencias acrecientan fácilmente la conciencia. Este es sólo un ejemplo, pero obviamente se puede crear conciencia pragmática sobre todos y cada uno de los fenómenos pragmáticos.

La conciencia pragmática se adquiere fácilmente con la formación explícita y observamos que la sensibilización resulta efectiva en los estudiantes, quienes, tras la sensibilización, captan con mayor facilidad los aspectos comunicativos similares y diferentes entre dos lenguas. Ahora bien, la conciencia pragmática por sí sola no garantiza la adquisición, aunque prepare para ella.

3.1.2. La creación de una *conciencia intercultural*

La pragmática de una lengua está estrechamente vinculada a la cultura de esa comunidad hablante. Comunicarse efectivamente en una lengua extranjera significa adoptar las normas comunicativas y las formas de ser y hacer de esa cultura, al menos cuando se habla en esa lengua extranjera. Esto, para ser llevado a cabo con dominio, requiere que el aprendiz tenga

una apertura y una actitud positiva hacia la otra cultura. En general, el aprendizaje de una lengua extranjera se facilita enormemente cuando se da esa apertura hacia la nueva cultura.

La particularidad del aprendizaje y de la enseñanza de la pragmática es que, de alguna manera, afecta a la identidad del hablante (Ruiz de Zarobe 2012). El MCER (2002: 101) nos habla de “consciencia intercultural”, entendiéndolo por tal “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas)”, y añade: “Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales (2002: 101). Incluso el MCER (2002:104) habla de desarrollar un “personalidad intercultural”.

Para nosotros, esa consciencia intercultural abarca distintos aspectos. Primero, es importante comprender que el contacto con otras culturas provoca generalmente un choque cultural, y esto no es nada extraño, sino una reacción primera habitual a lo diferente. Es necesario conocer la otra cultura, familiarizarse con ella (mediante, por ejemplo, las manifestaciones culturales: cine, teatro, música, o las interacciones con personas, etc.) para poder ir progresivamente comprendiéndola, adaptándose a ella, y adoptándola en nuestras interacciones con ella. Segundo, es importante tomar conciencia de nuestro propio juicio sobre la otra cultura, a menudo formado de estereotipos, de ideas fabricadas... No pocas veces existen resistencias a la otra cultura, no queremos ser como las gentes de esa cultura. Consideramos, por ejemplo, que los ingleses son demasiado educados para nosotros, y no queremos comportarnos como ellos. No nos sale comunicar significado pragmático de la misma manera que otros pueblos, porque en el fondo son formas ajenas a nosotros, no forman parte de nuestra manera de ser, y no nos sentimos cómodos comportándonos así, o no nos sentimos nosotros mismos adoptando sus usos comunicativos. Ahora bien, podemos estar abiertos a la idea de que cuando ponemos en práctica una LE sufrimos, de alguna manera, una transformación, y así estar más dispuestos a adoptar ese “saber ser” nuevo. Tercero, es necesario también tener en cuenta que esa “personalidad intercultural” se consigue progresivamente, se va construyendo a medida que nos vamos transformando en esa otra manera de ser de la otra cultura, a medida que progresamos en nuestra competencia pragmática. Se habla a este respecto de “aculturación”, como ese proceso de adaptación progresiva a la otra cultura.

3.1.3. ¿Qué norma pragmática?

La cuestión de la norma es una cuestión que se suscita siempre en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué norma fonética, sintáctica, o léxica son las apropiadas? De la misma manera, ¿qué norma pragmática es la apropiada? Pero previamente, ¿existe una norma pragmática? ¿Cuál es la norma pragmática que debiera enseñarse?

Si nos fijamos en la comunidad de hispanohablantes en el mundo, aproximadamente 495 millones de personas en el mundo¹¹, la segunda lengua del mundo en número de hablantes nativos, el español se habla en 21 países de manera oficial, y en unos 25 países de manera no oficial, lo cual significa una variedad inmensa de hispanohablantes repartidos por todo el mundo.

Esta variedad viene marcada por la cantidad de países diferentes, y por tanto de comunidades culturales diferentes, en los que se habla español, un español común pero al mismo tiempo diferente¹². A su vez, dentro de cada país, las variedades existen en función de las regiones, comarcas, etc. Si nos atenemos a España solo, el estilo comunicativo del español difiere entre las distintas comunidades autónomas.

Según el informe *El español, una lengua viva. Informe 2012* (Instituto Cervantes), unos 18 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera. Es fácil entender que ese español sea variable en función del país y del continente en el que estudien los alumnos. Los profesores de ELE, por su parte, provienen de realidades lingüísticas diferentes entre sí y con valores culturales bien diferentes entre sí.

Esto que decimos es sólo relativo al origen geográfico y dialectal del español. Además, debe considerarse, como han puesto de manifiesto los estudios sobre variación pragmática mencionados más arriba, que la variación en la lengua puede provenir de los diferentes ámbitos sociales de uso, por ejemplo, el estatus socioeconómico, el género, la edad, etc. de los hablantes.

Variación regional, social, edad, género... Y aún existe una variación, que es preciso tener en cuenta: la variación personal. La pragmática es, en última instancia, una cuestión personal, ligada a la personalidad de cada uno, en tanto que depende también de los valores y actitudes de cada persona frente a los demás, frente al mundo que le rodea, de la propia psicología. Así pues, una persona puede utilizar un acto de habla directo donde otra consideraría que es preferible utilizar un acto de habla indirecto; o

elegir agradecer donde otra decidiría no hacerlo, o dar más espacio al otro en el turno de habla donde otra no lo daría, por mencionar sólo algunos ejemplos de todas las decisiones que toma el sujeto hablante en un acto de comunicación. Y esto es porque no existe una única forma de ser pragmáticamente adecuado, sino un elenco de formas donde la subjetividad juega un papel importante. Esto no deja de crear conflicto para los estudiantes de LE, porque el aprendiz siempre busca, como es lógico, la forma ideal, la forma normativizada, algo que no creemos posible. Además, en el caso de la pragmática, no existe siempre la polaridad apropiado vs no apropiado, sino a menudo una gradación en esa característica de apropiado. Por ej. si rechazo una invitación de una amiga a ir al cine, formas de rechazo podrían ser: *Lo siento, no puedo. Tengo mucho trabajo hoy! Tengo mucho trabajo y estoy cansada. Lo siento/ Lo siento. Tengo mucho trabajo y además estoy cansada. ¿Quedamos para otro día?* ¿Cuál de las tres es más adecuada? Las tres son adecuadas; depende de la relación entre esas personas, de su personalidad, de otros factores. Todas ellas, en principio, parecen más adecuadas que un simple *Lo siento, no puedo*.

Esta cuestión de la norma se pone de manifiesto cuando se aprende la pragmática de una lengua extranjera, pero como afirma Locastro (2012: 252) no hay respuesta fácil o transparente a esta cuestión.

3.1.4. La lengua de exposición o *input*

Si bien hemos reconocido la importancia de enseñar explícitamente la pragmática, por no resultar suficiente la mera exposición a la lengua, cabe resaltar asimismo que el tipo de lengua al que se expone el estudiante es de importancia: esa lengua ha de ser la apropiada para adquirir la pragmática. En la enseñanza de una lengua extranjera, esa lengua proviene de distintas fuentes, generalmente el profesor y los distintos materiales a los que accede el alumno tanto en clase como fuera de ella¹³.

El profesor siempre resulta fundamental en una clase de lengua, así como la lengua que él utiliza frente a los estudiantes y en las interacciones con los estudiantes. Un profesor nativo resulta en principio ideal como fuente de exposición a la lengua para el estudiante, y como representante de la cultura que enseña, lo cual se verá favorecido si él mismo posee conciencia pragmática y cultural, y formación en estas materias. Un profesor no nativo puede resultar también idóneo siempre que haya interiorizado y puesto en práctica la pragmática de la lengua. Ahora bien, es difícil

concebir como adecuado a un profesor no nativo que no domina las normas comunicativas de la lengua, que no ha tenido contacto directo con la lengua auténtica, que no ha realizado estancias en el país de acogida para empaparse de la cultura, etc. La pragmática, más que ninguna otra competencia, requiere de frecuentes contactos e interacciones con los nativos, de estancias en el país, ya que el propio objeto de adquisición son las habilidades comunicativas en sociedad, y la mejor forma de aprenderlas es comunicándose *in situ*.

Locastro (2012) defiende las interacciones entre el profesor y estudiante como una buena forma de contribuir al desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes. Los estudiantes, en sus conversaciones con el profesor, pueden establecer “their own legitimacy as L2 speakers” (Locastro 2012: 259), y el poder aprender las reglas de la conversación y mantenerla resulta un buen aprendizaje y una buena preparación para lo que sucede fuera de la clase.

Otro tema clave en la lengua de exposición son los materiales de enseñanza: métodos, materiales audiovisuales, libros de lectura, internet... Una cuestión que lleva debatiéndose muchos años en la enseñanza de lenguas es la cuestión de la lengua auténtica versus lengua fabricada. Por lengua auténtica se entiende la lengua que utilizan *realmente* los nativos de una lengua. Por lengua fabricada se entiende la lengua adaptada a la enseñanza/aprendizaje, entendiéndose por adaptada generalmente una *simplificación*¹⁴. Es indudable que la lengua más adecuada para aprender la pragmática es la lengua auténtica, es decir, una lengua que represente el verdadero uso cotidiano de la lengua de los nativos, sus reglas de conversación, sus interacciones reales, etc. El *input* auténtico parece el más adecuado, ahora bien, un *input* auténtico seleccionado, es decir, adaptado a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y al nivel de los estudiantes. Es necesario tener en cuenta también, como hemos dicho, que el *input* por sí solo no es suficiente, debe ir acompañado de una conciencia pragmática, de explicaciones, de ejercicios, etc.

Otra fuente de lengua a la que exponer a los estudiantes son los métodos de enseñanza. Los métodos de enseñanza no suelen contener el material más adecuado para la enseñanza de la pragmática, en general, aunque cada vez más aparecen en ellos materiales más idóneos. En lo que sigue, mostramos también algunas razones de la inadecuación del tratamiento de los actos de habla en los métodos.

3.2. Los actos de habla

Nos ocupamos ahora de la enseñanza de los actos de habla. Como hemos visto en la teoría sobre los actos de habla, decir es hacer. Decimos algo y eso que decimos realiza una acción: *¡Qué guapa vienes hoy!* (cumplido), *Podríamos ir a dar un paseo* (proposición), *Lo siento mucho, de veras* (disculpa).

El estudiante de LE ha de aprender los actos de habla en esa LE, lo que significa aprender las formas lingüísticas que realizan un acto de habla, más los usos sociales de dichas formas y el funcionamiento de ese acto de habla en esa lengua. Mostramos ejemplos en lo que sigue.

Una metodología de la enseñanza de los actos de habla debe tener en cuenta para nosotros los siguientes aspectos:

3.2.1. Tomar conciencia del acto de habla en la lengua materna

Dentro de la conciencia pragmática que defendemos, resulta relevante y rentable hacerle tomar conciencia al estudiante, en primer lugar, de un acto de habla en su lengua materna, algo sobre lo que los nativos habitualmente no hemos reflexionado. Por ejemplo, el acto de habla disculparse. Podemos hacernos conscientes de en qué situaciones se disculpa uno, qué situaciones requieren más o menos disculpa, las fórmulas lingüísticas para disculparse, el cambio de formas en función de la persona a la que se dirige la disculpa, cómo reaccionamos ante una disculpa...Hacerle consciente al estudiante de las reglas comunicativas que utiliza en su lengua materna, algo que conoce bien aunque probablemente no haya reflexionado sobre ello, le abre y le prepara para tener una conciencia más clara y asimilar mejor lo que sucede en LE, y que deberá aprender y adoptar al hablar esa lengua.

3.2.2. Reconocer y nombrar el acto de habla

Resulta esencial, sobre todo en las primeras fases del aprendizaje, que el estudiante sea capaz de establecer la correlación entre una forma lingüística en la LE y el acto de habla que realiza. Por ej. *¿Quieres que te ayude con los ejercicios de español?* es un ofrecimiento; debe, por tanto, ligarse ese enunciado al acto de habla y nombrarse el acto de habla: ofrecimiento (sustantivo) u ofrecer (verbo). Nombrar los actos de habla resulta formativo, ya

que enseña al alumno a ver que los enunciados realizan acciones (actos de habla) y les educa a especificar qué acciones en concreto: disculparse, prometer, quejarse, reprochar, pedir permiso, proponer algo, ofrecer, invitar, etc. y a ser más conscientes de la función social de ese evento que aprende. El inventario de actos de habla no es evidente para el estudiante, que ha de ir familiarizándose con esta realidad, reconociendo el acto de habla tras un enunciado y dándole nombre.

3.2.3. Emplear realizaciones reales del acto de habla

Un acto de habla se realiza lingüísticamente mediante varias formulaciones o construcciones lingüísticas. Por ejemplo, el acto de habla “invitar/proponer tomar un café” se puede realizar mediante *¿Te apetece tomar un café? ¿Tomas un café? ¿Quieres tomarte un café?* etc. Es conveniente que esas formulaciones correspondan a las formas habituales de realizar el acto de habla por parte de los nativos. Decimos esto porque a veces, los métodos recogen fórmulas que no son las más comunes en las situaciones cotidianas¹⁵. Por ej. *Te invito a tomar un café*, no es la forma más habitual de proponer a alguien tomar un café, antes un nativo diría alguna de las que acabamos de mencionar¹⁶.

El agradecimiento puede realizarse mediante un simple *Gracias*, pero en la realidad de muchas interacciones cotidianas frecuentemente tendemos a intensificar el agradecimiento -como muchos actos de habla positivos-: *Gracias mil, me ha encantado, es precioso o Un millón de gracias, de verdad, te lo agradezco mucho, me has hecho un favor enorme*. A partir de una primera fórmula de agradecimiento podemos ir añadiendo otras en función de la intensidad que queramos darle a nuestro agradecimiento.

Las fórmulas propuestas en los materiales son más distantes de la realidad cuando los enunciados requieren enunciados más elaborados, por ejemplo, mayores procesos de mitigación en función de la situación o del interlocutor. Por ejemplo, en el caso del rechazo, podemos encontrar como rechazo la fórmula *No, gracias, no puedo*, pero en la realidad, cuando se rechaza en español, por tratarse de un acto delicado en la interacción, se suele realizar de manera más compleja, añadiendo disculpas (*Lo siento/ ¡Qué pena!* etc.), justificaciones (*Tengo que llevar a mi hijo al cole/ Vienen mis padres a casa* etc.), posposiciones de la cita (*¿Por qué no vamos el martes? /Otro día, ¿vale?* etc.). Ej: *Lo siento* (disculpa), *no puedo ir hoy a jugar al pádel* (rechazo), *vienen Juan y Ana a cenar a casa* (justificación) y

tengo que preparar la cena (justificación), *no me va a dar tiempo* (justificación). *Si no te importa lo dejamos para otro día* (posición).

Los métodos se limitan generalmente a consignar los enunciados mínimos que realizan un acto de habla. Esto se explica porque se centran habitualmente en lo que se llama el acto de habla director (es decir, el enunciado que realiza por sí mismo el acto de habla, en el ejemplo anterior *No puedo ir hoy a jugar al pádel*), sin considerar todas las expansiones previas o posteriores al acto de habla director, que son ampliamente utilizadas por los nativos, aunque mucho más difícilmente por los estudiantes de una LE.

3.2.4. Limitar y clasificar las realizaciones del acto de habla¹⁷

Como acabamos de ver, un acto de habla se actualiza mediante distintas realizaciones lingüísticas. En los métodos, frecuentemente aparece un listado de esas realizaciones correspondientes al acto de habla. Por ejemplo, en el caso del consejo:

Deberías dejar de fumar
Yo que tú dejaría de fumar
Tendrías que dejar de fumar
Deja de fumar
¿Y si dejaras de fumar?

Esos enunciados a menudo se ofrecen mezclados, sin ninguna clasificación. Y sin embargo se trata de enunciados que representan estrategias diferentes: lo que el otro debería hacer (*Deberías dejar de fumar*, *Tendrías que dejar de fumar*), lo que uno mismo haría (*Yo que tú dejaría de fumar*), una orden (*Deja de fumar*), una sugerencia (*¿Y si dejaras de fumar?*). Y también se trata de enunciados diferentes desde el punto de vista lingüístico: cuatro estructuras lingüísticas en este caso. Si esos enunciados aparecen clasificados, la clasificación ayuda a ver que no se trata de enunciados contruidos arbitrariamente, sino enunciados que siguen unos patrones estratégicos y lingüísticos, y eso favorece su comprensión y aprendizaje.

Junto a esto, en los métodos también aparecen en ocasiones un número excesivo de realizaciones por acto, cuando unas pocas serían suficientes para ser bien adquiridas y suficientes para comunicarse. Se debería realizar una selección de las realizaciones más comunes y habituales del acto, siempre en función del nivel de lengua.

3.2.5. Mostrar el uso de las realizaciones y su funcionamiento cultural

Además de conocer las formulaciones lingüísticas que realizan el acto de habla, es preciso que los estudiantes sepan cómo usar esas formas socialmente. No todas esas formas son equivalentes en el uso, ni pueden utilizarse indistintamente. Su uso varía principalmente en función del interlocutor- en función de la relación horizontal con el interlocutor (la distancia social entre los locutores) y la relación vertical con él (la distancia jerárquica entre los locutores)- y en función de la situación social. Por ej. una médica a su paciente (en una situación que imaginamos estándar) le dirá probablemente *Le aconsejo/aconsejaría dejar de fumar* o *Le convendría dejar de fumar*, y con menos probabilidad *Yo que tú dejaría de fumar*.

También es necesario aprender el funcionamiento cultural de un acto. Por ejemplo, el acto de habla preguntar. En algunas sociedades asiáticas como la vietnamita o la coreana se hacen preguntas con toda naturalidad sobre la edad, profesión, número de hijos, salario, situación personal, etc. que para nosotros serían indiscretas. Un coreano deberá tener en cuenta esto y saber que en nuestra cultura no se hacen todas esas preguntas cuando se conoce a alguien. En lo relativo a las respuestas, el hecho de responder y hacerlo de inmediato, algo que nos parece lo más natural, no sucede en todas las sociedades; de manera similar, algunas culturas como la africana utilizan respuestas evasivas, que no serían consideradas cortesías en nuestras sociedades occidentales (Kerbrat-Orecchioni 2001).

Conocer estos aspectos culturales resulta esencial para prevenir los malentendidos y errores pragmáticos que tanto impacto causan en la comunicación intercultural.

3.2.6. Mostrar y explotar las realizaciones del acto de habla en contexto

De la misma manera que es capital que las realizaciones de un acto de habla aparezcan en un contexto claro y determinado, de modo que el estudiante sea consciente de la situación social en la que se actualizan sus distintas formas, es capital que al alumno se le haga reutilizar el acto de habla en contexto, ya que los actos de habla encuentran su genuina significación en contexto. Así, se deben buscar ejercicios en que aparezca claro el contexto de interacción.

4. Un caso práctico¹⁸

Mostramos a continuación un modelo de cómo puede realizarse la enseñanza de un acto de habla particular, como es la invitación¹⁹. Invitar es un acto de habla relevante en la vida social de una comunidad. Su función es estrechar y mantener relaciones de proximidad entre las personas. La invitación es, con todo, un acto de habla bastante peculiar en la comunicación, en el sentido de que resulta un acto ambivalente en la esfera social (Kerbrat-Orecchioni, 1994): por una parte, es agradable para el receptor, ya que a todo el mundo le gusta sentirse digno de ser invitado, ser tenido en cuenta, etc. pero por otra parte, puede ser molesto, ya que el invitado se ve obligado a dar una respuesta, que en el caso de ser negativa puede ofender al que invita; la invitación puede también resultar molesta para el invitado porque éste puede tener la sensación de que contrae una deuda. En lo relativo al que invita, el acto es asimismo ambivalente: por una parte, es agradable invitar ya que ello nos hace seres sociales, pero puede ser molesto en el sentido de que el que invita tiene que poner a disposición del otro su tiempo, bienes, etc. Por ello la invitación puede ser al mismo tiempo agradable y no tan agradable en la interacción social.

La invitación se compone de dos partes:

- La invitación en sí
- La respuesta a la invitación, que puede ser de aceptación o de rechazo.

En principio, la invitación (si la invitación es sincera) se realiza para ser aceptada, por lo que la respuesta preferida es la aceptación, la no preferida es el rechazo. A menudo, en muchas sociedades hispánicas, entre otras, el rechazo va seguido de una insistencia por parte del que invita. García (2008) distingue tres fases en la invitación: a) invitación-respuesta, b) insistencia-respuesta, c) terminación (*wrap-up*). Nosotros sólo consideraremos aquí la primera fase: invitación-respuesta de una invitación oral.

Veamos un modo de enseñar este acto de habla a estudiantes de nivel intermedio de ELE. Lo dividimos en 3 etapas:

1. Actividades de sensibilización a la invitación (lengua materna)
2. Actividades de tratamiento de la invitación (ELE)
3. Actividades de refuerzo

1. Actividades de sensibilización a la invitación (lengua materna)

El objetivo de esta actividad es hacerle reflexionar al alumno sobre el acto de habla de invitación en su lengua materna, desde el punto de vista de su funcionamiento social, cultural y lingüístico. Se trata de crear en el alumno conciencia pragmática. Todos los nativos saben cómo invitar en su lengua materna, cómo responder, las reglas sociales para invitar... pero no suelen ser conscientes de ello: de, en una conversación, cuál es la fórmula concreta que realiza la invitación, de los fragmentos que la preparan, de qué estrategias utilizan en función de la persona a la que se dirigen o de la situación, etc. Esta conciencia resulta de gran utilidad para el alumno, y le facilita el camino para aprender esa misma realidad en lengua extranjera. La conciencia puede crearse a través de una serie de preguntas:

1.1. Preguntas sobre la acción cultural y social de invitar

- ¿Invitar es un acto común en tu cultura?
- En tu país, ¿a qué se invita más frecuentemente? ¿A comer, cenar, cine, cumpleaños, bodas, fiestas, salidas, casa, tomar el té, fines de semana...?
- ¿Cuál sería una situación social de invitación muy común en tu cultura y cómo sucede la invitación?
- ¿Generalmente, a qué tipo de persona se invita? ¿Persona con la que se tiene relación estrecha? ¿Persona con la que se tiene menos relación? ¿En qué situaciones, en este último caso?
- ¿Se acepta de entrada una invitación en tu cultura? ¿En qué casos sí, y en qué casos no? ¿Cuántas veces suele rechazarse una invitación antes de aceptarla? ¿Está mal visto aceptar directamente una invitación?²⁰
- ¿Te gusta que te inviten? ¿Te molesta? ¿Tiendes a aceptar? ¿Rechazar?

1.2. Preguntas sobre las realizaciones lingüísticas de la invitación y su uso

1.2.1. Para invitar

Se trata de hacerle consciente al estudiante en su lengua materna de las principales fórmulas lingüísticas que realizan una invitación, de la situación social en la que pueden utilizarse, y de cómo las estrategias varían en función de la persona a la que se invita así como del coste de la invitación (no es lo mismo invitar a un café que invitar a pasar un fin de semana).

- ¿Cuáles son las fórmulas principales en tu lengua para invitar a alguien?

A fin de generar respuestas en el estudiante, se puede proponer un *Discourse Completion Test*:

Sales de clase y le invitas a tu compañera de clase a una fiesta de fin de curso.

Le dices:

Sales de clase y le invitas a esa misma fiesta a una profesora.

Le dices:

Sales de clase y le invitas a tu compañera a un café.

Le dices:

Sales de clase y le invitas a la profesora a un café.

Le dices:

- ¿Varía la invitación en función de la persona a la que te diriges (una compañera de clase, la profesora)?
- ¿Varía en función de la importancia de la invitación (un café, una fiesta)?

1.2.2. Para responder a una invitación

La invitación puede aceptarse o rechazarse. La aceptación puede ser simple, o enfática. El rechazo suele ser un acto no fácil en las relaciones sociales, que suele acompañarse de justificaciones, excusas... En las respuestas, las diferencias culturales son notables, sobre todo en el rechazo, tanto en los elementos que forman parte del rechazo, por ej. una excusa, como en el tipo de elementos, por ej. el tipo de excusa.

- ¿Cuáles son algunas fórmulas en tu lengua para aceptar una invitación?
- ¿Cuáles son algunas fórmulas en tu lengua para rechazar una invitación? ¿Qué elementos forman parte del rechazo: excusas, justificaciones, explicaciones, etc.? ¿Qué tipo de excusas, o justificaciones, o explicaciones, u otros?
- ¿Varía tu expresión lingüística de la aceptación o del rechazo en función de la persona a la que te diriges?

- ¿Varía tu expresión lingüística de la aceptación o del rechazo en función de que se trate de una invitación más o menos importante?

1.3. Observación del acto

La conciencia pragmática puede asimismo cultivarse mediante otras actividades de observación del acto de habla en su uso. El alumno puede observar y extraer más datos del acto de habla en situaciones de la vida cotidiana de los que hasta entonces probablemente no era consciente. Esa observación enriquecerá su percepción y conciencia del acto de habla.

- Observa en tu vida cotidiana situaciones de invitación, y recoge datos sobre la forma de invitar, la situación de invitación, las respuestas, etc.
- Contrasta si lo que has observado coincide con los datos que han salido a la luz en clase, y completa o modifica lo que ya has descubierto en clase.

2. Actividades de tratamiento de la invitación (ELE)

Una vez que el alumno ha sido sensibilizado a la invitación en su lengua materna, posee ya muchos datos que le van a resultar de gran utilidad para aprender la invitación en la LE.

Puede seguirse la siguiente dinámica.

2.1. Identificación de la invitación/respuesta

Se realiza una actividad en la que el alumno ha de identificar las fórmulas de invitación y de respuesta en un diálogo. Para ello se propone la visión de un material audiovisual. Preferimos el método inductivo al deductivo (es decir, que el alumno detecte por sí mismo las fórmulas de invitación y respuesta sin proporcionárselas por adelantado), ya que el descubrimiento propio requiere de su atención y facilita la integración. El soporte puede ser el vídeo, que posibilita que se identifique claramente la situación social de la invitación, la relación entre los interactuantes, y la comprensión global del intercambio. Estos diálogos deben idealmente ser material auténtico, aunque seleccionado en función del nivel de los estudiantes.

Se propone la escucha de tres diálogos diferentes en el vídeo, que contengan invitaciones y respuestas de aceptación y rechazo. Se procede de la

siguiente manera: el alumno ha de ver y escuchar cada uno de los tres diálogos del vídeo tres veces: una primera vez para una comprensión general; una segunda vez, focalizándose en la interacción de invitación, buscando identificarla; una tercera vez, después de repartir la transcripción de los diálogos, para subrayar la invitación y la respuesta. Identificar oralmente y por escrito la invitación y su respuesta permite una identificación más firme y sólida de dichos elementos. También se le puede hacer fijarse al estudiante en los elementos no verbales, como los gestos, las expresiones, etc.

Después de las tres visiones de cada diálogo, se le pueden formular al estudiante las preguntas:

- ¿Qué formulación lingüística se utiliza, en cada caso, para invitar?
¿En qué situación se emplea?
- ¿Qué formulación lingüística se utiliza, en cada caso, para aceptar/
rechazar la invitación? ¿En qué situación se emplea?

El alumno habrá descubierto así tres formas habituales de invitar y responder a la invitación en tres situaciones diferentes.

2.2. Algunas fórmulas y estrategias para invitar y responder a la invitación

Se presentarán a continuación las fórmulas y estrategias presentadas en los diálogos aptas para invitar y responder, a las que se podrán añadir alguna más. Es lo que podríamos denominar la “gramática” de la invitación. Esas estrategias serán estrategias comúnmente utilizadas en función de la persona y situación. Ponemos algún ejemplo:

Estrategias de invitación

<p>INVITAR</p> <p><i>¿Te apetece venir a cenar a casa el sábado?</i></p> <p><i>¿Estás libre el sábado? ¿Te vienes a cenar a casa?</i></p>	<p>INVITAR</p> <p><i>El sábado organizamos una fiesta de fin de curso y nos gustaría mucho que asistiera.</i></p> <p><i>Mañana celebramos mi cumpleaños en el club. ¿Te apetecería tomar una copa con nosotros?</i></p>
---	---

<p>ACEPTAR <i>Sí, muy bien. ¡Qué bien! Estupendo. ¿A qué hora quedamos?</i></p> <p>RECHAZAR <i>El sábado no puedo, que tenemos otra cena. Ya me gustaría, pero no voy a poder, vienen mis padres ese día.</i></p>	<p>ACEPTAR <i>Encantada. Me encantará asistir. Muchas gracias. Desde luego. Será un placer. Contad conmigo.</i></p> <p>RECHAZAR <i>Muchas gracias por la invitación. Me encantaría poder asistir, pero no va a ser posible, estamos fuera todo el fin de semana. Pero gracias, de todos modos. Os lo agradezco mucho pero mañana precisamente tengo otro compromiso. Lo siento. Otra vez será.</i></p>
---	--

En este momento, el profesor puede proporcionar todas las explicaciones metapragmáticas necesarias relativas a la construcción de las fórmulas de la interacción de invitación, tanto desde el punto de vista estratégico como lingüístico, relativas al funcionamiento de la invitación en la lengua meta, relativas a aspectos culturales, u otras explicaciones requeridas por los alumnos. También puede ser el momento de explicar o reforzar el componente lingüístico a partir de algunas fórmulas de invitación.

2.3. Reutilizar lo aprendido

Reutilizar de inmediato lo aprendido es lo que permite adquirirlo. La fase de práctica comunicativa es pues esencial para la adquisición. Pueden realizarse distintos tipos de ejercicios. Mostramos algún ejemplo:

- Juegos de rol. Una persona invita a otra u otras, que han de aceptar o rechazar. Ej. “Ahora invítale tú a tu amigo a ... Tu amigo acepta. Tu amigo rechaza”.
- Ejercicios de elección múltiple en los que se ofrecen una invitación y tres respuestas, hay que seleccionar la respuesta adecuada pragmáticamente. O viceversa, se ofrecen la respuesta y se ofrecen tres invitaciones, de las que hay que seleccionar una adecuada.
- Ejercicios en los que se presenta un diálogo, y el estudiante ha de adivinar la relación entre los personajes, la situación social...

3. Actividades de refuerzo

El objetivo de estas actividades es hacerle recapitular al estudiante sobre lo aprendido, a la luz del contraste intercultural entre su lengua materna y la LE, así como hacerle consciente de los posibles fallos pragmáticos para prevenirlos.

- Recapitula las similitudes y diferencias en la manera de invitar en tu lengua y en ELE.
- ¿Existe algún aspecto cultural que te llama la atención en la invitación en español? ¿Tienes disposición a adoptarlo cuando te comunicas en esta lengua?
- ¿Qué fallos pragmáticos puedes cometer al realizar una invitación?
- ¿Qué aspectos en particular debes observar a la hora de formular una invitación en español, o de responder a ella?

5. Conclusión

EN ESTE CAPÍTULO, hemos intentado mostrar y justificar la necesidad ineludible de la enseñanza de la pragmática cuando se aborda una LE para poder ser competente comunicativamente. Hemos tratado algunos presupuestos teóricos que determinan y guían dicha enseñanza. También hemos tratado algunas cuestiones metodológicas clave que deben tenerse en cuenta para una enseñanza eficaz de la pragmática, lo que hemos procurado, finalmente, ilustrar mediante un ejemplo.

En este recorrido, hemos intentado hacer visible cómo la pragmática va de la mano con la cultura, y cómo para aprender una lengua hemos de entrenarnos a discernir la impregnación cultural que subyace a toda forma de comunicación, y también, estar dispuestos a adoptarla. La enseñanza pragmática puede ser una fuente de enriquecimiento personal, profesional y social muy importante en la formación de las personas, destinadas a comunicarnos de manera más eficaz y eficiente entre los distintos pueblos y sociedades en el mundo globalizado en el que nos ha tocado vivir. Y, precisamente, esta enseñanza adquiere todo su sentido y se revela más necesaria que nunca en la era de la comunicación globalizada. Ahora bien, es preciso que sean los profesores los que así la entiendan, relevante y útil, para poder transmitírselo a sus alumnos.

Notas

1. Este estudio se enmarca en el Proyecto de Investigación MINECO FFI2012-31811, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.
2. A pesar de la extensión de dicha expresión en el campo desde Thomas (1983), Locastro (2012: 92) critica la denominación de “pragmatic failure” para nombrar el uso lingüístico que no se acomoda a las normas pragmáticas de los hablantes nativos, y prefiere hablar de usos “infelices” o “inapropiados”. Sea como sea, lo que es claro es que los hablantes realizan muchos errores pragmáticos o usos inapropiados en el aprendizaje de una lengua.
3. Esto es puesto de relieve, por ejemplo, en Kerbrat-Orecchioni (1994) y Bardovi-Harlig y Mahan-Taylor (2003).
4. Puede seguirse una explicación más detallada de la teoría de los actos de habla en Ruiz de Zarobe (2005a).
5. No todos los actos de habla pueden realizarse mediante un verbo performativo. Por ej: *Me divorcio de ti*. No por pronunciar ese enunciado se produce el divorcio. Además, la realización performativa no suele ser la realización preferida de los actos de habla, que queda reducida normalmente a casos muy concretos: *Te pido que no me vuelvas a llamar* (insistencia) o *Te pregunto las razones de tu dimisión* (énfasis).
6. Searle explica esta discordancia mediante un proceso mental en el que intervienen capacidades de racionalidad e inferencia del sujeto e informaciones contextuales.
7. Pueden verse investigaciones de este tipo de estudios en nuestro libro Ruiz de Zarobe, L. y Ruiz de Zarobe, Y. 2012. *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*. Bern: Peter Lang.
8. El *Discourse Completion Task o Test* es básicamente un tipo de cuestionario en el que el hablante formula lo que diría -lo que piensa que diría- en una situación concreta. Un ejemplo de pregunta de un *Discourse Completion Test* sería: “Estás en una cafetería con un amigo, y quieres invitarle a cenar a tu casa. ¿Qué le dices?.....”. Este método de recogida de datos ha sido muy utilizado y sigue siéndolo en los estudios de pragmática, aunque también ha tenido críticas, básicamente que no recoge un uso totalmente auténtico de la lengua.
9. Kasper y Rose (2002) afirman que existe un conocimiento pragmático universal, que poseen y usan las personas cuando se comunican en su lengua. Este conocimiento comprende una serie de competencias como principios conversacionales, inferencia, implicatura conversacional, dirección, cortesía, fórmulas rutinarias...
10. En Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe (2012) mostramos muchos casos de esta relación analizando fenómenos pragmáticos de distintas lenguas como el polaco, el turco, el euskera, el griego, el alemán, el esloveno, el italiano, el japonés, el chino, el francés, el ruso, el inglés y el español. Recomendamos también la lectura de Kerbrat-Orecchioni, C. 1994. *Les interacciones verbales* (III), que contiene infinidad de ejemplos y casos para comprender esta área..
11. De acuerdo con *El español, una lengua viva. Informe 2012*. Instituto Cervantes.
12. Pueden verse ejemplos de diferencias pragmáticas en las recopilaciones de estudios de Placencia y García (2007) y Placencia y García (2012).
13. No tratamos aquí la lengua a la que se expone el aprendiz en sus interacciones con los nativos de una lengua. Está claro que resulta una lengua óptima para aprender la pragmática, en especial si el aprendiz está sensibilizado a la pragmática. Tampoco tratamos aquí la lengua a la que se expone el aprendiz en sus interacciones con los compañeros de clase (de su propia lengua materna o de otras lenguas maternas); estas interacciones no resultan las más adecuadas para aprender la pragmática, aunque sí resultan útiles para favorecer la producción pragmática.
14. Hemos tratado este tema del *input* auténtico o *input* simplificado, por ejemplo, en Ruiz de Zarobe (2005b).
15. Esto mismo es puesto de manifiesto por Escandell (2010: 10): “Cuando a un extranjero se le pregunta qué debe decir para disculparse en español, lo habitual es que responda con frases

como *Disculpe o Lo siento*. Esto es efectivamente lo que suelen decir los libros de enseñanza. Y, sin embargo, en la mayor parte de estas situaciones estas fórmulas no resultan suficientes para expresar una disculpa”.

16. En el corpus auténtico de invitaciones de nuestro estudio (Ruiz de Zarobe 2004), sólo el 2% de las invitaciones se realizan mediante la fórmula “Te invito a...”.
17. En los ejemplos que mostramos a continuación sólo mostramos realizaciones que coinciden con el acto de habla director (es decir, el enunciado que por sí mismo realiza el acto de habla), y no realizaciones con modificaciones del acto, por una cuestión de simplicidad en la exposición.
18. Con respecto a casos prácticos, existen recursos en línea de enseñanza de actos de habla en español como *Discourse Pragmatics- Language and Culture Resources for Instructors, Students and Researchers of Spanish Linguistics*. (www.indiana.edu/~discprag/index.html), o la página web del *Centre for Advanced Research on Language Acquisition*, CARLA (www.carla.umn.edu). Pueden verse casos de enseñanza de actos de habla en inglés muy interesantes en el excelente volumen dedicado enteramente a los actos de habla de Martínez-Flor, A. y Usó-Juan, E. 2010. *Speech Act Performance. Theoretical, empirical and methodological issues*. John Benjamins Publishing Company.
Una obra novedosa e interesante sobre distintos aspectos pedagógicos de la pragmática es Ishihara y Cohen (2010).
19. He investigado el acto de habla de la invitación en corpus auténtico de español y francés en Ruiz de Zarobe (2004); puede consultarse también el trabajo sobre la invitación de García (2008).
20. Una diferencia cultural notable de la invitación es la cantidad de veces que está bien visto rechazar la invitación antes de aceptarla. Por ejemplo, en las sociedades de oriente medio hay que rechazar varias veces la invitación antes de aceptarla. También en las sociedades orientales; en cambio no en la sociedad americana (de EEUU), lo que es fuente potencial de malentendidos interculturales, ya que en dicha sociedad la persistencia puede considerarse como forzar al otro (Eslami, 2010).

Bibliografía

- Alcón-Soler, E. 2005. “Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System* 33: 417-35.
- Alcón-Soler, E. (ed.) 2008. *Learning how to request in an instructed language learning context*. Berne: Peter Lang.
- Alcón-Soler, E. y Martínez-Flor, A. (eds.) 2008. *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Alcón-Soler, E. y Safont, M.P. (eds.) 2007. *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer.
- Álvarez, A. y alt. (eds.) (2006) *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE). Oviedo: Ed. de la Universidad de Oviedo.
- Austin, J.L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press
- Bardovi-Harlig, K. y Hartford, B. (eds.) 2005. *Interlanguage pragmatics. Exploring institutional talk*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Bardovi-Harlig, K. y Mahan-Taylor, R. (eds.) 2003. *Teaching pragmatics*. Washington, DC: United States Department of State.
- Barron, A. 2003. *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Béal, Ch. 2010. *Les interactions quotidiennes en français et en anglais*. Bern: Peter Lang.
- Beckwith, S. y Dewaele, J.M. 2012. "The effect of two years abroad on the development of apologies in the Japanese L2 of Adult English Native Speakers". *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*. Eds. L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe. Bern: Peter Lang. 241-274.
- Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (eds.) 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: N.J. Ablex.
- Bouton, L.F. 1992. "The interpretation of implicature in English by NNS: Does it come automatically without being explicitly taught?". *Pragmatics and language learning*. Eds. L.F. Bouton y Y. Kachru. University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an international Language 3: 53-65.
- Bouton, L. F. 1994. . "Can NNS skill in interpreting implicatures in American English be improved through explicit instruction? A pilot study". *Pragmatics and language learning*. Eds. L. F. Bouton y Y. Kachru. University of Illinois, Urbana-Champaign: Division of English as an international Language 5: 88-109.
- Consejo de Europa 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Documento de internet, fecha 13 de agosto de 2013, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf]
- Cutting, J. 2008. *Pragmatics and discourse. A resource book for students*. London: Routledge.
- Economidou-Kogetsidis, M. y Woodfield, H. 2012. *Interlanguage Request Modification*. Amsterdam: John Benjamins.
- Escandell Vidal, M. V. 2004. "Aportaciones de la pragmática". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Dir. J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo. Madrid: Sgel. 179-198.
- Escandell Vidal, M. V. 2010. "La pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la*

- enseñanza de L2/ELE y la literatura española contemporánea. Coord. y dir. J. F. Barrio Barrio. Sofía: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Editorial Universitaria San Clemente de Ojrid. 5-18.
- Eslami, Z. S. 2010. "Refusals. How to develop appropriate refusals strategies". *Speech Act Performance. Theoretical, empirical and methodological issues*. Eds. A. Martínez-Flor y E. Usó-Juan. Amsterdam: John Benjamins. 217-236.
- Félix-Brasdefer, J. C. 2008. *Politeness in Mexico and the United States: A contrastive study of the realization and perception of refusals*. Amsterdam: John Benjamins.
- Félix-Brasdefer, J. C. y Hasler-Barker, M. 2012. "Complimenting and responding to a compliment in the Spanish FL classroom: from empirical evidence to pedagogical intervention". *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*. Eds. L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe. Bern: Peter Lang. 241-274.
- Félix-Brasdefer, J. C. y Koike, D.A. (eds.) 2012. *Pragmatic Variation in First and Second Language Contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Flores Salgado, E. 2011. *The pragmatics of requests and apologies*. Amsterdam: John Benjamins.
- García, C. 2008. "Different realizations of solidarity politeness: Comparing Venezuelan and Argentinean invitations". *Variational pragmatics*. Eds. K. P. Schneider y A. Barron, Amsterdam: John Benjamins. 269-305.
- Gass, M. y Neu, J. (eds.) 1995. *Speech acts across languages and cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Gutiérrez Ordóñez, S. 2004. "La subcompetencia pragmática", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Dir. J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo. Madrid: Sgel. 533-552.
- Held, G. 1995. *Verbale Höflichkeit. Studien zur linguistischen Theorienbildung und empirische Untersuchung zum Sprachverhalten französischer und italienischer Jugendlicher in Bitt- und Dankessituationen*, Tübingen: Narr.
- Ishihara, N. y Cohen, A.D. 2010. *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. Harlow: Pearson Education.
- Kasper, G. 2001. "Classroom research on interlanguage pragmatics", *Pragmatics in language teaching*. Eds. K. Rose y G. Kasper. London: Routledge, 33-60.
- Kasper, G. y Blum-Kulka, S. 1993. *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

- Kasper, G. y Rose, K.R. 2002. *Pragmatics development in a second language*. Malden, M.A, Oxford: Blackwell Publishers.
- Kecskes, I. 2011. "Intercultural pragmatics". *The pragmatics reader*. Eds. D. Archer y P. Grundy. London: Routledge. 371-387.
- Kecskes, I. y Zhang, F. 2009. "Activating, seeking and creating common ground: a socio-cognitive approach", *Pragmatics and Cognition* 17 (2), 331-55
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1994. *Les interactions verbales* (III) Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris: Nathan.
- Leech, G. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Locastro, V. 2012. *Pragmatics for Language Educators. A Sociolinguistic Perspective*. New York: Routledge.
- Márquez Reiter, R. 2000. *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martínez Flor, A., Usó Juan, E. y Fernández Fuerra, A. 2003. *Pragmatic competence and foreign language teaching*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Martínez-Flor, A. y Usó-Juan, E. (eds.) 2010. *Speech Act Performance. Theoretical, empirical and methodological issues*. Amsterdam: John Benjamins.
- O'Keeffe, Clancy, B. y Adolphs, S. 2011. *Introducing Pragmatics in Use*. New York: Routledge.
- Ogiermann, E. 2009. *On Apologising in negative and positive politeness cultures*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Placencia, M. E. y García, C. (eds.) 2007. *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*. Lawrence Erlbaum.
- Placencia, M. E. y García, C. (eds.) 2012. *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante*. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Pons Bordería, S. 2005. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Pütz, M. y Neff-van Aertselaer, J. (eds.) 2008. *Developing Contrastive Pragmatics. Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rose, K. 2005 "On the effects of instruction in second language pragmatics". *System* 33: 385-399.
- Rose, K. y Kasper, G. 2001. *Pragmatics in language teaching*. London: Routledge.
- Ruiz de Zarobe, L. 2004. "El acto de habla "invitación" en español y en francés": análisis comparativo de la cortesía". *Revista Española de Lin-*

- güística* 34(2): 421-454.
- Ruiz de Zarobe, L. 2005 a. "Los actos de habla en la pragmática francesa". *Lingüística Francesa*. Coord. A. Rz. Somolinos. www.liceus.com
- Ruiz de Zarobe, L. 2005 b. "Modification syntaxique de l' « input » et compréhension écrite du français langue étrangère". *Travaux de didactique du FLE* 54: 71-92.
- Ruiz de Zarobe, L. 2012 "Vers une éducation interculturelle pour une société plurilingue", *Colloque International des 3èmes Assises Européennes du Plurilinguisme (Observatoire Européen du Plurilinguisme)*. Roma, 10-12 octobre.
- Ruiz de Zarobe, L. y Ruiz de Zarobe, Y. 2012. *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*. Bern: Peter Lang.
- Schneider, K. P. y Barron, A. (eds.) 2008. *Variational pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Searle, J. R. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siebold, K. 2008. *Actos de habla y cortesía verbal en alemán y español. Estudio pragmalingüístico e intercultural*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sifianou, M. 1992. *Politeness phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Taguchi, N. (ed.) 2009. *Pragmatic competence*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Takahashi, S. 2010. "The effect of pragmatic instruction on speech act performance". *Speech Act Performance. Theoretical, empirical and methodological issues*. Eds. A. Martínez-Flor y E. Usó-Juan Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 127-142.
- Thomas, J. 1983. "Cross-cultural pragmatic failure", *Applied Linguistics* 4(2): 91-112.
- Traverso, V. 2006. "Aspects of polite behaviour in French and Syrian service encounters: A data-based comparative study". *Journal of Politeness Research* 2(1): 105-123.
- Trosborg, A. 1995. *Interlanguage pragmatics: requests, complaints and apologies*, Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Trosborg, A. (ed.) 2010. *Pragmatics across languages and cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wierzbicka, A. 1985. "Different cultures, different languages, different speech acts. Polish vs English". *Journal of Pragmatics* 9(2-3): 145-178.
- Wierzbicka, A. 1991. *Cross-cultural pragmatics . The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Enseñar la competencia intercultural

ISABEL ALONSO BELMONTE Y MARÍA FERNÁNDEZ AGÜERO
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El presente capítulo se dirige fundamentalmente a docentes, tanto en activo como en formación, que estén interesados en la dimensión cultural de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y más concretamente, en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula. Por un lado, formaremos a los lectores en las investigaciones más recientes sobre el concepto de la competencia intercultural y sobre su desarrollo y evaluación en el aula. Y por otro, les ofreceremos propuestas prácticas de actividades que les permitan desarrollar las habilidades y actitudes interculturales de sus alumnos, necesarias para relacionarse con hablantes procedentes de otras culturas en una lengua extranjera.

Palabras clave: Competencia intercultural, pluriculturalismo, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras, formación de profesorado de idiomas.

Abstract

This chapter is addressed to pre-service and in-service teachers who are interested in the cultural dimension of foreign language teaching and learning, and more specifically, in the development of intercultural competence in their lessons. On the one hand, we will furnish the reader with information on the latest advances in the research of the concept of intercultural competence, its development and assessment. On the other hand, we put forward practical activities that promote the development of those intercultural abilities and attitudes that their students should have in order to communicate with speakers of other cultures in the foreign language.

Key words: Intercultural competence, pluriculturalism, foreign language teaching and assessment, foreign language teacher training.

1. Introducción

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL (de ahora en adelante, CI) es la habilidad de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas (Oliveras 2000: 38). Se puede desarrollar en el aula o bien fuera de ella, a través de experiencias individuales, físicas o virtuales, en situaciones interculturales concretas, en el extranjero o en el país de residencia. Su papel es de vital importancia en un mundo cada vez más globalizado, en el que los ciudadanos de diferentes países viajan y se comunican entre sí en lenguas que no son la suya por razones académicas o profesionales. Lamentablemente, no se desarrolla de forma espontánea en la mayoría de la gente, así que hay que abordarla como objetivo en el aula (Deardorff 2009: 13). Por este motivo, en los últimos 20 años se han publicado importantes trabajos en los que se define y desarrolla el concepto de CI (Byram 1997; Byram y Zarate 1997; Deardorff 2009; Fantini 2000; Witte y Harden 2011), se dan pautas para que los hablantes relacionen la cultura propia (C1) con la ajena (C2), en el llamado “tercer espacio” o “tercera cultura” (Kramsch 1993; Bhabha 1994), y se indica cómo desarrollar una identidad empática hacia “el otro” (Martín Morillas 2001). En Europa, instituciones como el Consejo de Europa han dedicado enormes esfuerzos al conocimiento y difusión del enfoque intercultural entre profesores de los estados miembros (Byram y Tost Planet 2000; Byram, Gribkova y Starkey 2002; Lázár 2003; Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei y Peck 2007). La noción del hablante intercultural está presente en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER 2001), concebido para influir en la planificación de programas, que está anclado en la idea de que la función principal de la lengua es facilitar la comunicación entre los individuos (en tanto que agentes sociales), a fin de potenciar la movilidad y los intercambios transnacionales, mejorando así su calidad de vida al ofrecerles nuevas posibilidades de promoción laboral, social y personal.

Pero a pesar del interés que genera entre investigadores y docentes, diferentes fuentes señalan que en la realidad de la práctica docente, la CI no se suele trabajar en las clases de lengua extranjera o si esto ocurre, la integración de las habilidades interculturales se relega en favor de la enseñanza de la lengua (Álvarez y Garrido 2004; Fantini 2000; LACE 2007; Sercu 2005, entre otros). En palabras de Fantini (2000: 27),

“Interculturalists often overlook (or leave to language teachers) the task of developing language competence, just as language teachers overlook (or leave to interculturalists) the task of developing intercultural abilities”. Además, muchos docentes son conscientes de su falta de capacitación o de su inadecuada formación para el desarrollo de la CI en el aula. La mayoría se limitan a exponer a los alumnos a los contenidos culturales que se recogen en los libros de texto, dejando de lado otros aspectos menos visibles, como normas, actitudes y valores (Sercu 2005: 120). De ahí la razón de ser de este capítulo. Creemos fundamental preparar a los docentes para la enseñanza de idiomas en un contexto intercultural (Cushner y Mahon 2009).

Así pues, este trabajo intentará dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la CI? ¿Qué relación existe entre la competencia comunicativa y la CI?
- ¿Se logra ser alguna vez competente interculturalmente?
- ¿Cómo se debe trabajar la CI en el aula de lenguas extranjeras? ¿Qué procesos facilitan el aprendizaje intercultural?
- ¿Qué tratamiento dan los libros de texto de lenguas extranjeras en la actualidad a los contenidos culturales e interculturales? ¿De qué manera podemos evitar los estereotipos y reduccionismos cuando trabajamos la CI en el aula?
- ¿Se puede evaluar la CI? ¿Con qué instrumentos?

2. Fundamentos teóricos

EL DESARROLLO TEÓRICO-PRÁCTICO de la CI en la enseñanza de idiomas tiene su origen en la enseñanza tradicional de la cultura y posteriormente, en la inclusión de contenidos socioculturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, en el marco del enfoque comunicativo, orientado a la acción. En las próximas líneas describiremos a grandes rasgos cómo se ha avanzado de la transmisión de contenidos culturales asociados a la lengua objeto de estudio, hacia el desarrollo de las nociones de plurilingüismo y pluriculturalismo (MCER 2001).

2.1. El concepto de cultura y el aprendizaje cultural

El concepto de cultura es muy complejo y se ha abordado desde muchas disciplinas distintas: la antropología, la sociología, la etnografía de la comunicación, la comunicación intercultural, etc. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, hoy en día es de todos sabido que la lengua sólo se puede entender en el contexto cultural en el que se produce, y que ambos conceptos –lengua y cultura– son indisolubles y ejercen influencia uno sobre otro (Hall 2002; Kramsch 1993). La siguiente cita de Fantini (2000: 27) ilustra bien lo que queremos decir: “*Language, in fact, both reflects and affects one’s world view, serving as a sort of road map to how one perceives, interprets, thinks about, and expresses one’s view of the world*”.

Existen un buen número de trabajos que explican la relación entre lengua y cultura y cómo se ha abordado su enseñanza conjunta históricamente en el aula (Paige, Jorstad, Siaya, Klein y Colby 1999; Thanasoulas 2001; en español, Guillén Díaz 2004; entre otros). Estos estudios analizan la evolución de la cultura desde posicionamientos que van de un conjunto invariable de conocimientos sobre la historia, la geografía y las instituciones de una determinada comunidad (Brooks 1960, 1968; Nostrand 1974) hacia una visión más dinámica de cultura como un sistema de reglas, valores, costumbres, prácticas y creencias, que están en constante cambio. La definición de Witte y Harden (2011: 2) recoge la evolución del concepto de la siguiente manera: “*Culture is a socially produced and distributed dynamic system of rules, which are both explicit and implicit, involving attitudes, beliefs, norms and behaviours*”.

Esta definición incluye diferentes dimensiones: una variable cognitiva, relacionada con el aprendizaje de conocimientos socioculturales, una variable afectiva, relacionada con las actitudes del hablante ante el hecho cultural, y una dimensión comportamental, que se refiere a su habilidad de interpretar mensajes socioculturales y conducirse apropiadamente en la cultura de la L2. También alude a un sistema de reglas explícitas e implícitas que recoge la bien conocida distinción entre contenidos culturales con C mayúscula y con c minúscula. Los contenidos con C mayúscula se refieren a la música, la literatura, el arte, la historia, y la cultura popular enfocada a costumbres, hábitos y folklore de la vida diaria. Los contenidos con c minúscula, sin embargo, apuntan hacia las creencias, los comportamientos y los valores culturales que subyacen bajo muchos comportamientos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales, y que difieren de una

comunidad lingüística a otra¹. Estos contenidos, por implícitos, han sido históricamente los más difíciles de integrar, trabajar y evaluar en el aula.

Tradicionalmente, según Adaskou, Britten y Fahsi (1990: 3-4), en la enseñanza de información cultural se ha incluido al menos, una de estas dimensiones: la estética (la de los logros artísticos), la sociológica (la de las costumbres y los ritos), la semántica (de las unidades de significado en la lengua) y la pragmática (de la interacción y las situaciones). Las dos primeras han estado y siguen estando muy presentes en los materiales de lenguas extranjeras a través, sobre todo, de la inclusión de textos sobre grandes eventos de la historia y biografías de personajes famosos, e imágenes de monumentos y ciudades reconocibles para los estudiantes como parte del país donde se habla la lengua que estudian (Galloway 1985). También es frecuente encontrar textos sobre prácticas culturales que, por lo diferentes que tienden a ser de la realidad cultural del alumno, resultan en caracterizaciones estereotípicas y generalizadoras (García García 2004). Es el caso de los matrimonios pactados en la India, por ejemplo, o de determinadas curiosidades gastronómicas. Esta práctica no invita al entendimiento de las actitudes y valores de la cultura meta (Kramsch 1993: 24).

La estrecha relación existente entre lengua y cultura se manifiesta claramente en las otras dos dimensiones: la semántica y la pragmática. Por lo que respecta a la dimensión semántica de la cultura, ésta tiene que ver con el significado connotativo que adquieren determinados vocablos en la comunidad lingüística en la que se usan (por ejemplo, la palabra “*cow-boy*” o “vaquero” conlleva en Estados Unidos un significado connotativo relacionado con los valores patrióticos y el individualismo), pero también tiene relación con la interpretación que de determinados términos, textos y/o mensajes hacen los individuos en base a su conocimiento previo sobre el mundo, o sus *esquemas* (Carrell 1983; Rumelhart 1980). Los esquemas son estructuras cognitivas que se van formando desde la infancia y que recogen el conocimiento que vamos adquiriendo en este mundo. Cuando recibimos un mensaje, lo interpretamos correctamente solo si podemos establecer conexión con alguno de los esquemas ya existentes en nuestra memoria; de lo contrario, no podremos descifrarlo. Mientras que algunos de estos esquemas son comunes a todos hablantes, otros son específicos de determinadas comunidades lingüísticas y determinan el grado de comprensión del aprendiz.

Carrell (1983) distingue entre varios tipos de esquemas: formales, o textuales, que recogen el conocimiento del hablante sobre diversos tipos

de textos, su organización, y sus estructuras características; esquemas espaciales, que son representaciones cognitivas de lo que uno espera ver en un determinado espacio; y esquemas de contenido, que representan el conocimiento previo del mundo de los hablantes: situaciones y roles recurrentes, etc. Por ejemplo, palabras como “casa”, o “calle” no significan lo mismo para un europeo que para un africano porque sus esquemas espaciales son muy probablemente distintos. Con respecto a los esquemas formales, hay investigaciones que prueban que los sujetos leen y/o escuchan más rápido los textos elaborados en el marco de su cultura que otros que les son ajenos, y por tanto, retienen mejor la información que contienen (Pritchard 1990; Tudor y Tuffs 1991). Finalmente, los esquemas de contenido son los que por ejemplo dificultan la comprensión de particularidades socioculturales de la L2 que subyacen a chistes y otras muestras de humor (Alonso Belmonte 2007): el hablante de otra primera lengua no tiene información con la que relacionar el chiste y no accede a su comprensión.

En cuanto a la dimensión pragmática de la cultura, nos referimos a aquellas convenciones de comportamiento que son específicas de una comunidad de hablantes como el uso del turno de habla, la cortesía, la realización lingüística de los actos de habla, etc.² Los aspectos culturales de la comunicación no verbal también desempeñan un papel muy importante aquí: el uso del silencio, del espacio, el lenguaje del cuerpo, la percepción del tacto, etc. En el caso de los hablantes de español peninsular, es frecuente, por ejemplo, que interrumpan el turno de palabra de su interlocutor al hablar en la L2, tal y como hacen en su lengua materna, que tengan una percepción distinta de la de otros hablantes con respecto a la distancia espacial que hay que mantener con las personas, o que utilicen las formas del imperativo para hacer peticiones, lo que puede interpretarse como una orden por parte del interlocutor. La exposición del alumno a situaciones interculturales sin este tipo de conocimientos puede generar malentendidos o respuestas inadecuadas.

En los últimos años, la disciplina de la pragmática intercultural (Bardovi-Harlig 1996; Kasper y Rose 2002) se ha ocupado de identificar y describir los parámetros propios de cada comunidad susceptibles de crear situaciones de choque cultural³ evidenciando aquellos aspectos socio-pragmáticos y pragmalingüísticos que, al ser comparados, presentan variaciones en lenguas y culturas diferentes. Pero la dificultad de trasladar este conocimiento a la práctica es evidente: se corre el riesgo de simplificar

la riqueza y la variedad de las culturas a unos cuantos aspectos “sobresalientes” y contribuir de esta manera a la construcción y/o fosilización de estereotipos sobre la C2 en el aula (Guest 2002).

2.2. De la conciencia sociocultural al plurilingüismo y la comunicación intercultural

Con la progresiva aceptación de los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras orientados a la comunicación, en la segunda mitad del siglo XX surgieron diferentes modelos de competencia comunicativa que tuvieron un gran impacto en el aula (Bachman 1990; Bachman y Palmer 1996; Canale 1983; Canale y Swain 1980; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell 1995; Van Ek 1986; entre otros). En todos ellos, la conexión entre lengua y cultura se plasma en la inclusión de los contenidos culturales en el desarrollo de dos subcompetencias de la competencia comunicativa: la sociolingüística y en la pragmática. Por ejemplo, para Canale (1983) la competencia sociolingüística incluye la habilidad para decodificar reglas socioculturales de uso para la producción de enunciados adecuados a la situación de comunicación. Para Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), los componentes de la competencia sociocultural incluyen los factores del contexto social (variables de los participantes y variables situacionales, etc.), factores estilísticos (convenciones de cortesía, grados de formalidad, etc.), factores culturales (conocimiento de las formas de vida en la comunidad, conocimiento de diferencias regionales, etc.) y factores de comunicación no verbal (gestos, usos del espacio, etc.). Sin embargo, en los modelos de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) la competencia sociolingüística (que se manifiesta en la sensibilidad de los interlocutores a las variedades dialectales, a las diferencias de registro y a la naturalidad de los enunciados, así como en la habilidad para interpretar referencias culturales y el lenguaje figurado) queda bajo el paraguas de la competencia pragmática, junto con la competencia ilocutiva, que es la que permite analizar si las condiciones pragmáticas que determinan los enunciados son aceptables o no.

Estos modelos de competencia comunicativa han sido cuestionados en los últimos años por algunos investigadores porque contradicen la realidad del hablante bilingüe o multilingüe, pues éste no suele desarrollar el mismo nivel de competencia comunicativa en todas sus lenguas⁴. Y lo mismo ocurre con los contenidos socioculturales y sociopragmáticos:

una persona puede llegar a dominar varias lenguas en distinto grado y a poseer experiencia de varias culturas, también en distinto grado. En la actualidad, el concepto de competencia comunicativa ha sido revisado en el marco del plurilingüismo y la pluriculturalidad (MCER 2001). Para el MCER (p. 6):

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

En otras palabras, para el MCER, la competencia plurilingüe, entendida como la capacidad de utilizar varias lenguas con fines comunicativos, es parte de una competencia más amplia, la pluricultural, que permite al hablante participar adecuadamente en relaciones interculturales con personas de otras culturas. Tal como veremos en la siguiente sección, para el MCER la competencia comunicativa plurilingüe y sus tres subcompetencias –lingüística (relativa a los conocimientos y destrezas sobre el sistema de la lengua), sociolingüística (que se refiere a las condiciones socioculturales de uso de la lengua) y pragmática (relativa a la capacidad de organizar y secuenciar el discurso y de realizar funciones comunicativas)–, se integran en el marco de las competencias generales del individuo, y éstas a su vez se sustentan en el aprendizaje de conocimiento sociocultural, y en el desarrollo de conciencia y habilidades interculturales (MCER 2001: 101-108). La pluriculturalidad, y por ende, el plurilingüismo, se logran a partir del desarrollo de un espacio propio neutral, intermedio, dinámico, que surge a partir del contacto entre las diferentes culturas (la C1, la C2, la C3, etc.). En este nuevo espacio no se renuncia a la propia cultura asumiendo la ajena, sino que “*es factible el proceso de la negociación de los significados y [...] emerge un nuevo tipo de cultura híbrida*” (Kramsch 1993: 9) que permite a los hablantes abordar nuevas situaciones de comunicación intercultural. Para hacerlo, se debe partir de una situación de predisposición ideológica a superar estereotipos y mitificaciones de la cultura del otro. Tal como afirman González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010: 230-31):

[...] las barreras culturales a la comunicación intercultural, entendidas como formas de pensar que, de alguna manera, impiden la comunicación o predisponen al que las posee a no querer establecer contacto con el otro: las actitudes negativas, los estereotipos, el etnocentrismo, y los prejuicios entre otros [...] El paso previo para desarrollar la CI implica el dismantelamiento de estas formas de pensar; un proceso mental que no resulta nada fácil para el que así piensa.

3. Enfoques metodológicos

A LO LARGO de este tiempo han surgido diferentes definiciones de competencia intercultural (para una revisión, ver Spitzberg y Changnon 2009) y diversos modelos de competencia intercultural (Byram 1997; Deadorff 2006, 2009; Fantini 2000; Moran 2001; Paige, Jorstad, Siaya, Klein y Colby 1999; entre otros).

Por limitaciones de espacio, en este capítulo nos centraremos en exponer el modelo de CI de Michael Byram (1997), por su orientación claramente pedagógica, y porque es el que ha tenido más predicamento en la enseñanza de idiomas (Alred, Byram y Fleming 2003; Byram y Fleming 1998; Byram y Phipps 2007; entre otros) y en la formación de profesores en Europa (Byram y Tost Planet 2000; Byram, Neuner, Parmenter, Starkey y Zarate 2003). Para Byram, la enseñanza de la competencia lingüística no puede separarse de la enseñanza de la CI. De hecho, el enfoque intercultural de Byram, junto con los trabajos de Kramsch sobre lenguaje y cultura, se encuentran en la base del MCER (2001), que definitivamente se ha erigido en documento de referencia para docentes y profesionales involucrados en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, y está influyendo sustancialmente en la planificación de programas, en la emisión de títulos y certificados y en el autoaprendizaje. No obstante, tal como veremos, el MCER muestra también algunas carencias con respecto a la CI, que están siendo subsanadas en los últimos años.

3.1. El modelo de CI de Byram y su influencia en el MCER

El término competencia intercultural fue utilizado por primera vez por Byram y Zarate (1997) para referirse a la capacidad del hablante de interactuar con otros, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre estas perspectivas y ser conscientes de la diferencia⁵. El concepto de CI de Byram (1997) tiene como antecesoras las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural, descritas por Jan Van Ek (1986) en su modelo de competencia comunicativa, y se articula en torno a las siguientes dimensiones, que están conectadas entre sí: a) conocimientos de cómo funcionan los grupos y las identidades sociales, tanto las propias como las ajenas; b) actitudes de curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas; c) habilidades para comparar, interpretar y relacionar; y d) habilidades para descubrir e interactuar. La siguiente tabla, elaborada por Riutort Cánovas (2010: 344), resume bien las características de esta CI:

Dominio		Definición
Conocimientos (<i>saberes</i>)		Se refiere al sistema de referencias culturales de los grupos sociales y de sus productos y prácticas en el grupo de “el otro” y en el propio, así como al conocimiento general de las interacciones sociales e individuales.
Actitudes (<i>saber ser</i>)		Se trata de la capacidad afectiva para superar el etnocentrismo y la capacidad cognitiva de establecer y mantener una relación entre la C1 y la C2.
Habilidades	De interpretación y relación (<i>saber comprender</i>)	Es la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la propia.
	De descubrimiento e interacción (<i>saber aprender/hacer</i>)	Se refiere a la capacidad para crear un sistema interpretativo de los significados, las creencias y las prácticas culturales desconocidas hasta el momento, provengan de una cultura desconocida o no.
	De conciencia crítica/cultural (<i>saber comprometerse</i>)	Es la habilidad para evaluar críticamente sobre la base de criterios explícitos las perspectivas, prácticas y productos de la cultura propia y la ajena.

Tabla 1. El modelo de CI de Byram (1997).

Como se puede ver, tanto la C1 como la C2 están presentes en este modelo. La idea es que, a partir de la reflexión sobre su propia cultura, el estudiante pueda comprender mejor la nueva. Por tanto, aquí también se descarta el modelo del hablante nativo, pues lo que se persigue es que cualquier aprendiz de lenguas extranjeras pueda convertirse en un *hablante intercultural* (Kramsch 1998: 23-37; y también Byram y Fleming 1998), es decir, que sea capaz de comunicarse con su interlocutor en un encuentro intercultural de forma correcta y adecuada, según las normas implícitas y explícitas de una situación determinada en un contexto social cultural concreto.

Este concepto de hablante intercultural se integra y desarrolla también en el MCER, pero eso sí, en este documento la CI no aparece recogida como tal: ni en las competencias generales, que son aquellas habilidades que debería tener cualquier ciudadano plurilingüe, ni en las comunicativas, ya presentadas en la sección anterior. Las competencias generales del MCER (2001: 101-108), que al igual que el modelo de Byram, se articulan en torno a saberes específicos, se sustentan en conocimientos y habilidades interculturales, y en el desarrollo de una personalidad intercultural:

Competencias generales	Descripción
<i>El saber o conocimiento declarativo</i>	El conocimiento general del mundo (geografía, historia, instituciones, etc.)
	El conocimiento sociocultural (características distintivas de una sociedad)
	La conciencia intercultural (conocimiento y comprensión de las diferencias entre la C1 y la C2)
<i>Saber hacer</i>	Destrezas y habilidades. Éstas pueden ser de tipo práctico (destrezas sociales, destrezas de la vida cotidiana, destrezas profesionales y destrezas de ocio) o interculturales .
<i>Saber ser</i>	Desarrollo de la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...
<i>Saber aprender</i>	Es la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. Comprende la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

Tabla 2. Las competencias generales del MCER (2001).

Como se desprende de la tabla anterior, el conocimiento declarativo global, además del conocimiento del mundo, un conocimiento socio-cultural, es decir, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma⁶. El contraste entre el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural de la C1 y de la C2, su comprensión e interiorización generan la llamada conciencia intercultural. A su vez, esta conciencia intercultural está en estrecha relación con las habilidades del aprendiz (*saber hacer*) en tanto que hablante intercultural, que consisten en:

- Relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCER 2001: 104-105).

En cuanto al *saber ser*, el desarrollo de la “personalidad intercultural” (p. 106) también es una meta educativa para el MCER. El hablante intercultural desarrolla unas capacidades que enriquecen su personalidad, “*mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales*” (Barros y Kharnásova 2012: 102). Sin embargo, los propios autores del MCER alertan sobre las dificultades y problemas éticos que puede generar el convertir el desarrollo de la personalidad del alumno en un objetivo didáctico (MCER 2001: 106). Y este no es el único problema del planteamiento intercultural del MCER: tal como señala Byram (en Byram, Neuner, Parmenter, Starkey y Zarate 2003: 5-13), el hecho de que el propio Marco establezca niveles para la evaluación de la competencia lingüística pero no de las habilidades interculturales del alumno, puede llevar a que no se preste suficiente atención a éstas en el aula.

Con el fin de suplir estas carencias, en los últimos años en Europa se han llevado a cabo diferentes trabajos difundidos y en ocasiones, financiados por organismos de la Unión Europea. Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei y Peck (2007), por ejemplo, elaboran una propuesta práctica de enseñanza y evaluación de la CI que sigue los parámetros del MCER.

También se han financiado diferentes proyectos europeos sobre CI, algunos de los cuales han contado con el propio Byram como asesor externo o investigador. Destacamos aquí, entre otros, ICOPROMO (*Intercultural Competence for Professional Mobility*), que ha elaborado módulos para el desarrollo de la CI en un entorno profesional, y el proyecto INCA (*Intercultural Component Assessment*), que ofrece herramientas para la evaluación de la CI en varios idiomas y en relación a la competencia lingüística del sujeto. Aquí, la evaluación de la CI gira en torno a seis dimensiones: La tolerancia hacia la ambigüedad, la flexibilidad en el comportamiento, la conciencia comunicativa, la curiosidad para la adquisición de conocimiento, el respeto por el otro y la empatía. Para cada una de estas dimensiones se describen tres niveles (básico, intermedio y completo)⁷. Éstas y otras iniciativas señalan una tendencia hacia el desarrollo conceptual de la CI y su aplicación en contextos específicos de enseñanza.

3.2. El desarrollo de la CI en el aula

De todo lo anterior se deduce que la CI no debe tratarse puntual y aisladamente en un momento del curso, sino que muy al contrario, tiene que integrarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras de forma sistemática, estrechando el vínculo entre lengua y cultura en el aula. Sugerimos, por ejemplo, reforzar la dimensión semántica y pragmática de la cultura en las clases de lengua, instruyendo al aprendiente en el conocimiento de significados contextuales, o creando los esquemas socioculturales de conocimiento previo necesarios para potenciar la comprensión de la C2, mediante actividades específicas (Alonso Belmonte 2007). También es necesario que los estudiantes de lenguas extranjeras sean conscientes de que los patrones proxémicos, kinésicos y paralingüísticos de su lenguaje corporal, o los patrones rítmicos y entonativos de su habla ejercen gran influencia sobre las relaciones interculturales en las que nos vemos inmersos. Finalmente, creemos fundamental que los alumnos trabajen su conciencia lingüística en situaciones interculturales, reales o simuladas en el aula, mediante prácticas cercanas al análisis del discurso y de la conversación (Wessling 1999), como, por ejemplo, reflexionando sobre la intención comunicativa y la expresión lingüística de sus actos de habla, y sobre sus efectos en personas de otras culturas, o analizando la estructura discursiva de determinados tipos de textos, realizando maniobras conversacionales en el intercambio comunicativo para interrumpir, tomar la palabra, cederla, etc.

Numerosos estudios consultados dan indicaciones y sugerencias al docente sobre cómo desarrollar la CI en el aula a través de técnicas y actividades concretas⁸. De su lectura deducimos algunas pautas para el docente interesado en desarrollar la CI entre sus estudiantes:

En el aula

Hace falta crear un ambiente cómodo y seguro, con experiencias y emociones positivas y facilitadoras del aprendizaje, donde se promueva la curiosidad, la empatía, la tolerancia y el respeto hacia el otro y hacia su cultura.

El aprendizaje experiencial

Es necesario promover el aprendizaje experiencial de otras formas de vida, creencias y costumbres a través del análisis de situaciones, problemas y actividades cotidianas, al mismo tiempo que se reflexiona sobre la propia L1 y C1⁹. En esta línea, algunos autores señalan la conveniencia de potenciar modelos de instrucción como el aprendizaje basado en el desarrollo de proyectos o el Enfoque por Tareas (Denis y Matas Pla 2002: 30), puesto que en ellos, los estudiantes aprenden y reflexionan a partir de la experiencia. Lo que parece claro es que por sí solo, el aprendizaje memorístico de contenidos culturales y socioculturales no contribuye al desarrollo de la comprensión intercultural (Wells 1999: 90).

Para apoyar el aprendizaje experiencial, sugerimos usar materiales auténticos de la C2 de naturaleza multimodal en el aula –textos originales, grabaciones de audio, vídeo, fotografías, etc.– y animar al alumno a buscar material él mismo. En este proceso, el profesor no debe intervenir, puesto que debe ser consciente de que a su discurso “*subyace una cierta dimensión valorativa*” (Iglesias 2010: 21), que incorpora al aula sus creencias, actitudes, pensamientos y reflexiones. Por ello, debe intentar actuar como mero intermediario o guía entre la C1 y la C2, aunque pertenezca a cualquiera de ellas.

La lucha contra prejuicios y estereotipos culturales

Es importante ayudar a entender cómo los prejuicios y los estereotipos culturales impiden llegar a un conocimiento auténtico de las otras culturas. De nuevo, el docente debe crear situaciones que permitan al

alumno tomar conciencia de su etnocentrismo, entender de dónde viene y contrastar su posición con la de los otros compañeros de clase. En este sentido, es bueno fomentar el trabajo en grupo, el debate, discusión y participación activa y reflexiva en la clase.

Tipología de actividades en el aula

Además del trabajo en grupo, hay otras actividades especialmente útiles para desarrollar la CI en el aula. Están por ejemplo, los juegos de rol, que permiten a los estudiantes adoptar el papel de otras personas, y los juegos de simulación, en los que los participantes actúan como harían ellos mismos¹⁰. Ambos tipos de juegos permiten el desarrollo de la empatía hacia el otro, de la autonomía del alumno y del aprendizaje experiencial, que como hemos dicho antes, es el que tiene mayor impacto en las actitudes interculturales del estudiante.

También son de utilidad para el desarrollo de la CI las actividades basadas en incidentes críticos y las cápsulas culturales. Las primeras parten de la descripción de una situación extraída de la vida real y exigen de los alumnos que propongan una solución adecuada para resolverla. Las segundas consisten en elaborar y ejemplificar breves descripciones de un aspecto cultural concreto de la C2 que se contrasta con la C1. El lector encontrará ejemplos concretos de estas actividades en la sección 4 de este capítulo.

También fuera del aula

Si es posible, y para reforzar el trabajo en clase, se debe exponer a los aprendices a situaciones interculturales fuera del aula. Los intercambios culturales, los viajes y/o las colaboraciones con gente de otros países a través de internet (chats, foros, *penpals*, correo electrónico, etc.) potencian el aprendizaje en tándem y ponen de manifiesto ante el grupo la necesidad de alcanzar cierto grado de competencia comunicativa e intercultural.

Análisis crítico de materiales

Por último, el docente debe ser crítico con los materiales curriculares, para verificar que éstos muestren una visión realista y actualizada de la información de las comunidades de la lengua meta. Por ejemplo, ¿qué

contenidos socioculturales ofrecen los libros de texto? ¿Son contenidos específicos de la C2, o son contenidos culturales más generales, relacionados con el mundo occidental (ej. pintores impresionistas, los juegos de azar, etc.)? ¿Están bien planteados o por el contrario, refuerzan estereotipos? ¿De qué manera se establece la relación entre la C2 y la C1? Hay toda una línea de trabajos sobre el análisis crítico de materiales (Cortazzi y Jin 1999; Byram 1993; Damen 1987; Risager 1991) que ofrecen listados de contenidos culturales que deben estar presentes en todo manual de idiomas. Byram (1993: 34-35), por ejemplo, divide su listado en ocho categorías: identidad cultural y grupos sociales; interacción social; creencias y comportamientos; instituciones políticas y sociales; socialización y el ciclo de la vida (familia, colegio, trabajo, etc.); historia y geografía nacional; estereotipos e identidad nacional. Sin embargo, una primera revisión de los libros de texto permite ver que muy a menudo, las muestras de interacción oral no proporcionan (suficiente) información sociolingüística sobre los hablantes, ni hacen referencia a los rasgos proxémicos o kinésicos del habla y no suelen abordar el trabajo didáctico sobre prejuicios y estereotipos negativos, tanto de la cultura meta como de la propia. Lo que suelen hacer es proporcionar información cultural como contenido en textos orales y escritos como excusa para luego hacer ejercicios de comprensión lectora o comprensión auditiva.

3.3. La evaluación de la CI

Este es un tema controvertido para algunos autores (Borghetti 2011; Serucu 2010), fundamentalmente por los problemas éticos que suscita para el evaluador tener que medir las actitudes de los hablantes hacia la CI o su personalidad intercultural (MCER), tal como apuntábamos en la sección 3.1. Por otro lado, la CI no alcanza nunca su nivel máximo, sino que está en permanente desarrollo (Byram, Gribkova y Starkey 2002; Deardorff 2009). Y eso dificulta su evaluación cuantitativa. Por eso, se requiere una aproximación multidimensional, que además de pruebas objetivas sobre conocimientos socioculturales concretos, incluya pruebas de corte cualitativo de evaluación y de autoevaluación como por ejemplo, sesiones de observación visual, entrevistas, cuestionarios, actividades basadas en incidentes críticos, portfolios, etc. Autores como González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010) ofrecen varios cuestionarios como instrumentos de autoevaluación que permiten conocer al usuario la configuración de su

identidad sociocultural en la L1/C1. El proyecto INCA, por su parte, ofrece en Internet diferentes herramientas para la evaluación de la CI en contextos profesionales que permiten constatar la evolución del sujeto hacia la interculturalidad: cuestionarios, juegos de rol, guiones y un portafolio en línea¹¹. Otro portafolio específico para la CI es la *Autobiografía de Encuentros Interculturales*, que publicó la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa en 2007. Se trata de un documento de autoevaluación que anima al usuario a reflexionar sobre los encuentros interculturales que le han causado una gran impresión o que han tenido un efecto duradero en él y a aprender de los mismos. Esta *Autobiografía* se puede utilizar de forma transversal en cualquier contexto educativo.

4. Un caso práctico

4.1. Estructura y tipos de actividad

A CONTINUACIÓN PRESENTAMOS una serie de propuestas o casos prácticos para el desarrollo de la CI que creemos que podrían incorporarse con facilidad a cursos de lengua extranjera de niveles y características distintos, en principio dirigidos a adultos y adolescentes. La descripción de las actividades en esta sección sigue una estructura común, que planteamos de forma general para facilitar su implementación en contextos educativos variados:

- Título
- Tipo de actividad intercultural
- Objetivo intercultural
- Actividades de lengua implicadas
- Contenidos socioculturales
- Desarrollo de la actividad
- Consideraciones prácticas y comentarios

Nuestra propuesta de actividades está organizada según la siguiente taxonomía (inspirada en la clasificación de López García 2006):

I. Actividades de observación

Estas actividades sirven para explicitar las diferentes concepciones que poseen los estudiantes de la C2, así como para ampliarlas y completarlas a partir de la exposición a contenido cultural. En ellas suele emplearse la imagen y, por extensión, el mundo de los sentidos (con la percepción directa de olores, sabores, ruidos y observación visual). Además, la observación se puede realizar de manera directa (con fotografías, por ejemplo) o indirecta (a partir de relatos sobre contactos con la C2).

II. Actividades pensadas para afrontar y analizar el choque cultural

Ciertas actividades son especialmente aptas para que el estudiante explore sus reacciones ante un choque cultural y para ayudarlo a evitarlo o afrontarlo. Se trata de entrenarlo en la tolerancia a la ambigüedad y en la incertidumbre que suele generar el encuentro intercultural. Una actividad de este tipo es contar experiencias que nos hayan sorprendido o situaciones conflictivas en las que no pudimos resolver un problema (López García 2006: 66).

III. Actividades de presuposición

La finalidad de estas actividades es observar las relaciones sociales en el contexto de la pragmática intercultural para determinar cómo se desarrollan, y así corregir las conceptualizaciones erróneas que tenemos sobre el comportamiento intercultural. Se trata de hacer observaciones incidiendo en la elaboración y análisis de esquemas de conocimientos culturales previos.

IV. Actividades basadas en estereotipos

El estereotipo, como barrera cultural para el desarrollo de la CI, puede desembocar en intolerancia y por ello debe ser desmontado o al menos, matizado. Para ello, hay actividades que propician que el aprendiz reconozca –y además cuestione– su manera de sentir y pensar sobre el otro en función de sus preconcepciones, que están basadas en hechos reales pero que al fin y al cabo reflejan la realidad de forma parcial. Son útiles para este propósito los debates y las discusiones.

V. Actividades de comparación y contraste

En estas actividades se incide prioritariamente en el análisis y la comparación entre la C1 y la C2 objeto de estudio, tarea clave para contribuir al desarrollo de la CI y que supone una de las bases que sustenta el marco metodológico que seguimos.

VI. Actividades de situación

Aquí encontramos actividades de aprendizaje experiencial en las que los alumnos interpretan un determinado rol social en una situación dada: son actividades de simulación (donde los participantes se ubican en una situación concreta manteniendo su identidad), juegos de rol (los participantes adoptan un papel y se comportan de acuerdo con unas indicaciones) y dramatizaciones (que implican adoptar un papel y seguir un guión).

VII. Actividades de crítica constructiva

Este tipo de actividades pone el énfasis en la solución de un problema. Para eso se emplean técnicas como las simulaciones y juegos de rol ya vistos (pero aquí con el objetivo principal de resolver un problema), debates (que se planteen alrededor de una cuestión a la que hay que dar solución) y especialmente, estudios de caso.

Esta taxonomía nos sirve de guía para la clasificación de actividades, con las debidas reservas: una misma actividad puede encajar en más de un apartado, o combinarse con otras. Por ejemplo, se puede realizar un trabajo de observación (actividad de tipo I) antes de encontrar y analizar presuposiciones (tipo III); además, una observación sobre dos situaciones culturales (tipo I) conduce de alguna forma a su contraste (tipo V); por último, es fácil imaginar una tarea conjunta de presuposiciones y estereotipos (tipos III y IV), o una actividad de situación sobre un choque cultural (tipos II y VI).

4.2. Propuestas prácticas de aplicación en el aula

4.2.1. Título: Con las manos en la masa

Tipo de actividad: actividad de observación.

Objetivo intercultural: adquirir conocimientos socioculturales sobre gastronomía y hábitos alimenticios a través del sentido del gusto.

Actividades de lengua implicadas: interacción, expresión escrita, trabajo gramatical (dar instrucciones), trabajo de vocabulario (la comida).

Contenidos socioculturales: la vida diaria y las convenciones sociales.

Desarrollo de la actividad:

- a) Presentar una receta que elaboremos nosotros en casa y explicar en qué ocasiones la preparamos y por qué es especial para nosotros. Si es posible, llevar la receta ya elaborada a clase y pasarla entre los alumnos para que lo huelan y lo prueben.
- b) Pedir a los alumnos que escriban y traigan a clase la receta de un plato que tradicionalmente se come en su casa o en su entorno.
- c) En clase, cada uno cuenta en qué consiste su receta y en qué ocasiones se prepara.
- d) Utilizar la experiencia para propiciar una discusión sobre comidas, hábitos alimenticios y significados connotativos de determinados términos relacionados con la comida de la C1 y de la C2. Por ejemplo, “*brot*”, “*pain*”, “*bread*” y “*pan*”.
- e) Cada uno debe traer a clase su plato para degustarlo. Si la actividad se orienta hacia la repostería, por ejemplo, se podría organizar una merienda.

Comentarios:

- Esta actividad es especialmente apropiada para una clase en la que coincidan alumnos de diferentes culturas.
- Como complemento a esta actividad, se puede organizar una salida a la sección internacional de un supermercado, o según las posibilidades, hacer las recetas juntos. Todo esto podría formar parte de un proyecto más amplio dentro del marco del Aprendizaje Basado en Tareas.

4.2.2. Título: Escenarios de comunicación

Tipo de actividad: actividad pensada para afrontar y analizar el choque cultural.

Objetivo intercultural: prepararse para encuentros interculturales de diferente naturaleza.

Actividades de lengua implicadas: interacción, expresión escrita.

Contenidos socioculturales: relaciones sociales; valores, creencias y actitudes, convenciones sociales, y otros.

Desarrollo de la actividad:

- a) Pedir a los estudiantes que piensen en un número determinado de situaciones en las que debe usar la L2.
- b) Para ayudarles, se les puede invitar a que repasen los siguientes ámbitos: personal (por ejemplo, al relacionarse con amigos o parientes), público (por ejemplo, ir al médico), profesional (reuniones de negocios) y educativo (para relacionarse con profesores, o con estudiantes, para hacer trabajos en grupo).
- c) Para cada situación, el alumno debe completar una tabla en la que figure la tarea a realizar y las acciones que debe acometer, secuenciadas.
- d) Pedirle al alumno que responda a preguntas de este tipo sobre la situación:

¿En qué lugar debo estar?

¿Quién estará conmigo? O ¿a quién me tengo que dirigir?

¿Qué papel tengo que desempeñar?

¿Qué intención comunicativa tengo al hacer esta tarea? (saludar, felicitar, describir algo...)

¿Qué vocabulario y gramática debo conocer? (formas de cortesía, conectores, preguntas...)

¿Qué características tiene que tener mi forma de hablar o escribir? (ser preciso o fluido, ser formal o cercano...)

¿Qué conocimiento sociocultural necesito? (sobre el sentido del humor, eufemismos y tabúes, el funcionamiento de la burocracia...)

- e) Los alumnos deben evaluarse a sí mismos para decidir qué conocimientos, destrezas y actitudes de los que necesitan para sus escenarios no han adquirido aún.

Comentarios:

- Esta actividad es una versión simplificada y adaptada de la propuesta de programa de aprendizaje a partir de escenarios de comunicación de González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010: 311-30), quienes por “escenarios de comunicación” hacen referencia a los esquemas de interacción social del MCER (2001: 126-28) que subyacen a la comunicación, como por ejemplo, los patrones de intercambio verbal.
- Probablemente será útil que el profesor presente uno o varios modelos al principio.
- Una variante de esta actividad consiste en cambiar estas situaciones por experiencias interculturales problemáticas. Por ejemplo, como invitados en una casa, nos ponen comida que no nos gusta, o el perro de los anfitriones nos llena de pelos y nos indigna pero debemos hacer que no nos importa... En definitiva, con este tipo de análisis se busca dotar al alumno de herramientas para afrontar el encuentro intercultural en el que previsiblemente se verá envuelto con el fin de evitar un potencial conflicto y un hipotético choque cultural.
- Como continuación, proponemos la *Autobiografía de Encuentros Interculturales* del Consejo de Europa (2007).

4.2.3. Título: Somos sociales

Tipo de la actividad: actividad pensada para afrontar y analizar el choque cultural.

Objetivo intercultural: reflexionar sobre los patrones de comportamiento que necesitamos conocer y cumplir para movernos en los diferentes grupos sociales a los que pertenecemos y extrapolarlo al encuentro con otras culturas.

Actividades de lengua implicadas: expresión escrita o expresión oral, interacción.

Contenidos socioculturales: relaciones sociales; valores, creencias y actitudes, convenciones sociales, y otros, en función de los grupos sociales seleccionados.

Desarrollo de la actividad:

- a) Individualmente, los alumnos deben hacer una lista de todos los grupos sociales a los que pertenecen (familia, deportes que practi-

- can, clubes de fútbol a los que apoyan, comunidades religiosas...).
- b) Después analizan qué hace a cada grupo diferente de los otros en relación con una serie de ítems: la ropa, las reglas, el lugar de encuentro, las actividades que se hacen, en grado de formalidad que se da entre los miembros del grupo... El análisis puede hacerse rellenando una tabla, o bien volcando los datos en un documento escrito tipo ensayo o contarse oralmente, en forma de exposición con una presentación de Power Point ante el grupo.
- c) A continuación, pediremos a los alumnos que se imaginen qué pasaría si participaran en uno de los grupos siguiendo las normas de otro. Para ello, les daremos casos que prepararemos *ad hoc* en función de sus experiencias y que plantearemos de forma realista y atractiva. Por ejemplo:

Un domingo, Johan se vistió con prisa y se presentó en misa con el uniforme de su equipo de fútbol, ¿qué pasó?

Esta mañana, Anna se ha olvidado de taparse sus tatuajes en la reunión de padres del grupo de Primaria del que ella es tutora, ¿qué ha pasado?

Enriette, que es muy despistada, a veces pasa consulta en su centro de salud con la bata de estar por casa, ¿qué suele pasar?

Comentarios:

- Esta actividad está basada en una propuesta de Woodward (2001; en Skopinskaya 2003: 53).
- Como alternativa a (c), podemos pedir a los alumnos que se imaginen participando en grupos a los que pertenecen otros. Esto será especialmente interesante si pertenecen a diferentes C1.

4.2.4 Título: Los mimos

Tipo de actividad: actividad de presuposición.

Objetivo intercultural: conocer las diferentes formas de comunicación no verbal y el papel que desempeñan en los encuentros interculturales.

Actividades de lengua implicadas: comprensión auditiva, interacción, posiblemente comprensión escrita.

Contenidos socioculturales: lenguaje corporal.

Desarrollo de la actividad:

- a) Presentar imágenes de personas representando los siguientes tipos de comunicación no verbal de forma exagerada:

El contacto físico

El contacto visual y la mirada

El uso del espacio (proximidad entre personas)

La ropa y los accesorios

La expresión facial y el gesto

La postura

Facilitar este listado para ayudar a relacionar las imágenes con el tipo de comunicación no verbal.

- b) Mostrar un fragmento sin sonido de un vídeo adecuado al nivel de la clase en el que los protagonistas estén conversando. Lo ideal sería que en la secuencia aparecieran pocos personajes, que el lenguaje corporal fuera obvio y que tuviera un papel claro. Puede funcionar bien una discusión, pero también una entrevista de trabajo o un encuentro entre dos desconocidos en la calle.
- c) Los alumnos deben imaginar qué están diciendo los personajes, fijándose en la comunicación no verbal, en particular en los apartados sobre los que han reflexionado en el punto (a). Pueden escribir un guión en grupo o individualmente.
- d) Si los guiones se han escrito individualmente o en pequeño grupo, se ponen en común para que todo el mundo conozca las diferentes versiones.
- e) Se ve el fragmento con sonido y se contrastan las presuposiciones que han surgido con lo que realmente ocurrió.
- f) Este es un buen momento para poner de relevancia las diferencias que hay entre el lenguaje no verbal de la C1 y la C2, y proponer una búsqueda de datos sobre el tema.

Comentarios:

- Se puede pedir que visualicen fragmentos de diferentes conversaciones sobre temas distintos, o conversaciones relacionadas con una misma temática que se desarrollan en diferentes culturas.
- Otro tema interesante a plantear en el punto (f) es la universalidad de los gestos, y si hay expresiones o posturas que pueden tener el mismo significado en otras culturas aparte de la C1 y la C2.

4.2.5. Título: La encuesta

Tipo de actividad: actividad basada en estereotipos.

Objetivo intercultural: entender la visión estereotipada que tienen otros sobre la cultura propia; identificar los estereotipos que tenemos sobre otras culturas a partir de los de la nuestra.

Actividades de lengua implicadas: comprensión lectora, posiblemente comprensión auditiva, expresión escrita e interacción.

Contenidos socioculturales: identidad nacional (Byram 1993).

Desarrollo de la actividad:

- a) Plantear una lista de generalizaciones estereotipadas sobre el comportamiento de los individuos de la C1, como por ejemplo “los españoles son impuntuales” o “los españoles hablan alto”. Introducir alguna generalización “falsa”, que sea lo contrario de lo que se suele decir (“A los españoles se les dan bien los idiomas”) y alguna especialmente polémica (“Los andaluces están siempre de fiesta”).
- b) Dar la lista en la L2, aparentando que son las palabras de un hablante de la L2 que ha sido entrevistado para la prensa (para lo cual se podría grabar en forma de entrevista y hacer una actividad de comprensión auditiva), o el resultado de una macroencuesta realizada entre individuos de la C2.
- c) Pedir que el alumno complete la encuesta, posicionándose respecto a dichas generalizaciones: diciendo si están de acuerdo, si ellos se comportan así, o si conocen a alguien que se comporte de esa manera de modo llamativo.
- d) Poner en común las respuestas. Es de prever que sean distintas y que esto ayude al aprendiz a caer en la cuenta de que es difícil y arriesgado reducir la realidad a generalizaciones. Promover una discusión que conduzca hacia conclusiones relacionadas con la (in)conveniencia de generalizar y con la invalidez del estereotipo inmutable. Decir ahora que la entrevista no era real.
- e) Los alumnos deberán entrevistar a un hablante de la L2 sobre generalizaciones y estereotipos propios de la C2. Para contactar con él, las tecnologías de la información –la videoconferencia, el *penpal* por correo electrónico, herramientas tipo Doodle– serán de mucha utilidad.

Comentarios:

- Si el grupo no comparte una misma C1, las generalizaciones deberán hacer referencia a ejemplos de diferentes culturas.
- Los temas a cubrir pueden estar en relación con: hábitos diarios, turismo, gastronomía, ocio y profesiones (con respecto al género, por ejemplo), el colegio y los estudios, la organización familiar, la edad (la gente mayor), la clase social, la etnia y la raza... Incluso, dependiendo de lo apropiado que sea su tratamiento: la expresión de los sentimientos, la religión, temas “incómodos” como el racismo, el desempleo y la inmigración...
- También se pueden redactar generalizaciones que pongan en contraste la C1 con otras culturas: “los españoles suelen acostarse más tarde que el resto de los europeos” o “los españoles y los irlandeses son igual de cercanos”.

4.2.6. Título: Antes de leer

Tipo de actividad: actividad de comparación y contraste.

Objetivo intercultural: contrastar datos provenientes de entornos socioculturales diferentes.

Actividades de lengua implicadas: interacción y trabajo con vocabulario (campos semánticos que aparecen en un texto). Esta es una actividad de prelectura, relacionada con la activación de conocimientos previos necesarios para la comprensión lectora.

Contenidos socioculturales: conocimiento sobre el mundo.

Desarrollo de la actividad:

- a) Seleccionar un texto que trate sobre actividades (preferiblemente cotidianas) que transcurren en una gran ciudad de un país donde se hable la L2.
- b) Preparar a los alumnos para la lectura del texto a través de una lluvia de ideas acerca de lo que saben de esa población.
- c) Pedirles que completen información de una tabla y/o respondan a preguntas (abiertas o de opción múltiple) sobre la población consultando fuentes de información. En esas preguntas se pueden incluir preguntas acerca de museos, monumentos u otras atracciones turísticas representativas.

d) Por último, pedirles también que contrasten esa información con la de su propia población y que la pongan en común.

Comentarios:

- Los alumnos deberían tener acceso a fuentes de información sobre la población: internet, mapas y guías, etc.
- El punto (c) se puede plantear en forma de concurso.
- Una tarea adicional es contrastar la información sobre las actividades y rutinas contenida en el texto con las actividades que hacen los estudiantes.
- Un ejemplo de aplicación de esta actividad a un texto se puede encontrar en Alonso Belmonte y Fernández Agüero (2006: 4-5), sobre la vida en Madrid un domingo.

4.2.7. Título: Gracias al traductor

Tipo de actividad: actividad de situación.

Objetivo intercultural: prepararse para el encuentro intercultural a partir de la representación de situaciones que simulan ese encuentro.

Actividades de lengua implicadas: interacción, mediación, comprensión lectora, trabajo gramatical (estilo indirecto).

Contenidos socioculturales: varios, depende del giro que tome la conversación en el juego de rol.

Desarrollo de la actividad:

a) Repartir tarjetas con distintos roles. Estas tarjetas serán, a partes iguales, de:

Turistas

Habitantes del país que visitan los turistas: policía, camarero, tendero, recepcionista de hotel, etc.

Traductores

Las tarjetas de los turistas les piden que se comuniquen en su L1 (en su rol no hablan la L2) y describen su problema (les han robado, tienen hambre, quieren comprar suvenires, necesitan un cepillo de dientes, etc.). Las de los habitantes explican quiénes son, dónde trabajan y qué pueden hacer o no hacer por los demás (el tendero puede fiar dinero durante un día, en el hotel pueden dar comida hasta una hora determinada, etc.).

- b) Organizar un juego de rol en el que los turistas deban resolver sus problemas, hablando con los habitantes con la ayuda de los traductores.
- c) Al final, poner en común la experiencia para saber cuántos problemas se resolvieron y cómo.

Comentarios:

- Se les dice a los “turistas” que hablen su L1 para explorar la actividad lingüística de la mediación.
- Si hay distintas L1 en el aula, los compañeros que compartan una misma L1 se deberán agrupar e intercambiarse los roles de traductor y turista.

4.2.8. Título: ¿Qué harías tú?

Tipo de actividad: actividad de crítica constructiva.

Objetivo intercultural: Examinar un incidente crítico y proponer soluciones para resolverlo.

Actividades de lengua implicadas: interacción, comprensión lectora.

Contenidos socioculturales: relaciones personales y convenciones sociales; otros, según sea el caso que se plantea.

Desarrollo de la actividad:

- a) Familiarizar al alumno con el concepto de choque cultural y preguntar acerca de él:

Describe una situación que hayas vivido en la que no entendías por qué se comportaba el otro así y/o no sabías cómo debías comportarte tú.

¿Cuáles eran tus sentimientos y emociones?

¿Cómo reaccionaste? ¿Qué solución adoptaste?

¿Qué ajustes o concesiones tuviste que hacer?

- b) Dar un texto que describa el planteamiento de un incidente cultural, sin su resolución. El texto se debe “adornar” para hacerlo realista y cercano, poniendo nombre a los protagonistas, etc. Algunas ideas:

En un colegio de Primaria, hay un niño que no come cerdo y eso genera quejas entre sus compañeros, que creen que no es justo que no puedan elegir su comida.

En una comida de trabajo, el español tarda en comer y no tiene intención de plantear el tema que los ha reunido hasta los postres; sus interlocutores se impacientan.

- c) A la manera de un estudio de caso, los alumnos tendrán que analizar el texto y llegar a una solución siguiendo este procedimiento: (a) individualmente, leen el texto y subrayan aquello que creen que causa el choque cultural; (b) según el caso, también pueden indagar sobre el caso consultando fuentes de información; (c) en pequeños grupos, acuerdan una solución, (d) dos grupos pequeños se juntan en uno y vuelven a quedar en una solución común, (e) así sucesivamente hasta que el grupo negocia una solución para todos.
- d) Mientras, se apuntan todas las soluciones “intermedias”.
- e) Al final, se discuten las soluciones intermedias para comprender por qué no han sido aceptadas y se reconsideran las decisiones si fuera necesario.

Comentarios:

- Es posible que no sea fácil encontrar una solución que satisfaga a todos los participantes. En cualquier caso, el desacuerdo sería también positivo, puesto que pondría de relevancia la diversidad de opiniones, sentimientos y creencias que se dan en el contacto cultural y ayudaría a relativizar posturas.
- Una variación de la actividad consiste en trabajar con dos o más textos que traten el caso desde diferentes puntos de vista. Por ejemplo, se puede leer un extracto del diario de un profesor que se queja sobre el comportamiento de un alumno de otra cultura, y la carta de queja de éste sobre el profesor (Tomlison y Masuhara 2004: 9).
- Un buen ejemplo de esta actividad (aplicado al contexto de inglés para fines específicos de medicina) se puede encontrar en McCullagh y Wright (2008: 12).

5. Conclusión

Como hemos visto, son muchas las dificultades prácticas de integrar y desarrollar la CI en el aula de lenguas extranjeras: existen muchas definiciones de CI y diferentes marcos metodológicos para desarrollarla; es difícil de trabajar y evaluar en el aula, y en muchos casos, el docente carece de formación para hacerlo. Con este capítulo hemos pretendido contribuir a la superación de todos estos obstáculos, formando a los lectores en las investigaciones de mayor interés sobre el concepto de la CI, desde una perspectiva europea, y ofreciéndole propuestas de actividades concretas para su desarrollo en el aula de lenguas extranjeras. Sin embargo, para que el profesor de idiomas pueda abordar adecuadamente los retos que implica el enfoque intercultural, debe convertirse él mismo en un aprendiz intercultural (Sercu 1998: 256) y recibir formación específica en interculturalidad (Byram, Gribkova y Starkey 2002). En la actualidad, al menos en España, no tenemos conocimiento de que esta tarea se esté abordando en las Facultades de Educación y Formación de Profesorado, al menos de forma sistemática.

Algunos autores como Barros y Kharnásova (2012) han propuesto que la CI se eleve a categoría de macrocompetencia, que contendría dentro de sí la competencia comunicativa, lo cual facilitaría la transversalización de la interculturalidad en los currículos de enseñanza. De esta manera, el profesor no tendría que hacer un esfuerzo extra para incorporar la dimensión intercultural en sus clases a través de actividades concretas, sino que la interculturalidad “*sería, efectivamente, un enfoque, una conciencia en tanto que forma de actuar, de percibir, de decir, de comprender y de relacionarse*” que debería contar “*con un grado de sincronización interdisciplinar que, a día de hoy, parece estar todavía lejano*” (p. 106). Mientras ese día llega, esperamos que las herramientas que hemos ofrecido a los docentes en estas páginas les permitan desarrollar las habilidades y actitudes interculturales que necesitan sus estudiantes para comunicarse con hablantes procedentes de otras culturas.

Notas

1. En este punto es interesante mencionar la metáfora visual del iceberg que utiliza Weaver (1993: 157) para señalar que en la parte oculta del iceberg es donde residen más contenidos culturales con c minúscula, puesto que la mayoría se dan por sobreentendidos entre individuos de una misma comunidad lingüística.
2. En este mismo volumen puede consultarse el capítulo sobre la enseñanza de la competencia pragmática de Ruiz de Zarobe.
3. El choque cultural se entiende aquí como la ansiedad que resulta de la pérdida de toda señal o símbolo que conocemos para llevar a cabo la interacción social (Oberg 1960: 177).
4. Sobre el concepto de multicompetencia, ver los trabajos de Cook (1992, 1995). Sobre el multilingüismo, ver Cenoz y Genesee (1998) y Cenoz y Jessner (2000).
5. En la literatura sobre la CI este término convive con otros, como pluriculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad. Ver Trujillo (2005) para una explicación sobre algunos de estos vocablos.
6. El MCER describe el conocimiento sociocultural en siete epígrafes (2001: 102-103): La vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual.
7. Estos descriptores están disponibles en: http://www.incaproject.org/en_downloads/2_INCA_Framework_Assessor_version_eng.pdf.
8. El lector puede consultar, entre otros, Barro, Jordan y Roberts (1998); Byram, Gribkova y Starkey (2002); Denis y Matas Pla (2002); Sercu (1998); Hernández y Váldez (2010); López García (2006); Paricio Tato (2004); y Starkey (2003).
9. El aprendizaje experiencial “*is powerful in developing self-awareness as well as perceptions of other countries*” (Byram, Gribkova y Starkey 2002: 14). Y según Kramersch (2009: 232), “*Explorative and collaborative construction of knowledge makes use of the hybrid intercultural spaces by challenging the learners themselves to analyse and interpret, find connections, and discover patterns in cultural contexts and relate their results to their own subjective stance*”.
10. El lector encontrará una propuesta de juegos de rol y simulación en: <http://www.cuadernointercultural.com/juegos-de-rol-y-de-simulacion>.
11. El lector puede leer más información sobre las características de estas pruebas en: <http://www.incaproject.org/tools.htm>

Bibliografía

- Adaskou, K., Britten, D. y Fahsi, B. 1990. "Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco". *ELT Journal*, 44 (1): 3-10.
- Alonso Belmonte, I. 2007. "Fórmulas de intervención para mejorar la comprensión en inglés en el aula de primaria: hacia la formación de una ciudadanía plurilingüe". *Textos (Didáctica de la Lengua y de la Literatura)* 46: 64-78. Barcelona: Graó.
- Alonso Belmonte, I. y Fernández Agüero, M. 2006. *Las Lecturas en la Clase (Colección Técnicas de Clase)*. París: enCLAVE-ELE / Clé internacional.
- Alred, C., Byram, M. y Fleming, M. 2003. *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Álvarez, I. y Garrido, C. 2004. "Teachers' Role and Training in Intercultural Education". Comunicación presentada en CiLT Conference, *Navigating the New Landscape for Languages*, del 30 de junio al 1 de Julio del 2004, en Londres (Reino Unido). [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en: <http://www.llas.ac.uk/resources/paper/2258>]
- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. 1996. "Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together". *Pragmatics and Language Learning* 7: 21-40.
- Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. 1998. "Cultural Practice in Everyday Life: the language learner as ethnographer". *Language Learning in Intercultural Perspective*. Approaches through Drama and Ethnography. Eds. M. Byram y M. Fleming. Madrid: Cambridge University Press. 76-97.
- Barros García, B. y Kharnásova, G. M. 2012. "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual". *Porta Linguarum* 18: 115-31.
- Bhabha, H. K. 1994. *The Location of Culture*. Londres: Routledge.
- Borghetti, C. 2011. "How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence". *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*. Eds. T. Harden y A. Witte. Oxford: Peter Lang. 141-159.
- Brooks, N. 1960. *Language and Language Learning*. New York / Harcourt: Brace Jovanovich.

- Brooks, N. 1968. "Teaching culture in the foreign language classroom". *Foreign Language Annals* 1: 204-17.
- Byram, M. 1993. "Language and culture: The need for integration". *Germany, Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Ed. M. Byram. Frankfurt am Main: Diesterweg. 3-16.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (ed.) G. Neuner, L. Parmenter, H. Starkey, G. Zarate 2003. *Intercultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa. [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp]
- Byram, M. y Fleming, M. 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en <http://lrc.cornell.edu/director/inter-cultural.pdf>]
- Byram, M. y Phipps, A. 2007. *Languages for Intercultural Communication and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M y Tost Planet, M. 2000. *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M. y Zarate, G. 1997. "Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context". *Language Teaching* 29: 14-18.
- Canale, M. 1983. "From communicative competence to communicative language pedagogy". *Language and Communication*. Eds. J. C. Richards y R. W. Schmidt. Londres: Longman. 2-27.
- Canale, M. y Swain, M. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
- Carrell, P. L. 1983. "Three components of background knowledge in Second Language Comprehension". *Language Learning* 33: 183-207.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Thurrell, S. 1995. "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics* 6(2): 5-35.

- Cenoz, J. y Genesee, F. (eds.) 1998. *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. y Jessner, U. (eds.) 2000. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. 1992. "Evidence for multi-competence". *Language Learning* 42: 557-91.
- Cook, V. 1995. "Multi competence and the learning of many languages". *Language, Culture, and Curriculum* 8: 93-98.
- Cortazzi, M. y Jin, L. 1999. "Cultural mirrors. Materials and methods in the EFL classroom". *Culture in Second Language Teaching*. Ed. E. Hinkel. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cushner, K. y Mahon, J. 2009. "Developing the intercultural competence of educators and their students: Creating the blueprints". *Handbook of Intercultural Development*. Ed. D. Deardorff. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 304-20.
- Damen, L. 1987. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Deardorff, D. K. 2006. "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization". *Journal of Studies in International Education* 10(3): 241-66.
- Deardorff, D. K. (ed.) 2009. *Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Denis, M. y Matas Pla, M. 2002. *Entrecruzar Culturas. Competencia Intercultural y Estrategias Didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Fantini, A. E. 2000. "A central concern: Developing intercultural competence". *SIT Occasional Paper Series*, 25-42. [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en <http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/sitops01.pdf>]
- Galloway, V. B. 1985. *A Design for the Improvement of the Teaching of 162 Cultures in Foreign Language Classrooms*. Hastings-on-Hudson, NY: ACTFL Project proposal.
- García García, P. 2004. *Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua*. [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en <http://www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html>]
- González Piñero, M., Guillén Díaz, C., y Vez, J. M. 2010. *Didáctica de las Lenguas Modernas; Competencia Plurilingüe e Intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Guest, M. 2002. "A critical 'checkbook' for culture teaching and learning". *ELT Journal* 56(2): 154-61.
- Guillén Díaz, C. 2004. "Los contenidos culturales". *Enseñar Español como Segunda Lengua/Lengua Extranjera. Vademécum para la Formación de Profesores*. Eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 835-51.
- Hall, J. K. 2002. *Language and Culture*. Harlow: Pearson.
- Hernández, E. y Váldez, S. 2010. "El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas". *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros* 14: 91-115. [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art14-6.pdf>]
- Iglesias, I. 2010. "El reto de la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras: encuentros, desencuentros y aprendizajes". *I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en <http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/iglesias/files/iglesias.pdf>]
- INCA (Intercultural Competence Assessment) project: <http://www.inca-project.org>.
- ICOPROMO (Intercultural competence for professional mobility) project. [Documento de Internet disponible en http://archive.ecml.at/mtp2/icopromo/html/Icopromo_E_pdesc.htm.]
- Kasper, G. y Rose, K. R. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2009. "Cultural Perspectives on Language Learning and Teaching". *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Eds. K. Knapp, B. Seidlhofer y H. Widdowson. Berlin: Mouton de Gruyter. 219-45.
- Lázár, I. 2003. *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*. Estrasburgo: Centro Europeo de Lenguas Modernas, Consejo de Europa. [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en http://archive.ecml.at/documents/pub-123bE2003_Lazar.pdf]
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S. y Peck, C. (eds.) 2007. *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence; A Guide for Language Teachers and Teacher Educators* Estrasburgo: Centro Europeo de Lenguas Modernas, Consejo de Europa. [Documento

- de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf]
- López García, M. P. 2006. “Los contenidos culturales: aplicaciones didácticas”. *Diseños Didácticos Interculturales; La Competencia Intercultural en la Enseñanza Española*. Eds. P. Barros García y K. Van Esch. Granada: Universidad de Granada. 61-69.
- Martín Morillas, J. M. 2001. “Developments in culture teaching theory”. *Present and Future Trends in TEFL*. Ed. M. E. García Sánchez. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 293-320.
- McCullagh, M. y Wright, R. 2008. *Good Practice: Communication Skills in English for the Medical Practitioner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moran, P. R. 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Scarborough, ON: Heinle & Heinle.
- Nostrand, H. L. 1974. “Empathy for a second culture: Motivations and techniques”. *Responding to New Realities. ACTFL Foreign Language Education Series, vol. 5*. Ed. G. A. Jarvis. Skokie, IL: National Textbook. 263-327.
- Oberg, K. 1960. “Culture shock. Adjustments to a new cultural environment”. *Practical Anthropology* 7: 177-82.
- Oliveras, A. 2000. *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., y Colby, J. 1999. “Culture learning in language education: A review of the literature”. *Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum*. Eds. R. M. Paige, D. L. Lange y Y. A. Yeshova. Minneapolis, MN: University of Minnesota. 47-113.
- Paricio Tato, M. S. 2004. “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado”. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.PDF>]
- Pritchard, R. 1990. “The effects of cultural schemata on reading processing strategies”. *Reading Research Quarterly* 25(4): 273-95.
- Risager, K. 1991. “Cultural references in European foreign language textbooks: an evaluation of recent tendencies”. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Ed. D Buttjes y M Byram. Clevedon: Multilingual Matters. 181-92.
- Riutort Cánovas, A. 2010. *La Competencia Comunicativa Intercultural en el Aula de Español de los Negocios. Análisis de Materiales para su Enseñanza*

- za. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Rumelhart, D. E. 1980. "Schemata: The building blocks of cognition". *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Eds. R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 33-57.
- Sercu, L. 1998. "In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence". *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Eds. M. Byram y M. Flemming. Cambridge: Cambridge University Press. 255-89.
- Sercu, L. 2010. "Assessing intercultural competence: More questions than answers". *Testing the Untestable in Language Education*. Eds. A. Paran y L. Sercu. Clevedon: Multilingual Matters. 17-34.
- Sercu, L. (ed.) E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. C. Méndez García y P. Ryan 2005. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skopinskaya, L. 2003. "The role of culture in foreign language teaching materials: An evaluation from an intercultural perspective". *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education*. Ed. I. Lazar. Estrasburgo: Consejo de Europa. 39-67.
- Spitzberg, B. y Changnon, G. 2009. "Conceptualizing intercultural competence". *Handbook of Intercultural Competence*. Ed. D. Dearsdorff. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1-52.
- Starkey, H. 2003. "Intercultural competence and education for democratic citizenship: Implications for language teaching methodology". *Intercultural Competence*. Ed. M. Byram. Estrasburgo: Consejo de Europa. 63-84.
- Thanasoulas, N. 2001. "The importance of teaching culture in the foreign language classroom". *Radical Pedagogy* 3(3). [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html]
- Tomlison, B. y Masuhara, H. 2004. "Developing cultural awareness. ntegrating culture into a language course". *Modern English Teacher* 13(1): 5-11.
- Trujillo, F. 2005. "En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum* 4: 23-39.
- Tudor, I. y Tuffs, R. 1991. "Formal and content schemata activation in L2 viewing comprehension". *RELC Journal* 22: 79-95.
- Van Ek, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I.)*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

- VV.AA. 2007. *Languages and Cultures in Europe (LACE). The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union. Final Report*. [Documento de Internet, fecha 31 de marzo de 2013, disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/lace_en.pdf]
- VV.AA. 2007. *Autobiografía de Encuentros Interculturales*. Estrasburgo: División de Políticas Lingüísticas.
- VV.AA. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Weaver, G. 1993. "Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress". *Education for the Intercultural Experience*. Ed. R. M. Paige. Yarmouth, MA: Intercultural Press. 137-68.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wessling, G. 1999. "Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula". *Col. Expolingua, Didáctica del Español como Lengua Extranjera (E/LE 4)*. Madrid: Fundación Actilibre. 267-81.
- Witte, A. y Harden, T. 2011. *Interculture Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. Berna: Peter Lang.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

2ª Parte

Enseñar habilidades comunicativas

Enseñar la comprensión oral

RAQUEL PINILLA GÓMEZ
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La comprensión oral en ELE (español como lengua extranjera) no es una actividad simple, tampoco se trata de una destreza pasiva. Escuchar y comprender lo que se escucha requiere toda una serie de habilidades estratégicas por parte del oyente sin las cuales es muy difícil alcanzar el éxito comunicativo. En el proceso de comprensión oral intervienen diferentes factores que pueden facilitar o complicar esa tarea: las características individuales del oyente, su nivel de competencia lingüística en la lengua meta,

su conocimiento previo de la situación comunicativa y del contexto que la rodea, sus recursos metacognitivos y de aprendizaje, etc.

El profesor de ELE debe elegir un método que desarrolle de manera global el proceso de comprensión, que enseñe al estudiante a comprender y no solo evalúe el resultado de su comprensión. Esto se logra con una metodología activa, motivadora, que mediante la planificación y el diseño de una serie variada de actividades dé al alumno la oportunidad de verificar en la práctica comunicativa sus estrategias de comprensión oral. En este capítulo, explicaremos la complejidad de la comprensión auditiva y la importancia de la elección del método de enseñanza. Asimismo, tendremos oportunidad de analizar una actividad práctica para aplicar en ella los principios teóricos estudiados en los apartados anteriores.

Palabras clave: comprensión oral, proceso, destreza activa, actividades estratégicas.

Abstract

Oral comprehension in the ELE (Spanish as a Foreign Language) is not a simple activity nor is it a passive skill. Listening and comprehending what one is listening to requires a series of strategic abilities on the part of the listener without which it is very difficult to reach communicative success. There are several factors involved in the process of oral comprehension that can facilitate or complicate the task: the individual characteristics of the listener, the level of linguistic competence in the target language, previous knowledge of the situation and of the context that surrounds it, one's learning and metacognitive resources, etc.

The ELE instructor must choose a method that develops a global process of comprehension, that teaches the student to comprehend and not just evaluate the results of their comprehension. This is achieved by an active and motivating methodology that through the planning and design of an assortment of activities gives the student the opportunity to verify during communicative practice their oral comprehension strategies. In this chapter, we will explain the complexity of the oral comprehension and the importance of the choice of a teaching method. Also, we will have the opportunity to analyze a classroom exercise to apply the theoretical principles studied in the previous sections.

Key words: oral comprehension, process, active skill, strategic activities.

1. Introducción

EN ESTE CAPÍTULO vamos a analizar la *comprensión oral*¹ –también llamada *comprensión auditiva*–, es decir, la destreza lingüística de comprensión del discurso oral. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes² (referencia en línea), “en ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica [...] hasta la interpretación y la valoración personal”.

De la definición ofrecida podemos deducir ya que la comprensión oral es una destreza compleja en la que se requiere la participación activa del oyente para conseguir interpretar y construir el significado del mensaje recibido de una manera correcta y adecuada, a fin de alcanzar sus objetivos comunicativos. Resulta igualmente útil e interesante en esta introducción incluir la definición que propone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*³ (1994: 91): “El desarrollo de la comprensión auditiva implica que el alumno pueda llegar a comprender cada vez más y mejor todo aquello que oye en la lengua extranjera. Para ello, el alumno debe *recibir una serie amplia y variada de mensajes orales*, de modo que pueda *elaborar hipótesis* que vaya *verificando en la interacción* con sus interlocutores o con sus propias intervenciones orales”⁴.

En esta definición se han resaltado tres aspectos que resultan fundamentales para el desarrollo adecuado del proceso de comprensión oral: a) “recibir una serie amplia y variada de mensajes orales”, es decir, proporcionar al alumno suficiente *input* comprensible; b) “elaborar hipótesis” de producción oral; c) “verificar en la interacción con los interlocutores o con las propias intervenciones orales”, o sea, comprobar sus propias hipótesis, las propias habilidades comprensivas tanto al hablar como al interactuar con otros interlocutores.

Al abordar el estudio de la comprensión oral la primera consideración relevante, tal y como hemos señalado, es que se trata de un proceso activo. Hace algunas décadas se llegó a hablar de las destrezas de comprensión oral y comprensión escrita –o lectora– como destrezas pasivas, así como se decía que las destrezas de expresión oral y expresión escrita eran destrezas activas; sin embargo, a la luz de las teorías cognitivas del aprendizaje de lenguas y de los enfoques comunicativos y orientados a la acción en este mismo campo de la glosodidáctica, no hay ninguna duda de que tanto la

comprensión oral como la comprensión lectora son procesos más que activos, en los que entran en juego una gran cantidad de microhabilidades y estrategias por parte de oyentes y lectores.

Antes de adentrarnos en el análisis pormenorizado del proceso de comprensión oral, deberíamos plantearnos una serie de preguntas acerca de esta destreza, partiendo, por qué no, de nuestra propia experiencia como estudiantes de una lengua extranjera y, por supuesto, de nuestra experiencia como profesores. Algunas de las propuestas más interesantes de acercamiento a las diferentes perspectivas de estudio de la comprensión oral las encontramos en: Behiels, 1987; Ur, 1984; Underwood, 1989; Fernández, 1991; Vázquez, 2000; VV.AA, 2001; López García, 2002; Rost, 2002; Willson, 2008; Martín Leralta, 2012.

- ¿Qué significa para mí “escuchar”?
- ¿Escuchamos de la misma forma en las diferentes situaciones comunicativas?
- ¿Por qué y para qué escuchamos?
- ¿Qué aspectos valoro más en la comprensión oral, por ejemplo, cuando digo que un estudiante extranjero tiene una buena comprensión auditiva?
- ¿Valoro el contexto y mi conocimiento previo del mundo y de la situación tanto como los elementos verbales y no verbales del mensaje escuchado?
- En relación con las otras destrezas lingüísticas, ¿me resulta más o menos complicado su desarrollo?, ¿qué dificultades específicas encuentro al escuchar?
- Según mi propia experiencia como estudiante de lenguas extranjeras, ¿se presta suficiente atención en clase al desarrollo de la comprensión auditiva?, ¿qué actividades se suelen hacer?, ¿qué actividades me ayudarían?
- ¿Cómo reacciono cuando no comprendo a mi interlocutor?, ¿utilizo estrategias para intentar comprender mejor?
- ¿Hasta qué punto es importante el papel de los interlocutores?, ¿cómo afecta a nuestra comprensión su nivel de colaboración?
- ¿Cómo influye el tema del discurso que escuchamos en nuestra comprensión?
- ¿Cómo influyen el método y el diseño de las actividades de comprensión oral en nuestro aprendizaje?

- ¿Se puede evaluar el proceso de desarrollo de la comprensión oral?, ¿cómo?
- ¿Es lo mismo evaluar que verificar la comprensión?

Al intentar responder a estas preguntas, volveremos de nuevo a la idea manifestada más arriba de la complejidad de la tarea de escuchar. Al análisis de los fundamentos que rigen esta destreza dedicaremos las próximas páginas de este capítulo.

2. Fundamentos teóricos

2.1. La complejidad de la comprensión auditiva

AL IGUAL QUE las otras actividades de la lengua (expresión, interacción y mediación), la comprensión oral tiene lugar en situaciones comunicativas concretas, en contextos comunicativos determinados que condicionan y modifican el desarrollo del proceso en cada caso, y que pueden dificultar la escucha, por ejemplo, con los ruidos ambientales que no nos permiten escuchar bien (gritos, paso de vehículos cerca, volumen muy alto de la televisión, etc.). Las características de esas situaciones, así como el tipo de relación social que se establece entre los interlocutores y sus variables personales, el tema, los objetivos de la escucha y otra serie de factores que iremos enumerando a continuación hacen que cada situación sea diferente y que el oyente experimente determinadas dificultades y contratiempos para poder comprender bien y construir el significado de lo que escucha de manera correcta y adecuada. Si ya se experimentan estas dificultades en la lengua materna, imaginemos en una lengua extranjera, cuando la competencia comunicativa todavía no está muy desarrollada y las carencias comunicativas en áreas gramaticales como el léxico o la sintaxis son evidentes.

En los procesos de comprensión auditiva, Alonso (1994: 115) señala tres formas básicas de interpretación de un discurso: a) detallada, es decir, aprehender el contenido de lo escuchado punto por punto, sin perder ningún detalle; b) selectiva, que consiste en buscar una información concreta; c) global, o sea, la comprensión de la idea general. Así, por ejemplo, al escuchar una receta de cocina por la radio y querer tomar nota para prepararla, el oyente tendrá que entender bien todos y cada uno de los

pasos; en la megafonía de un aeropuerto o una estación de tren, normalmente buscamos una información concreta, que es la que nos interesa, el avión o el tren que estamos esperando, así nuestra atención se concentra en una serie de términos clave relacionados con nuestro propósito; no nos interesa a qué hora llegan el resto de aviones o trenes. En el caso de la comprensión global, por ejemplo, nos quedamos con la idea general de una noticia cuando escuchamos su exposición completa en la radio o en unos informativos de la televisión y somos capaces de resumirla a un amigo que llega en ese momento a casa y que no ha tenido oportunidad de escucharla en directo, palabra por palabra.

En el MCER (2002: 68), también se hace referencia a los objetivos de escucha de las diferentes situaciones comunicativas: “para captar la esencia de lo que se dice, para conseguir información específica, para conseguir una comprensión detallada, para captar posibles implicaciones, etc.”.

En estrecha relación con los diferentes objetivos a la hora de escuchar, podemos situar también los distintos tipos de interés que nos impulsan a escuchar un mensaje, y que sirven para clasificar la escucha en *extensiva* e *intensiva*. En palabras de Bordón (1988: 78):

Nuestra relación con el material que oímos puede ser de simple placer, curiosidad o interés propio. Así, oímos canciones, vemos una película, presenciamos una obra de teatro, o asistimos a un recital de poesía o a la presentación de un libro. Este tipo de textos orales suele ser bastante extenso y se prolonga durante varios minutos, o incluso horas [...]. Cuando se atiende a este tipo de textos, la actitud del receptor se supone relajada y el objetivo es obtener una información que le gratifica de alguna manera. La audición de estas características recibe el nombre de *extensiva*.

En otros casos nos enfrentamos a textos orales que se caracterizan por proporcionar información densa y concreta. Se trata de anuncios referentes a horarios, advertencias o instrucciones para hacer algo. En estos casos, el objetivo de nuestra escucha está enfocado a obtener la información pertinente, así como a ordenarla y jerarquizarla según su importancia [...]. La audición que requiere su interpretación se conoce como *intensiva*.

Cada una de estas formas de interpretación del discurso lleva relacionadas una serie de estrategias concretas que hacen que resulte más fácil alcanzar el objetivo comunicativo. Lo que en lengua materna constituye un proceso de adquisición, en muchos casos no consciente y sin esfuerzo, en lengua extranjera exige un entrenamiento específico, por ejemplo, cuando enseñamos al estudiante a deducir por el contexto, a identificar las palabras clave del discurso o a utilizar sus conocimientos sobre otras lenguas extranjeras que guardan similitud con la lengua meta.

Otro de los problemas que afectan a la comprensión auditiva es el hecho de que nuestra capacidad de memoria sea limitada, pero no solo para un estudiante extranjero; sucede lo mismo en los procesos de comunicación en nuestra lengua. Así, cuando escuchamos las indicaciones de un transeúnte para ir hasta un lugar por el que le hemos preguntado previamente, suele llegar un momento en el que la acumulación de información impide que consigamos nuestro objetivo: “Siga recto y gire dos calles a la derecha, al llegar a la plaza, donde verá una panadería en la esquina, gire a la izquierda; entonces cruce y pasará por delante de un polideportivo...” y así, hasta perder la cuenta de giros, cruces, calles y plazas atravesadas... En esos casos, además, el interlocutor al que preguntamos suele estar familiarizado con el terreno y es posible que omita alguna información que, por “archiconocida” para él, no valora relevante para nosotros y, sin embargo, sí lo sea para nuestra comprensión.

Sin duda, una de las mayores dificultades en una lengua extranjera, a la hora de comprender, es la sensación de que los hablantes nativos hablan muy rápido. No controlar la velocidad del interlocutor nativo cuando habla y experimentar que es imposible aislar en la cadena hablada las palabras que enuncia suele suponer una fuente de frustración casi constante para el estudiante, especialmente en los primeros niveles del desarrollo de su interlengua. Un estudiante australiano de ELE expresaba muy bien esta sensación cuando, para explicar por qué le resultaba más difícil la comprensión auditiva que la expresión oral, decía: “Puedo hablar despacio, pero no puedo escuchar despacio”. La inseguridad, la falta de vocabulario y la presión del “aquí y el ahora” que conlleva una interacción, ya sea cara a cara o no presencial, como por teléfono, constituyen para el oyente no nativo obstáculos que, en ocasiones, resultan imposibles de superar.

A medida que el estudiante va teniendo más seguridad y práctica en la comprensión, este problema se va haciendo más leve, en parte gracias al desarrollo de alguna de estas destrezas fonéticas generales, señaladas en el MCER (2002: 105):

- la capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- la capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- la capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.

Por todos estos aspectos que hemos señalado, y por otros, como el cansancio que conlleva escuchar en una lengua extranjera y la consiguiente falta de atención, el posible desinterés por el tema del mensaje que se escucha o la dificultad de pedir ayuda al interlocutor para aclarar o explicar lo que no se entiende, la comprensión oral es una destreza compleja y queda claro que requiere una participación activa del oyente.

2.2. Las situaciones comunicativas de comprensión oral

En el apartado anterior hemos analizado cómo los estudiantes de ELE experimentan, además de las dificultades propias del proceso de comprensión oral para cualquier oyente, las derivadas del hecho de tratarse de una lengua extranjera. Presentaremos ahora las situaciones comunicativas en las que los estudiantes intervienen como oyentes y el grado de participación que estas requieren, así como hasta qué punto influye la mayor o menor colaboración que pueda prestar el interlocutor o interlocutores.

En nuestra vida cotidiana tienen lugar situaciones comunicativas en las que la comprensión oral aparece en su variante primaria, es decir, solo audición, como, por ejemplo, cuando escuchamos la radio o vemos una película de cine; y otras más complejas, de interacción, en las que la comprensión oral convive mano a mano con la expresión, como en una conversación informal entre amigos o una entrevista de trabajo.

En las primeras, las actividades primarias de comprensión, el sujeto se comporta solo como oyente, y recibe y procesa un *input* que emiten uno o más hablantes; mientras que en las segundas, las de interacción, el papel de oyente alterna con el de hablante.

El MCER (2002: 68) incluye las siguientes actividades primarias de comprensión oral:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc.

Si analizamos cómo actuamos en las diferentes situaciones de comprensión señaladas, y en otras muchas que tienen lugar día a día, veremos que no siempre actuamos de la misma manera, sino que adoptamos posiciones distintas como oyentes, en función del discurso que escuchamos y del hablante que lo emite. Gil Toresano (2004: 901) señala que, en este sentido, es posible establecer cuatro posiciones del oyente:

- Interlocutor: el oyente comparte el discurso a partes iguales con el hablante, como en el caso de una conversación.
- Destinatario: oyente determinado al que se dirige el hablante, como en el caso de escuchar en una clase o un seminario.
- Miembro del público: oyente indeterminado dentro de una audiencia; como en el caso de escuchar un aviso público o un informativo por televisión.
- Oyente accidental o no intencional: el mensaje no se dirige a él, el oyente está fuera del discurso; como en el caso de escuchar las conversaciones ajenas.

2.3. Las estrategias de comprensión oral

Ya hemos señalado cómo la enseñanza de la comprensión oral debe orientarse a los procesos de escucha, más que a los resultados. Esto implica tener en cuenta todas las habilidades y estrategias cognitivas, comunicativas y socioafectivas que el oyente desarrolla y pone en práctica cuando realiza esta actividad de la lengua, cualquiera que sea la situación comunicativa en la que se encuentre (Rost y Ross, 1991; Pinilla, 1999; Gil Toresano, 2002; Martín Leralta, 2009b). Sin esas habilidades estratégicas y microprocesos por parte del oyente, es muy difícil que este alcance el éxito comunicativo, es decir, que consiga una comprensión correcta y adecuada del mensaje escuchado. En el apartado 2.1 nos hemos referido ya a la complejidad de la

tarea de escuchar y a los problemas adicionales que se encuentra el oyente en una lengua extranjera. En relación con esos problemas, Martín Leralta (2009a) propone un listado de estrategias en función de las cuatro fases del procesamiento de la información en todo acto de comprensión oral: recepción e identificación lingüística, selección del *input* relevante, elaboración del significado y, por último, retención y recuperación de la información.

- Ante problemas de “recepción e identificación lingüística”, es decir, de comprensión del sistema formal de la lengua, en el código oral:
 - Si el problema es la identificación incorrecta debida a la diferente realización en su idioma, entonces se puede aplicar la estrategia de sustitución de fonemas.
 - Si el problema es la discriminación a causa de los rasgos supra-segmentales del español, entonces se puede aplicar la estrategia de repetición mental de lo escuchado o resonancia (*rehearsal*).
 - Si el problema es separar las palabras en la cadena hablada, entonces se puede aplicar la estrategia de búsqueda de patrones sintácticos⁵.
- Cuando el problema tiene relación con la “selección del *input* relevante” se pueden aplicar estos comportamientos estratégicos: a) avance de la organización (establecimiento previo de objetivos, orientación sobre el texto, propósitos de la audición), b) atención dirigida, ayuda a mantener la concentración; c) atención selectiva: útil como planificación antes de la audición para dirigir la escucha y favorecer la selección de palabras clave, d) inferencia por repetición, e) inferencia de voces y paralingüística, f) inferencia cinestésica, g) transferencia, h) toma de notas.
- Cuando la dificultad afecta a la correcta y adecuada “elaboración del significado”: a) identificación del problema de comprensión, para ayudar a dirigir adecuadamente la atención, b) establecimiento de hipótesis y comprobación de las mismas, c) reconocimiento de la estructura del texto, d) inferencia, e) elaboración a partir del conocimiento personal, f) uso de imágenes mentales, g) resumen, h) traducción, i) deducción/inducción.
- Cuando el problema está relacionado con el “estadio de retención y recuperación de la información”, se aplican estrategias como: a) uso de imágenes mentales, b) uso de sonidos y palabras conocidas con un sonido similar, c) visualizar mentalmente la palabra escrita, d)

resonancia o repetición mental de sonidos (*rehearsal*), d) apoyo en la estructura del texto, e) uso de señales sintácticas, f) agrupación.

Por su parte, Gil Toresano (2004: 909), –adaptado a su vez de Rost (1991)- recoge y enumera también un buen número de esas estrategias cognitivas y comunicativas que el oyente debe desarrollar:

- Percibir y discriminar sonidos y palabras aisladas en la cadena hablada.
- Discriminar variaciones fonémicas (asimilaciones, reducciones, elisiones) e identificar el valor de los rasgos suprasegmentales (acento, entonación, ritmo) como marcadores de la unidad de idea, de contraste o de énfasis en la información.
- Adaptarse a la variación de hablante.
- Deducir el significado de piezas léxicas desconocidas.
- Inferir información no explícita: rellenar información omitida y establecer las relaciones referenciales.
- Reconocer indicadores del discurso que señalan una nueva idea, cambio de tema, énfasis, aclaración, expansión, etc.
- Construir la idea principal del discurso: distinguir puntos principales de detalles secundarios.
- Predecir partes subsiguientes del discurso en el nivel conceptual.
- Identificar elementos del discurso que ayudan a formar una organización esquemática.
- Mantener la continuidad del texto para ayudar a la predicción y verificación de las proposiciones del discurso.
- Interpretar una intención plausible del hablante.
- Identificar el marco interpersonal.
- Reconocer cambios en los gestos paralingüísticos y extralingüísticos.
- Identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua.
- Diferenciar entre hechos y opiniones; identificar el uso de la metáfora, la ironía, etc.
- Identificar puntos de transición en el discurso, organizar el turno de palabra, cambiar al papel de hablante y dar respuestas socialmente adecuadas.
- Proporcionar retroalimentación adecuada al hablante.
- Seleccionar los puntos pertinentes de la información para usarlos en la tarea.
- Identificar la necesidad de aclaración y actuar en consecuencia.
- Integrar la información del texto con la de otras fuentes.

2.4. Principios de la comprensión oral

Para finalizar este apartado de fundamentos teóricos, presentamos la enumeración de principios generales de la comprensión oral realizada por Martín Peris en el año 1991 –el artículo ha sido reeditado en versión electrónica en el año 2007–, que sigue conservando su vigencia y, probablemente, constituye el mejor resumen elaborado hasta el momento:

- a) La comprensión de un mensaje transmitido oralmente no es un proceso de recepción pasiva.
- b) La comprensión de mensajes orales requiere prestar atención a elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos.
- c) La comprensión de un mensaje se da en estos tres planos, de forma simultánea, y mediante una interconexión entre los tres: literal, transaccional e interaccional.
- d) Entender es incorporar nueva información a aquella de la que ya disponemos. Si carecemos de cualquier tipo de información previa sobre un tema, la comprensión se dificulta enormemente.
- e) Nuestro conocimiento del mundo está organizado en esquemas y guiones, que nos permiten predecir lo que es esperable que suceda (y, por tanto, que se diga), en determinadas situaciones y determinados contextos.
- f) Entender no es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas. Entender es hacer una interpretación razonable.
- g) Oímos de forma incluso involuntaria. Escuchamos conscientemente y con un propósito.
- h) Lo importante es “entender algo” (lo que interesa, lo que se busca), no necesariamente “entenderlo todo”.
- i) Enseñar no es lo mismo que comprobar.
- j) La falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión.
- k) La dificultad reside en la tarea, no en el texto.

Comentaremos a continuación los principios más importantes enumerados por Martín Peris. En primer lugar, es fundamental volver a considerar que la comprensión nunca es un proceso pasivo, ni en el código oral ni en el escrito. La actividad de comprensión supone un proceso de recepción tan activo como el de producción, cuando escuchamos activa-

mos muchas de las destrezas que hemos presentado en el apartado 2.3, por tanto, no podemos hablar de destreza pasiva.

En cualquier situación comunicativa debemos considerar, asimismo, tanto los elementos formales de la lengua como todos aquellos que intervienen en el acto comunicativo, paralingüísticos y extralingüísticos. Por elementos paralingüísticos entendemos (*Diccionario de términos clave de ELE*, referencia en línea⁶) “una serie de elementos vocales no lingüísticos, que se producen con los mismos órganos del aparato fonador humano, pero que no son considerados parte del sistema verbal; en la mayoría de las ocasiones, se alían con elementos cinésicos u otros elementos no verbales (Coll, Gelabert y Martinell, 1990; Cestero, 1999) para comunicar o matizar el sentido de los enunciados verbales”, entre ellos podemos citar el tono, los carraspeos de garganta, las pausas, los gestos, etc. Por su parte, al hablar de elementos extralingüísticos se consideran, básicamente, el tema del que se habla y los diferentes aspectos de la propia situación comunicativa: el papel de los interlocutores (por ejemplo, de mayor o menor confianza o formalidad), el lugar y el momento en que se produce el acto comunicativo, etc.

El principio c) significa que en la comprensión de todo enunciado o mensaje confluyen tres perspectivas diferentes que tienen que ver con: el sentido literal o lingüístico, es decir, el que tiene fuera de cualquier contexto; el transaccional, que hace referencia a la intención con la que se dice algo, que puede ser de reproche, de invitación, etc., y que no siempre es interpretada de la misma manera por el interlocutor o interlocutores; y, por último, el interaccional, que, en palabras de Martín Peris, es el de la identidad personal que los hablantes se crean en una interacción, “tal identidad afecta a la actitud que un hablante adopta frente al otro, y a la relación social y psicológica que se está estableciendo entre ellos”.

El conocimiento previo del mundo y de las situaciones comunicativas que tienen los hablantes y oyentes de una lengua contribuye también a la comprensión correcta y adecuada de lo que se dice en esos casos ya que existen una serie de guiones y comportamientos previos que se repiten, casi de manera idéntica, en los mismos tipos de situación, guiones y comportamientos que los hablantes tienen aprehendidos e interiorizados de situaciones anteriores. Sin embargo, los estudiantes extranjeros, en la mayoría de los casos, no han vivido previamente esas experiencias y, por tanto, desconocen cómo se suelen desarrollar y lo que habitualmente se dice en ellas. Pensemos, por ejemplo, lo que sucede cuando vamos a pagar

en unos grandes almacenes, momento en los que los dependientes repiten casi mecánicamente expresiones del tipo: “¿En efectivo o con tarjeta?”. Podríamos decir que casi no necesitamos escucharles para saber lo que han dicho pues asociamos ese enunciado a esa situación. Pero, ¿qué ocurre con un estudiante extranjero que va a pagar por primera vez en este tipo de situación? Pues que intenta entender literalmente lo que dice el interlocutor y no puede ayudarse de su experiencia previa, porque no la tiene. Nuestro conocimiento previo del mundo y esos esquemas y guiones culturales son factores determinantes en esas situaciones de comprensión.

Por otro lado, hay que considerar también el hecho indiscutible de que, ante una misma situación comunicativa y un mismo enunciado, no todos los oyentes interpretan y asimilan de la misma forma. Incluso aunque entiendan lo mismo literalmente, su interpretación de la intención y de la actitud del hablante puede diferir y hacer que se entiendan cosas distintas. En el principio f), Martín Peris recoge esta reflexión trasladándola a un tipo de actividades que realizamos en el aula con los estudiantes, ¿cómo?, considerando que, de alguna manera, en los ejercicios de respuesta cerrada (tipo Sí/No, Verdadero/Falso) no se tiene en cuenta la posibilidad de que los alumnos interpreten de formas distintas o, simplemente, no sepan cómo interpretar. Lo más adecuado sería entonces ofrecerles la posibilidad de dar un tipo de respuesta intermedia, como “No lo tengo claro, Caben dos opciones, Depende de la situación, etc.”.

El hecho de que los procesos de escucha sean activos por parte del oyente se explica en gran medida porque cuando escuchamos siempre tenemos un propósito, un objetivo. El *Diccionario de la Real Academia Española*⁷ define *escuchar* como “prestar atención a lo que se oye”, es decir, “oímos de forma incluso involuntaria. Escuchamos conscientemente y con un propósito”, este es un principio básico de la comprensión auditiva.

Con las actividades que proponemos a los estudiantes en el aula (profundizaremos más en el apartado 3.2), intentamos desarrollar su proceso de escucha eficaz; para ello hay que diseñar ejercicios que reproduzcan en la medida de lo posible las mismas condiciones en las que se realiza la escucha en la vida real, es decir, teniendo en cuenta la complejidad y las limitaciones de la comprensión oral (recordemos, cansancio, capacidad de memoria limitada, etc.). En el principio h), Martín Peris se refiere a este aspecto cuando dice que lo importante en la comprensión es entender algo, lo relacionado con el propósito de la escucha, y no necesariamente todo lo que se recibe. Esto se manifiesta muy bien en los ejercicios cuyo

input es la megafonía de una estación, un aeropuerto o una instalación deportiva, por ejemplo. Cuando escuchamos los mensajes de megafonía de una estación de tren, nos centramos en aquel aspecto determinado que nos interesa y concentramos nuestra atención cuando este aparece en el mensaje; así, por ejemplo, si estamos esperando el tren AVE que llega de Sevilla a las 11.00 h., no necesitamos entender en qué andén se encuentra el AVE que va a Toledo o el que llega de Barcelona a las 12.00h. Los ejercicios para el aula deben ser realistas, factibles, no podemos saturar a los estudiantes pidiéndoles que entiendan todo lo que escuchan, pues no se hace así en una situación real, al no necesitar entender toda la información que se produce; además, potenciaríamos el efecto contrario, es decir, saturaríamos al estudiante consiguiendo que dejara de sentir interés por la actividad, lo desmotivaríamos. El buen planteamiento de una actividad por parte del profesor es un requisito imprescindible para que la actividad sea realmente eficaz y significativa.

2.5. Evaluación de la comprensión oral

Como destreza receptiva que es, resulta factible evaluarla mediante pruebas objetivas, a diferencia de las destrezas productivas, en las que siempre contamos con la variable subjetiva del evaluador o evaluadores. Como señalaba Martín Peris (1991), enseñar a comprender no es lo mismo que evaluar. Habitualmente, cuando evaluamos lo que hacemos es comprobar el nivel de comprensión de nuestros alumnos viendo su grado de dominio de la destreza.

En las pruebas de evaluación de comprensión auditiva ese grado de dominio se manifiesta en el mayor o menor acierto con que los estudiantes realizan las tareas que se les proponen: localización de información concreta que deben completar en una plantilla, trazar un camino en un plano de acuerdo con las instrucciones escuchadas en el audio, etc.

Los tipos de tarea más habituales en las pruebas de comprensión auditiva son: 1) responder a preguntas, 2) completar o rellenar diferentes formatos (horarios, mapas, agendas, etc.).

En el caso de las respuestas a preguntas, cuanto más cerradas son, más objetiva resulta la corrección y, por ende, más válida la evaluación. Estos son los tipos habituales de preguntas:

- a. Preguntas de respuesta cerrada, del tipo “sí/no, correcto/incorrecto, verdadero/falso”.
- b. Preguntas de selección múltiple, con tres o cuatro respuestas para elegir la correcta.
- c. Preguntas de respuesta abierta, en las que varía el grado de dificultad y libertad a la hora de responder:
 - ¿Qué le ocurrirá al protagonista de la audición?
 - ¿Qué edad puede tener?
 - ¿Dónde crees que se desarrolla el diálogo que has escuchado?
 - ¿Qué relación crees que existe entre los interlocutores?
- d. Preguntas metalingüísticas, que tienen que ver con las competencias lingüísticas
 - ¿Qué tiempo verbal predomina en la historia que has escuchado?
 - ¿Qué expresión utiliza el interlocutor para tomar el turno de palabra?
 - ¿Qué valor tiene el uso de subjuntivo en las respuestas?

Entre otros tipos de actividades de comprensión, basadas en completar o rellenar, podemos señalar:

- a. Usar tablas y plantillas para completar diferentes tipos de información, por ejemplo, los datos de una agenda, un horario de llegadas y salidas en una estación de tren, etc.
- b. Completar un texto con palabras o expresiones que faltan (con o sin la ayuda de algunas palabras posibles). Esta técnica de rellenar huecos es muy habitual cuando la audición es de una canción. A veces, en vez de huecos –o además de los huecos-, aparece un pequeño dibujo para que el estudiante se apoye en la imagen a la hora de identificar o deducir la palabra que falta.
- c. Relacionar lo que se escucha con imágenes, por ejemplo, una audición de varios microdiálogos con las respectivas imágenes que los representan.
- d. Seguir instrucciones, como trazar un camino en un plano o completar una ruta⁸.

3. Enfoques metodológicos

3.1. Elección del método

LA CONCEPCIÓN QUE tiene el profesor de lo que es y supone una lengua es la principal base de la metodología que seguirá para enseñarla en el aula. Si entendemos por *lengua* un sistema formal de signos que usamos para comunicarnos, es decir, si consideramos las dos caras indisolubles de la moneda: el código y su uso lingüístico por parte de los hablantes, concluiremos que el marco metodológico más práctico y eficiente es el que combina la enseñanza y desarrollo de estos dos componentes, a través, claro está, de las cuatro actividades de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación.

Hemos señalado más arriba que, durante algún tiempo, se asoció el concepto de destreza de comprensión al de pasividad y esto hizo que se relegara su desarrollo en el aula, tanto en el canal oral como en el escrito. Sin embargo, hoy nadie duda del papel relevante de los procesos de comprensión en la comunicación, tanto en situaciones de comprensión primaria como de interacción, por lo que se da por hecho su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

A la hora de establecer una orientación metodológica, debemos preguntarnos, según propugna el MCER (2002: 128), qué tienen que aprender los alumnos, y la respuesta implica tener en cuenta los siguientes aspectos: las competencias que deben desarrollar, la capacidad de poner en práctica esas competencias y la capacidad de emplear las estrategias necesarias para ponerlas en práctica. Para ello, deberemos seleccionar los contenidos y las tareas de aprendizaje así como organizar la progresión que seguiremos en su presentación en el aula.

Por nuestra experiencia como profesores de ELE, creemos que la orientación metodológica que de una manera más práctica y satisfactoria consigue llevar al aula todos estos elementos y desarrollar así la competencia comunicativa de los estudiantes en toda su extensión y de una manera global, que incluye por supuesto la comprensión oral y el resto de destrezas, es la que se conoce como enfoque comunicativo moderado o enfoque ecléctico. Moreno (2011: 55) resume este enfoque diciendo que supone “una aproximación que combina las aportaciones del análisis estructural de la lengua con las del enfoque comunicativo. Es decir, no renuncia a la concepción de la lengua como sistema e incluye su función co-

municativa. Se sirve de muestras de lengua elaboradas con fines pedagógicos, pero no descuida la inclusión de documentos reales. Distribuye las actividades entre las que se encaminan a la consolidación de estructuras, siempre contextualizadas, y las que pretenden la fluidez. Tiene en cuenta las necesidades, intereses y estilos de aprendizaje personales y culturales de los aprendientes al reunir en esas actividades las de corte estructural, nocio-funcional y comunicativo”⁹.

En el desarrollo concreto de la comprensión oral, este enfoque ecléctico nos aporta un buen contexto para lograr una progresión adecuada en la presentación de las actividades, ya que incorpora elementos socio-culturales, tiene en cuenta los diferentes elementos de las situaciones comunicativas y analiza los aspectos más formales de la lengua en la fase preparatoria de antes de la audición, centrándose a continuación en la dimensión más comunicativa durante y después de la escucha. Una vez más, en el punto medio está la virtud, el enfoque comunicativo moderado aprovecha lo mejor de cada enfoque, buscando el aprendizaje más práctico posible para el alumno.

3.2. Tareas y actividades de comprensión oral. Tipos de textos orales¹⁰

Las actividades que realizamos en el aula para desarrollar la comprensión auditiva de los estudiantes están encaminadas a enseñarles a escuchar y comprender. También hay actividades de comprensión auditiva que utilizamos para comprobar su nivel de comprensión y así evaluar a los alumnos, pero claramente enseñar y evaluar son dos objetivos diferentes, como se explicaba bien en el punto i) de la tipología de principios generales de Martín Peris (1991), que hemos analizado en el apartado 2.4.

El objetivo de las actividades de audio en la clase es que el alumno desarrolle todos los procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos necesarios para llegar a comprender de una manera eficaz. Para ello será necesario desarrollar sus habilidades y estrategias de escucha¹¹.

Hoy en día, todos los manuales de enseñanza de ELE incluyen actividades de comprensión oral en sus unidades didácticas. Además, existe un amplio repertorio de materiales complementarios destinados al desarrollo de las destrezas, tanto orales como escritas¹². El MCER (2002: 92,93) nos ofrece un listado de los diferentes canales de comunicación (seleccionamos los de la comunicación oral) y tipos de textos orales que

constituyen la base de estas actividades de comprensión auditiva, es decir, los textos “sin los cuales no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua”:

Canales de comunicación	Textos orales
<ul style="list-style-type: none">- voz (de viva voz)- teléfono, videófono, teleconferencia- sistemas de megafonía- transmisiones radiofónicas- televisión- películas de cine- casete y disco compacto	<ul style="list-style-type: none">- declaraciones e instrucciones públicas- discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones- rituales (ceremonias, servicios religiosos formales)- entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones)- comentarios deportivos- retransmisión de noticias- debates y discusiones públicas- diálogos y conversaciones- conversaciones telefónicas- entrevistas de trabajo

Para que el aprendizaje en el aula sea efectivo, se deben crear unas condiciones óptimas en las que, entre otros factores, los estudiantes tengan oportunidad de analizar y entender las características de los diferentes tipos de textos orales que forman parte de los intercambios comunicativos en la realidad cotidiana. De esta manera, podrán reconocer esos textos en situaciones futuras y actuar y responder en consecuencia de manera eficaz, ya sea en los procesos de producción o de recepción, teniendo en cuenta tanto aspectos de comunicación verbal como no verbal.

El trabajo en el aula de cualquier actividad de comprensión oral conlleva tres etapas que deben planificarse y secuenciarse antes de plantearla en clase: antes, durante y después.

- Antes de la audición: etapa previa a la audición. Incluye la preparación mediante actividades de “calentamiento” tales como activar el conocimiento previo de los alumnos o el vocabulario relacionados con el tema tratado.

- Durante la audición: la audición en sí misma, las veces que se estime necesario, con ayuda de los recursos adecuados como, por ejemplo, imágenes. Es el momento exacto de realizar la tarea o tareas de la actividad (completar un camino en un mapa, rellenar una tabla, relacionar imágenes con textos, contestar a unas preguntas, etc.).
- Después de la audición: etapa posterior a la audición. La tarea realizada en la fase anterior puede servir como propulsora o pretexto de otra actividad, que a su vez puede desarrollar esta u otras destrezas. Supone una consolidación de lo aprendido en los pasos anteriores.

Además de la planificación de la actividad y de su explotación secuenciada en el aula, debemos tener en cuenta las técnicas que utilizamos en las tareas, es decir, los tipos de tarea que el alumno realiza antes, durante y después de la audición. Estas técnicas no son exclusivas de la comprensión oral, sino que, de manera general, son las que se usan también en la comprensión lectora, puesto que al fin y al cabo el proceso es el mismo: comprender e interpretar diferentes tipos de textos.

Recordemos que en el apartado 2.1 señalábamos que Alonso (1994) hace referencia a tres formas básicas de interpretación de un texto: detallada, selectiva y global. Ahora mostramos su clasificación de tareas o actividades en función de estas formas de interpretación:

1. Para expresar una información detallada:

- Ordenar los dibujos de acuerdo con un texto.
- Completar con las palabras adecuadas los espacios en blanco de un texto.
- Marcar las diferencias entre un texto y un dibujo.
- Representar con mímica lo que dice un texto.

2. Para extraer una información selectiva:

- Contestar preguntas sobre un texto.
- Escribir frases que resuman los contenidos expuestos en el texto.
- Emparejar dibujos y textos.
- Comparar el texto con las predicciones sobre el tema que los alumnos hacen antes de la lectura del mismo.

3. Para extraer una información global:

- Poner el título a un texto.
- Reconstruir textos que han sido recortados y mezclados.
- Resumir un texto en un número exacto de palabras.

Kostic (2005) nos ofrece también una taxonomía de las actividades de comprensión oral en función del tipo de respuesta que requieren:

Tipo de respuesta	Tarea específica
RESPUESTA VERBAL	Contesta
	Completa el texto
	Toma nota
	Completa el cuadro
	Otros
RESPUESTA NO VERBAL	Señala (identifica)
	Verdadero o falso
	Ordena
	Relaciona
	Indica en el mapa (plano)
	Dibujo
	Otros
RESPUESTA MIXTA	
RESPUESTA LIBRE	

4. Un caso práctico

PRESENTAMOS A CONTINUACIÓN una actividad de comprensión oral diseñada para desarrollar la comprensión de mensajes de contestador automático. En relación con la forma básica de interpretación del discurso, la actividad se mueve entre la selectiva y la global puesto que el oyente necesita entender el sentido general del mensaje y, probablemente, localizar algún dato concreto en el caso, por ejemplo, del contestador de una empresa de servicios en cuyo mensaje se informa del horario de apertura o de la recepción de pedidos.

Se trata de uno de los tipos de comprensión primaria¹³, en la que el oyente no interactúa con el emisor (en este caso, el contestador automático en el que ha sido grabado el mensaje), sino que necesita comprender el mensaje para actuar en consecuencia (dejando un mensaje, volviendo a llamar más tarde, tomando nota de un número de teléfono indicado en la grabación, etc.). En este tipo de situación comunicativa, además, hay que considerar los elementos que pueden dificultar más la comprensión del mensaje:

- No se trata de un acto comunicativo cara a cara y, por tanto, el oyente no cuenta con los elementos de apoyo que supone la presencia del interlocutor (gestos, comportamiento colaborativo tras una posible petición de ayuda, etc.).
- Al tratarse de un mensaje grabado en una máquina, se pueden haber producido ruidos e interferencias producidos por el propio canal técnico de comunicación: interrupciones en la transmisión del mensaje, ruidos de fondo en el momento de la grabación, etc.

A estos elementos de mayor dificultad, se suman los más comunes en las situaciones de comprensión, que ya han sido señalados en el apartado 2.1 de este capítulo: sensación de mayor velocidad en la enunciación del emisor, presión psicológica ante el hecho de tener que entender un mensaje que solo se emite una vez –si bien es cierto que puede realizarse la audición varias veces, volviendo a marcar el número de nuevo–, desconocimiento del léxico y las expresiones propias de la lengua meta en este tipo de situaciones: *atender, pulsar, líneas ocupadas, ponerse en contacto, señal*, etc. El profesor, como guía y referencia en la actividad, debe tener previstas las actuaciones metodológicas que se irán llevando a cabo en este sentido: desarrollo de comportamientos estratégicos, recurso a elementos de ayuda como fotos, dibujos o fragmentos audiovisuales, etc.

Veamos ya el planteamiento de la actividad, indicando la secuencia progresiva de los ejercicios según se realicen antes, durante o después de escuchar el mensaje del contestador.

1. Antes de la escucha

Como ejercicio de calentamiento, se puede pedir a los estudiantes que recuerden situaciones en su lengua nativa en las que hayan escuchado mensajes de contestador automático. El objetivo es activar su cono-

cimiento previo de la situación que, sin duda, habrán experimentado en más de una ocasión. Se les puede proporcionar una expresión modelo para que introduzcan sus intervenciones, del tipo “Cuando llamé/he llamado para... ha saltado/salido un contestador automático y...”. Así, tras la preposición *para*, pensarán en las diferentes situaciones en las que han escuchado el mensaje de un contestador: “*para* pedir cita con un médico, pedir información en una oficina, quedar con un amigo, etc.”.

A continuación, podemos preguntarles cómo han reaccionado en esos casos y por qué, tanto si entendieron el mensaje del contestador como si no lo hicieron, de esta manera irá saliendo de forma natural el léxico habitual de estas situaciones: “he colgado porque no me gustan los contestadores, he dejado un mensaje, al final me ha respondido una operadora, he esperado unos minutos y se ha cortado...”.

También podemos hablar con ellos sobre los tipos de contestador automático que hay, más concretamente, sobre qué personas graban los mensajes de los contestadores de particulares, de empresas de servicios o de consultas médicas. Este dato es importante porque la cuestión del registro, más o menos formal, se reflejará, por ejemplo, en el uso de la persona *usted* o *tú* (si se trata de la variante del español de España). Así podemos plantearles cuestiones del tipo: “¿Qué esperas escuchar en el contestador automático de un comercio?, ¿y en el de un destinatario particular?”. Es más previsible que en el primer caso, el de un comercio o empresa, se ofrezcan, por ejemplo, horarios de apertura. El tipo de mensaje de particulares resulta más imprevisible, aunque haya unos guiones más o menos estandarizados.

Así mismo, podemos plantearles una técnica de ejercicio léxico de descubrir el elemento intruso, del tipo: “¿Qué palabras suelen aparecer en los mensajes de contestador automático?”. En estos ejercicios es interesante que haya algunos términos que planteen dudas, como *esperar*, pues suelen dar pie a un debate entre los alumnos y, por tanto, a una interacción auténtica entre ellos.

llamada	semáforo	señal	mensaje
atender	entrevista	contrato	esperar

Durante esta fase, el profesor o los propios alumnos habrán ido tomando nota de las expresiones, del vocabulario habitual, de forma que en el momento de la audición se pueda concentrar la atención en el pro-

pio proceso de comprensión, más que en tratar de identificar qué palabra concreta han escuchado (el objetivo de la actividad no es el léxico, sino el proceso de escucha, el léxico es un elemento más al servicio de la comprensión). Es muy probable que los estudiantes no conozcan las palabras en la lengua meta, pero para compensar esa carencia pueden hacer uso de las estrategias de comunicación más productivas en estos casos: pedir ayuda al interlocutor, describir, usar sinónimos, realizar gestos para explicarse, recurrir a fuentes de consulta como diccionarios, etc.

2. Durante la escucha

Se trata del momento “crítico” en el que el estudiante se enfrenta a la audición, y decimos *se enfrenta* porque realmente sufre una presión provocada por su propia inseguridad. Una vez más, como profesores, debemos insistir y reforzar en ellos el sentimiento de que se trata de aprender, de que la actividad les da la oportunidad de ir probando, de activar procesos para intentar entender cada vez mejor, deben convencerse de que los ejercicios son una herramienta y no un objetivo en sí mismos, porque no estamos evaluándoles, sino desarrollando su escucha activa y eficaz, y entendemos que surgirán dificultades que cada vez, con la práctica, se irán haciendo menores.

La audición consta de cinco mensajes de contestador automático, cuyas transcripciones –que por supuesto no tienen los estudiantes- son las siguientes:

1. “Hola, en este momento no estoy en casa. Llámame más tarde. Adiós”
2. “Has llamado al 915407235. Ahora no podemos atenderte. Si quieres, puedes llamar en otro momento. Gracias”
3. “(Voz estándar de un operador telefónico) Le habla el contestador automático del 656576532. Por favor, deje su mensaje después de la señal”
4. “¿Qué pasa? ¿Nunca me localizas en casa? Estaré fuera unos días, como siempre, déjame un mensaje y te llamaré cuando vuelva. ¡Hasta la vista, *baby!*”
5. “Se ha puesto en contacto con Distribuciones Segovianas. Nuestro horario comercial de recepción de pedidos es de 9 de la mañana a 4 de la tarde, de lunes a viernes. En este momento, nuestras líneas están ocupadas. Vuelva a llamar más tarde. Gracias”

Los ejercicios que los estudiantes pueden llevar a cabo durante la audición son los siguientes:

Ejercicio 1. Escucha estos mensajes y relaciónalos con los dibujos correspondientes.

Técnica de relación *input*-imagen. Se proponen cinco dibujos que los estudiantes puedan asociar respectivamente al contenido de los cinco mensajes, por ejemplo, en el mensaje 4 se propone el dibujo de un chico joven, alegre, fotógrafo profesional, con un mapa de África y un avión de fondo; o para el 3, un logo estandarizado de un operador de telefonía.

Ejercicio 2. ¿Qué has escuchado en el mensaje 1: a. llámame /b. la llamé / c. llámate?

Ejercicio 3. ¿Qué has escuchado en el mensaje 5: a. en contacto / b. con tacto / c. contrato?

Técnica de discriminación fonética –lingüística-. Con este ejercicio, por ejemplo, se podrían practicar las estrategias para solucionar problemas de recepción e identificación lingüística, propuestas por Martín Leralta (2009a), y expuestas en el apartado 2.3 del capítulo. Se puede desarrollar también la estrategia de deducción por el contexto lingüístico, así en el caso del mensaje 1 la forma reflexiva *llámate* no tendría sentido si analizamos la estructura sintáctica de la oración.

3. Después de la escucha

Por último, una vez realizada la audición (el número de audiciones dependerá de lo que estime conveniente el profesor, en función del nivel de los alumnos), se pueden proponer actividades de consolidación y refuerzo de lo aprendido como:

- a) elaborar una lista de palabras habituales en los mensajes de contestador,
- b) crear un mensaje de contestador que se adapte a nuestras características personales (se puede buscar el más original, el más divertido, el más formal, etc.),
- c) hablar sobre cómo deben de ser las personas que han grabado algunos de estos mensajes.

5. Conclusión

EN ESTE CAPÍTULO, hemos tenido ocasión de analizar los principales aspectos de la comprensión oral, que es una destreza básica para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE. Los fundamentos teóricos del estudio realizado se han centrado en los siguientes puntos: la complejidad de la comprensión oral, la presentación de las situaciones comunicativas, las estrategias que usamos al comprender, los principios generales y la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Asimismo, se ha prestado una atención especial al enfoque metodológico, destacando dos aspectos principales: la importancia de la elección del método y el análisis de los diferentes tipos de textos orales y actividades. Por último, hemos presentado una actividad para la clase, en la que se puede ver la aplicación práctica de los distintos aspectos teóricos que se han estudiado a lo largo de todo el capítulo.

Notas

1. En este capítulo utilizaremos indistintamente los términos *comprensión auditiva* y *comprensión oral*.
2. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreensionauditiva.htm
3. En el año 2006, el Instituto Cervantes publicó los *Niveles de referencia para el español*, en lo que supone una actualización del *Plan Curricular* de 1994, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* –MCER– (2002).
4. El resaltado en cursiva es nuestro.
5. Este hecho está directamente relacionado con la ya aludida sensación que experimentan los hablantes extranjeros de que los hablantes nativos hablan siempre muy rápido.
6. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/paralinguistico.htm
7. <http://lema.rae.es/drae/?val=paraling%C3%BC%C3%ADstico>
8. Para una taxonomía más detallada de las técnicas que subyacen a las pruebas de expresión oral, se puede consultar el artículo de Pastor Vilalba (2009).
9. Como ejemplo de materiales didácticos basados en un enfoque comunicativo moderado, proponemos el método *Elexprés* (primera edición, 2008; cuarta edición revisada, 2012), de Pinilla y San Mateo.
10. Utilizaremos indistintamente los términos *textos orales* y *discursos*, para referirnos al canal oral de comunicación.
11. Recordemos las estrategias de comprensión enumeradas en el apartado 2.3.
12. Se pueden consultar los apartados de “Materiales complementarios” en los catálogos de las diferentes editoriales que publican materiales de ELE (SGEL, Difusión, Edelsa, Edinumen, Anaya, SM, etc.). Sólo se necesita acceder a sus respectivas páginas web para consultar los catálogos.
13. En la clasificación del MCER (2002) de actividades de comprensión primaria –enumeradas en el apartado 2.2.–, se incluiría en el apartado de “escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine)”, teniendo en cuenta que se trata de un tipo de entorno más restringido, en el que la escucha la realiza cada oyente de manera individual.

Bibliografía

- Alonso, E. 1994. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- Behiels, L. 1987 (2010). “Estrategias para la comprensión auditiva”. En *Monográficos MarcoELE. Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera Las Navas del Marqués* 11: 179-194. [Documento de Internet, fecha 16 de julio de 2012, disponible en <http://www.marcoele.com/descargas/navas/08.behiels.pdf>].
- Bordón, T. 1988. “La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de ELE”. *Revista Carabela* (49): 77-101. Madrid: SGEL.
- Cestero Mancera, A. M^a. 1999: *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Cuadernos de Didáctica del español /LE. Madrid: Arco/Libros.
- Coll, J., Gelabert, M^a. J. y Martinell, E. 1990. *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, S. 1991. “Palabras que saltan a los oídos”. *Cable* 8: 36-39.
- Gil Toresano, M. 2002: “El buen oyente en la interacción oral”. En: XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE. Barcelona, organizado por International House y Ed. Difusión. [Documento de internet, fecha 15 de septiembre de 2012, disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdf/gil.pdf>].
- Gil Toresano, M. 2004. “La comprensión auditiva”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Dirs. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 899-915.
- Instituto Cervantes 1994: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes 2002: *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Cultura, Educación y Deporte, Anaya [Documento de Internet, fecha 6 de septiembre de 2012, disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- Instituto Cervantes 2006: *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. 3 vol., Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Kostic, T. 2005. “Análisis de actividades de comprensión auditiva en un corpus de materiales didácticos para la enseñanza de E/LE”. *Revista Forma*. Madrid: SGEL. 126-150.

- López García, A. 2002: *Comprensión oral del español*. Cuadernos de Didáctica del español /LE. Madrid: Arco/Libros.
- Martín Leralta, S. 2009a. “El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva”. [Documento de Internet, fecha 1 de octubre de 2012, disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/leralta-comprension-auditiva.pdf>].
- Martín Leralta, S. 2009b. *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación. Colección de Monografías ASELE 12.
- Martín Leralta, S. 2012. “Enseñar a escuchar para comprender mejor”. [Documento de Internet, fecha 1 de octubre de 2012, disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/leralta-comprension-auditiva.pdf>].
- Martín Peris, E. 1991. “La didáctica de la comprensión auditiva” *Revista Cable* (8). Edición electrónica (2007) disponible en: <http://marcoele.com/la-didactica-de-la-comprension-auditiva>].
- Moreno, C. 2011. *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*, Colección Manuales de formación de profesores de español 2/L. Madrid: Arco Libros.
- Pastor Vilalba, C. 2009 (2005). “La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE”. En *MarcoELE*, 9, 1-27. [Documento de Internet, fecha 16 de julio de 2012, disponible en http://www.marcoele.com/descargas/9/pastor_comprensionoral.pdf].
- Pinilla Gómez, R. 1999. “La competencia estratégica en las destrezas de los estudiantes de E/LE: la estrategia de inferencia en los procesos de comprensión auditiva”. *Cuadernos Cervantes* 24: 36-41.
- Pinilla Gómez, R. y San Mateo, A. 2012 (2008). *Eléxpres. Curso intensivo de español A1-A2-B1*. Madrid: SGEL.
- Rost, M. 1991: *Listening in Action; Activities for Developing Listening in Language Teaching*. Prentice Hall International.
- Rost, M. 2002: *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education.
- Rost, M. y Ross, S. 1991: “Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability”. En *Language Learning* 4: 25-268.
- Underwood, M. 1989. *Teaching Listening*. Nueva York: Longman.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez, G. 2000. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- Willson, J.J. 2008: *How to teach listening*. Harlow: Pearson Education.
- VV.AA. 2001: *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE*. Monográfico. Revista Carabela nº 49. Madrid: SGEL.

La enseñanza de la producción oral

VIRGINIA GONZÁLEZ GARCÍA
Universitat de València. Grupo Val.Es.Co.

Resumen

Este capítulo afronta el proceso de la producción oral desde una visión centrada principalmente en un enfoque discursivo. En la primera parte se presentan los fundamentos teóricos de esta destreza desde un enfoque basado en la variedad de géneros discursivos y en la importancia de las variables situacionales en los actos de habla orales. La propuesta toma como modelo teórico el estudio de la conversación coloquial y se centra en ella. En la segunda parte del trabajo se ofrece una visión teórico-práctica centrada en las principales dificultades que el profesor puede encontrar al enseñar la producción oral, con una serie de soluciones y sugerencias prácticas. Por último, se ofrece una propuesta didáctica de explotación de la conversación coloquial en el aula, centrada en los parámetros situacionales propios de este género.

Palabras clave: producción oral, conversación coloquial, discurso y género.

Abstract

The purpose of this chapter is to introduce oral production from a point of view mainly based on a discourse approach. On the first part, the theoretical framework for this skill is presented from an approach based on the variety of genres of discourse, as well as, on the importance of the different levels of context in the oral speech acts. This proposal takes the colloquial conversation analysis as a theoretical model and it is based on it. The second part of this chapter is focused on the main problems that the teacher may find when teaching oral production, taking into account a theoretical-practical view, offering solutions and making practical suggestions. Finally, we present a teaching proposal to practice colloquial conversation in classroom, based on the levels of contexts of this genre.

Keywords: oral production, colloquial conversation, discourse and genre.

1. Introducción

ESTE CAPÍTULO TIENE COMO OBJETO la enseñanza de la destreza de producción oral de lenguas extranjeras desde de un enfoque predominantemente discursivo y a partir del análisis específico de casos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera, ámbito al que aludiremos también con el acrónimo ELE.

Abordar la enseñanza de la producción oral supone delimitar qué se va a entender por esta destreza a lo largo de este capítulo. Esta aclaración se hace necesaria si se tiene en cuenta la variedad de sentidos que en el campo de la enseñanza de lenguas y de la lingüística se atribuyen a este término, así como el uso indistinto que se suele hacer de esta etiqueta, junto a otras como *expresión oral*, *interacción oral* y *comunicación oral*.

Con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* se produce una ampliación de las cuatro destrezas del lenguaje, tradicionalmente divididas a partir del canal, escrito u oral, en estrategias de *producción* y de *comprensión*. Este documento observa la necesidad de añadir las destrezas de *interacción* y *mediación*. Con respecto a la primera, la *interacción*, en este documento marco se considera que merece una atención aparte debido a que “la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral” (MCER, 2001:14), de tal manera que tanto la comprensión como la expresión oral y escrita se consideran procesos primarios, necesarios para la interacción.

Además de este documento de referencia, también los estudiosos del campo de la enseñanza del español como lengua extranjera han tratado de marcar los límites conceptuales del término *producción oral*. Si bien, desde el punto de vista teórico coincidimos con Moreno (2002: 10) en la distinción entre *producción oral*, centrada en “mecanismos psicolingüísticos y sensitivomotores” y *expresión oral*, término que alude la faceta lingüística correspondiente y a su didáctica, en este trabajo, al referirnos a la enseñanza de la producción oral, nos centraremos precisamente en aquello que este autor denomina *expresión oral*.

En las páginas que siguen se presentará la expresión oral desde una concepción abarcadora que incluye, necesariamente, elementos conformadores también de la *interacción oral*. Se considerarán ambas destrezas de forma simultánea (Pinilla, 2010) pues, a nuestro entender, la producción oral conlleva, en la mayoría de sus facetas, atender a los procesos, características y peculiaridades que configuran la comunicación oral interactiva. Así, como señala Pinilla (2004: 880):

En líneas generales (...), podemos afirmar que cuando se habla de expresión oral, se tienen en cuenta tanto aquellas situaciones comunicativas en las que el hablante actúa sólo como tal, (...) como aquellas en las que alternativamente actúa como hablante y oyente, situaciones en las que no se puede negar que la interacción es más acusada, como sucede, por ejemplo, en una conversación, un debate o una entrevista de trabajo.

Se entenderá pues, *producción oral*, como término que engloba las actividades o destrezas de *expresión e interacción oral*, pues concebimos que la enseñanza de la destreza de la expresión oral debe contemplar el hecho de que el hablante actúa como productor y receptor del mensaje de forma alternante. Por otro lado, incluso si atendemos a manifestaciones orales con carácter monológico, es necesario tener presente que siempre que se habla, se habla para un receptor que, aunque no participe verbalmente en el acto comunicativo, puede interactuar con otros elementos como el lenguaje no verbal: gestos, vocalizaciones, etc. Como destacan Casalmiglia y Tusón (1999: 61): “siempre encontraremos marcas, verbales o no verbales, interactivas”.

Una vez delimitado el tipo de habilidad o destreza que constituye la producción oral y su carácter integrador de *expresión e interacción oral*, en este capítulo afrontaremos este proceso desde dos perspectivas. La primera estará dedicada a los fundamentos teóricos que envuelven la producción oral en una lengua extranjera; para este capítulo hemos seleccionado aquellos que consideramos que todo docente de una segunda lengua o lengua extranjera debe considerar como punto de partida, desde un enfoque basado en la variedad de géneros discursivos propia de los actos de habla orales. Para que la propuesta sea concreta, dada la amplitud que presentan los géneros orales, este trabajo se centra principalmente en la conversación coloquial. Desde la segunda perspectiva, se ofrece una visión teórico-práctica centrada en algunos de los principales escollos o en aspectos que el profesorado debe tener presentes, con una serie de soluciones y sugerencias prácticas para cada caso. Finalmente se ofrece una propuesta didáctica de explotación y aplicación en el aula de variedades lingüísticas orales de carácter dialógico.

2. Fundamentos teóricos

2.1. Complejidad de las manifestaciones discursivas orales

LA OBSERVACIÓN DEL acto de hablar en un marco interactivo nos lleva a la concepción que de esta actividad humana tienen Casalmiglia y Tusón (1999: 29), quienes afirman que “la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales”.

Esta actividad puede enfocarse en el aula de idiomas desde múltiples prismas, pero consideramos que es de especial importancia adoptar una aproximación que parta del reconocimiento de la producción oral y de las manifestaciones orales en su complejidad, alejada de concepciones que reduzcan la variedad lingüística que estas presentan.

Hablar constituye, sin duda, una actividad de naturaleza diferente a la escritura, ya que cada una de ellas tiene lugar a través de distinto medio o canal, fónico o escrito, según la actividad de que se trate. Nadie duda de que el medio es condicionante de ciertas características diferenciadoras de ambas actividades; así, por ejemplo, en el ámbito oral, el proceso y el producto son simultáneos (Casalmiglia y Tusón, 1999), con el efecto que esto puede tener en el discurso, por ejemplo, en caso de errores, titubeos, silencios, etc. Este es un elemento que el profesor de idiomas debe tener en cuenta, por ejemplo, a la hora de evaluar, observar y controlar las actividades orales en el aula.

Ahora bien, si atendiéramos exclusivamente a diferencias basadas en el canal, no podríamos dar cuenta de la cantidad de géneros y productos textuales que una obra como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*) señala en sus diversas manifestaciones, orales o escritas. Esta guía considera el género discursivo como “clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la historia” (*PCIC* 306-307). Partiendo, pues, de esta concepción, procede a establecer un inventario de estos para los seis niveles del *Marco Común de Referencia*, así, por citar solo los cinco primeros que se enumeran, para el nivel C1 se proponen géneros de transmisión oral tales como anuncios publicitarios en radio y televisión, chistes, conversaciones cara a cara (informales, formales y transaccionales), conversaciones telefónicas, debates y discusiones públicas. Si observamos este inventario del *PCIC*, comprobaremos que el modo de expresión, fónica o escrita, no constituye el único factor que influye en la variedad discursiva de una lengua, de manera que no existe una diferencia

polar entre textos escritos y manifestaciones orales, sino diferentes modos o manifestaciones discursivas de ambos.

Si nos fijamos en los textos cotidianos, orales o escritos que forman parte de nuestras actividades, observaremos que existen manifestaciones muy diferentes de lo oral y lo escrito de manera que, como señala Briz (1998:20), lo que encontramos realmente es un “continuum gradual” entre ambos modos.

En este sentido, hoy, más que nunca, encontramos claras manifestaciones de lo oral en textos escritos y en las formas de intercambio propias de la comunicación telefónica vía oral o escrita (*sms, whatsapp*) o en los medios digitales de internet (chats, foros, redes sociales). Obsérvese lo que sucede en los siguientes ejemplos, todos pertenecientes a un canal escrito:

- (1) Qué día más ñoño... necesito una cerveza y quitarme esta tontería de encima!!¹ (Comentario de una usuaria de *Facebook*)
- (2) OLA, MARIANO... Que lo de los recortes era para frenar la deuda pública, no? Y ahora KE ASEMOM? (Comentario de un usuario de *Twitter*)
- (3) Uiii pues estás buena tu hoy/ No será x falta de plan/ Nada mejor q no tener plan y pasar x la zona de copas y q esté hasta la bandera/ Vente y nos ponemos cieguísimos (mensaje de un usuario de *Whatsapp*)
- (4) Vecinaaa, no me he olvidado de ti, eh? me voy de viaje, cuando vuelva te meto un toque y quedamos a cenar. Un besazo (mensaje de una usuaria de *sms*)

En todos ellos, a pesar de la posibilidad de planificación que ofrece el medio escrito, los usuarios muestran falta de organización, espontaneidad, sintaxis truncada, alargamientos vocálicos, etc., más propios de manifestaciones orales o más esperables en ellas. En estos casos lo que sucede es que el canal deja de ser un condicionante, puesto que lo que verdaderamente está actuando en estos fenómenos tiene que ver con las variedades estilísticas o diafásicas, con lo que en español se conoce con el nombre de *registro*: la elección de un uso lingüístico determinado por la situación de comunicación.

Volviendo a nuestros ejemplos de arriba, observamos, en definitiva, cómo el registro informal, lo coloquial, se hace cada vez más presente en la escritura, no es exclusivo del ámbito oral. Del mismo modo, rasgos prototí-

picos del medio escrito se cuelan en manifestaciones orales: es frecuente encontrar características de un registro formal en entrevistas, en el intercambio comunicativo entre médico-paciente, cliente-empleado de banco, etc.

En suma, esta diversidad en las manifestaciones de lo oral y lo escrito debe constituir para el profesor de una lengua extranjera un primer indicio que lo lleve a superar la dicotomía basada en el canal como elemento caracterizador, para prestar atención a los condicionantes de la variabilidad discursiva, de acuerdo, principalmente, con los rasgos situacionales: el saber o experiencia compartidos, las características y la relación entre los participantes en la comunicación y las intenciones que manifiestan. En definitiva se debe asumir que “los registros son independientes de su canal de expresión” (Albelda y Fernández 2008: 20).

El hablante competente desde el punto de vista comunicativo y discursivo conoce perfectamente el registro que debe utilizar en una situación dada, de manera que variará sus manifestaciones lingüísticas en función, por ejemplo, del interlocutor: no es lo mismo hablar con un hermano o con la pareja, que dirigirse a un empleado de un banco. Como señalan Albelda y Fernández (2008: 14) el registro se concibe como una “variedad dinámica”, ya que un mismo hablante puede hacer uso de diferentes modalidades de registro en virtud de la situación comunicativa que se produce en cada momento.

Si nos centramos en el estudio de los registros, se puede partir de una dicotomía abstracta y general que diferencia entre el registro *formal* y el registro *informal-coloquial*. Sin embargo, al igual que sucede entre lo hablado y lo escrito, estas dos variedades estilísticas deben tomarse como extremos prototípicos de un continuum en el que la diversidad de manifestaciones es considerable y viene condicionada por el efecto que en el discurso producen los siguientes factores de la situación comunicativa (Briz 1998:26):

- relación de proximidad entre los hablantes
- saber y experiencia compartidos
- cotidianidad: la temática que se trata no es especializada
- grado de planificación del discurso
- finalidad de la comunicación

De la conjugación y del peso que ejerza uno u otro elemento de los citados arriba tenemos como resultado cuatro realizaciones discursivas o

géneros prototípicos: la conversación coloquial, la carta familiar, el juicio oral y el texto legal escrito (Briz 1998: 27):

coloquial oral	coloquial escrito	formal oral	formal escrito
+fónico + relación de proximidad + saber compartido + cotidianidad - grado de planificación + finalidad interpersonal	+ gráfico +relación de proximidad +saber compartido +cotidianidad +grado de planificación +finalidad interpersonal	+fónico -relación de proximidad -saber compartido -cotidianidad +grado de planificación +finalidad transaccional	+gráfico -relación de proximidad -saber compartido -cotidianidad +grado de planificación -finalidad interpersonal
conversación coloquial	carta familiar	juicio oral	texto legal escrito

Estos rasgos, a su vez están favorecidos por las características de los usuarios (su competencia lingüística y cultural) y se relacionan con rasgos caracterizadores del tipo del discurso (si es dialógico o monológico, si existe o no cooperación, inmediatez comunicativa) y ciertas tradiciones textuales que configuran algunos géneros, como sucede por ejemplo, con la sentencia de un juicio o con una carta formal (Briz y Serra 1997).

Como se observa, estos parámetros basados en la adecuación entre el uso y el contexto están estrechamente relacionados con diferentes tipos de discurso, que se podrían considerar como moldes en los que encaja mejor un determinado registro frente a otros. Así, la conversación coloquial admite el registro coloquial oral como más apropiado, mientras que llamaría especialmente la atención que un juez o un abogado se dirigieran a los sentados en el banquillo con formas de tratamiento como *tú* o utilizaran un léxico coloquial.

Un género como la conversación coloquial se caracterizará, por lo tanto, por presentar una clara presencia del registro coloquial en el que se observa: relación de proximidad entre los participantes, ausencia de planificación (se hace sobre la marcha, es espontánea), finalidad interpersonal (socializadora) y temática no especializada o cotidianidad. Pero además se caracteriza porque en ella se produce: interlocución en presencia (cara a cara), inmediata (aquí y ahora), con una toma de turno no

predeterminada (al contrario de lo que sucede, por ejemplo, en un juicio oral), y con carácter dinámico y cooperativo (en cuanto a la temática y las intervenciones de los otros participantes). (Briz 1998).

Para finalizar, afrontar la enseñanza de la producción oral supone tener entre los objetivos principales del docente la transmisión de lo que llamaremos *competencia discursiva* a través de los siguientes elementos:

1. La variedad discursiva que se produce de manera oral tiene que ser reconocida por el profesor para que pueda centrar su atención de manera eficiente en unos elementos u otros según el género discursivo que decida enseñar.
2. Nuestros alumnos van a “hacer cosas con palabras”, (parafraseamos la conocida obra de Austin *How to do things with words*, pionera de los estudios de pragmática) así que es necesario que sepamos qué géneros orales deben dominar para determinadas finalidades comunicativas y los guíemos con éxito.
3. El docente debe orientar a los alumnos para discernir la incidencia que los parámetros basados en la situación tienen en cada género oral: la relación entre los interlocutores; el saber compartido; la cotidianidad; el grado de planificación; la finalidad de la comunicación; la comunicación cara a cara o, por el contrario, en diferido; el dinamismo y la cooperación, o ausencia de ella.
4. La adecuación de los registros a la situación comunicativa es un elemento fundamental en la enseñanza de la producción oral, para que los alumnos vayan interiorizando comportamientos discursivos y se integren sin dificultad como agentes sociales en la comunidad de habla de la lengua meta.

2.2. Aspectos lingüísticos fundamentales en los géneros orales

Dado que nuestro enfoque teórico se centra en el hecho de que la variabilidad diafásica o estilística (tipo de registro) corre en paralelo con la variabilidad discursiva, es interesante ver de qué manera se plasman las peculiaridades de cada género en el componente fonético-fonológico, el componente gramatical, el componente léxico, el componente pragmático y el lenguaje no verbal. Así, por ejemplo, el componente léxico será diferente para un discurso especializado jurídico que para una conversación coloquial

Al igual que en el apartado anterior, tomamos como modelo principal el género de la conversación coloquial, para que, a efectos metodológicos, el lector encuentre un ejemplo más desarrollado de los aspectos lingüísticos que se deben abordar y los tenga en cuenta al afrontar la enseñanza de otros géneros. Así mismo, consideramos que la conversación coloquial necesita de especial atención por su tratamiento, todavía insuficiente, en los manuales de idiomas, y por las dificultades que puede presentar en el aula.

2.2.1. Variación en el plano fonético-fonológico

Es obvio que los contenidos fonético-fonológicos se hallan entre los que más preocupan a los alumnos de una lengua extranjera. Se presta atención a ellos en los primeros niveles desde el punto de vista de la pronunciación estándar, pero es importante que el profesor de ELE tenga en cuenta su riqueza y atienda también a aquellas desviaciones centradas en el contexto, bien para facilitar su comprensión, bien para provocar la adopción de algunos fenómenos orales, tales como los alargamientos vocálicos, onomatopeyas o la relajación de consonantes finales, fenómenos propios de registros informales. Para la práctica de las variedades formales, son interesantes los trabajos de Poch (2004) y Llisterri (2003a, 2003b).

Con respecto a la entonación, resulta de gran interés tener en cuenta los valores pragmáticos a ella asociados y, especialmente en el plano interactivo, asumir la variedad que esta presenta. Así, Hidalgo y Cabedo (2012) ofrecen una caracterización del fenómeno entonativo del español según los actos de habla que puede transmitir. Su clasificación por niveles puede ser de especial interés pedagógico para trabajar la producción oral en el aula. Por mostrar algún caso, el profesor podrá trabajar y mostrar las diferencias entre diferentes patrones entonativos, por ejemplo, un mandato como “siéntate”, puede convertirse en lo que los autores llaman *mandato atenuado* (Hidalgo y Cabedo 2012: 81) si se pronuncia con un alargamiento vocálico en la “e” que exprese la reducción de su carácter imperativo. En la misma esfera de los actos de habla de mandato, la entonación puede caracterizar *exclamaciones de mandato irónico* (Hidalgo y Cabedo 2012: 81); piénsese en un diálogo como el siguiente: A. *Mi hermano dice que el plátano es bueno para los músculos* B: *¡No me digas que tu hermano es médico!* (la entonación puede transformar este enunciado en un mandato irónico).

2.2.2. Variación en el plano gramatical

Si la enseñanza de la gramática es el gran caballo de batalla de los profesores de idiomas, no debe perderse de vista que también en este plano existe variación en los diferentes discursos. Esta diferenciación ha llevado al hecho de que se hable de la existencia de una gramática del español coloquial (Briz 1998; Briz 2000; Porroche 2009). Enseñar modalidades discursivas alejadas del registro formal implica que los alumnos se encontrarán con fenómenos que no siempre aparecen explicados en sus manuales ni en sus gramáticas didácticas, tales como alteraciones en el orden de las palabras, usos diferentes de los deícticos o desviaciones de los tiempos verbales. Imaginemos la perplejidad que puede crear en un alumno encontrarse con un ejemplo como el que indica Porroche (2009: 312): “*María, ¿se casaba en marzo?*” en el que el tiempo en el que se realiza la acción es el futuro, pero se usa un pasado porque se refiere a un discurso dicho con anterioridad.

2.2.3. Variación en el plano léxico

El componente del vocabulario es uno de los que muestran más variedad estilística en los diferentes géneros orales, de tal manera que el profesor debe ser especialmente cuidadoso para evitar usos inapropiados y falta de adecuación por parte del alumnado de una lengua extranjera.

En el ámbito del léxico coloquial son múltiples los elementos que deben tenerse en cuenta (Albelda y Fernández 2008), tales como la fraseología coloquial (*de no te menees, en un plis plas, un huevo de gente*, etc.), las metáforas coloquiales (*ser una bestia parda, estar hecho polvo*), uso de palabras proforma (*cacharro, cosa*), acortamientos léxicos (*profe, dire*), tacs y léxico argótico jergal, con gran atención a las indicaciones estilísticas que el alumno debe recibir en este caso, para que sepa en qué situaciones lo puede utilizar.

2.2.4. Variación en el plano pragmático

En palabras de Pons (2005: 11-12): “la Pragmática estudia la diferencia entre lo que el lenguaje codifica y lo que el lenguaje transmite”; “estudia la relación existente entre lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor entiende” y, por último “estudia lo que el lenguaje refleja de las relaciones sociales”.

La pragmática explica, entre otros, los actos de habla, es decir, explica por qué cuando decimos a nuestros alumnos “¿traéis mañana los ejercicios hechos?” no estamos preguntando sino pidiendo, cortésmente, que realicen una tarea. En el ámbito de la enseñanza de idiomas estos actos de habla son el fundamento que se esconde tras las funciones de las que se habla en el enfoque comunicativo. Basta con ver algunas de las que se enuncian en el inventario que ofrece el *PCIC*: “informar, expresar acuerdo, expresar conocimiento, invitar al acuerdo, etc.”.

Los estudios pragmáticos también nos ayudan a enfocar aspectos como la cortesía, que además tiene implicaciones interculturales, o la ironía, poco tratada en los manuales de ELE y que es fundamental para evitar errores pragmáticos (Briz 2002, Briz 2004, Ruiz 2008).

El estudio de los marcadores discursivos es otro elemento que el profesor debe conocer para afrontar la variedad discursiva. Hay claras diferencias en el uso de estos marcadores según se trate de una conversación coloquial o de una conferencia, por ejemplo. Las particularidades de los marcadores, con especial atención al registro al que pertenecen, pueden observarse en el *Diccionario de partículas discursivas*², que presenta, por poner un ejemplo, el análisis de formas tan dispares como “por añadidura” o “fijo (que)”.

Dominar estos aspectos relacionados con el uso contextualizado de la lengua forma parte de lo que en el *MCER* (2002-2004) se engloba bajo el concepto de *competencia pragmática*, que a su vez incluye aspectos centrados en la *competencia discursiva*, tratados en el apartado anterior.

2.3. El componente no verbal

Al igual que los rasgos fonético-fonológicos, el lenguaje no verbal es exclusivo del canal oral. Su importancia desde el punto de vista pragmático hace que sea un aspecto que se debe incorporar a las clases de idiomas, pues elementos como el paralenguaje (bostezos, sonidos, timbre de la voz), la quinésica (postura, gestos) y la proxémica (distancia en actividades interactivas) están sujetos a variación según la situación comunicativa y además presentan claras diferencias de una cultura a otra que el profesor debe tener en cuenta para evitar malentendidos. Para trabajar estos componentes es especialmente útil el trabajo de Cestero (1999) y la clasificación que de los rasgos del lenguaje no verbal ofrecen Casalmiglia y Tusón (1999).

3. Enfoques metodológicos

UNA VEZ VISTAS cuáles son las características lingüísticas y teóricas que todo profesor de producción oral debe tener en cuenta y manejar para conducir con éxito la enseñanza de esta destreza, pasamos a ver cuáles son las claves didácticas que deben contemplarse para enseñar a hablar una lengua extranjera. No cabe duda de que la enseñanza de la destreza de la producción oral requiere ser abordada desde los enfoques comunicativos y sus desarrollos posteriores, como sucede con el *enfoque por tareas*, muy apto para afrontar situaciones comunicativas orales centradas en un aprendizaje significativo y útil para el alumnado.

Por otro lado, son variados los aspectos didácticos y metodológicos que debe contemplar el profesor que enseña la producción oral. Algunos de ellos, los que consideramos primordiales, serán objeto de las líneas que siguen, en las que intentamos dar respuesta a una serie de preguntas que representan algunas de las dificultades con las que profesores y estudiantes pueden encontrarse.

3.1. ¿Se puede enseñar la producción oral de forma aislada?

La enseñanza de la producción oral, como se ha señalado arriba, debe tener en cuenta, como punto de partida, su frecuente carácter interactivo, por lo cual, en la mayoría de ocasiones, las actividades del aula deberán incluir la destreza de interacción oral. Así mismo la expresión oral está fuertemente ligada a las otras destrezas (Moreno 2002: 61) y en especial a la comprensión auditiva (Pinilla 2004: 879).

La integración de destrezas en las actividades de aprendizaje de una lengua es una de las condiciones que caracterizan los marcos metodológicos que consideramos, hoy, más adecuados para la enseñanza de idiomas: el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, cuyo postulado es que si tenemos como objeto conseguir la competencia comunicativa del alumno, deberemos partir de una concepción que busque la integración de tareas de la misma manera que se da en las situaciones de comunicación fuera del aula.

Esta idea no debe perderse de vista a la hora de crear o llevar a la práctica actividades centradas en la enseñanza de la producción oral, pues sin la combinación de destrezas será muy difícil realizar actividades complejas que tengan como fundamento la expresión y la interacción orales. De

hecho, Pinilla (2004:889) señala dos fases en la enseñanza de la expresión oral, una de “asimilación”, que tiene como punto de partida la comprensión auditiva; y la de “creación”, en la que el estudiante tiene más control sobre la actividad. Otro ejemplo de integración de destrezas, también para la etapa de asimilación, se encuentra en la práctica de microdiálogos, señalada por esta autora, en los que se repiten estructuras básicas, como por ejemplo, preguntas y respuestas, petición y posterior aceptación, rechazo, etc. Necesariamente, esta fase previa en la que los alumnos reconocen las estructuras fundamentales requiere un procesamiento por su parte a través de una actividad de comprensión lectora o comprensión auditiva.

En la propuesta didáctica final observaremos cómo se produce la integración de destrezas y cómo esta puede ser provechosa para que los alumnos reconozcan y asimilen, además, diferencias situacionales basadas, por ejemplo, en el canal (escrito o hablado).

3.2. ¿Qué situaciones comunicativas orales podemos tratar en el aula?

La comunicación oral es una actividad de carácter social en la que se persiguen determinados propósitos comunicativos. Este es el punto de partida de uno de los postulados fundamentales del *MCER* (2002-2004: 9): la consideración de los alumnos “como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”.

Si seguimos atentos a las directrices que el Consejo Europeo propone para los especialistas en el aprendizaje y enseñanza de idiomas, una de las preguntas que debemos hacernos tiene que ver con el papel concreto que como agentes sociales tendrán los estudiantes de una lengua extranjera, concretamente se deberá buscar dar respuesta a la pregunta: “¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?” (*MCER* 2002-2004: 9) y, en el caso que nos ocupa en este capítulo, deberemos concretar esta cuestión: “¿Qué tienen que hacer nuestros estudiantes mediante el uso oral de la lengua?”.

Es obvio que conocer detalles de nuestros alumnos como la edad, procedencia, estudios o profesión nos aporta una primera idea con la que podemos sopesar la importancia que determinadas situaciones comunicativas, tanto orales como escritas, tendrán frente a otras a las que quizás no vayan

a enfrentarse. Pongamos un ejemplo de cómo estas características pueden condicionar la elaboración o elección de determinado tipo de materiales. Un colectivo importante de estudiantes de ELE, en el caso de España, es el constituido por estudiantes europeos pertenecientes al programa Erasmus. Según los datos que tenemos a nuestra disposición, España fue en 2010-11, por décimo año consecutivo, el país de Europa que más estudiantes Erasmus recibió³. Tenemos aquí un grupo definido por la edad (entre 20 y 30 años por lo general) y por su grado de estudios (universitarios). En este caso concreto el profesorado, ya sea en el país de origen del alumnado o en España, puede perfilar una serie de situaciones comunicativas atendiendo a las necesidades que se prevé que estos estudiantes tendrán que afrontar durante su estancia académica. Veamos ahora un esbozo general que podría concretarse más en el caso, por ejemplo, de grupos de estudiantes que cursen la misma especialidad (medicina, derecho, matemáticas, etc.). El profesor, conociendo estas características, acudirá a un plan curricular, en el caso del español, el *PCIC* y seleccionará o adaptará las situaciones que considere más frecuentes. Los descriptores de esta obra le permitirán discernir, también, qué tipo de situación discursiva es más apropiada para cada nivel. Veamos, por ejemplo, las situaciones en las que interviene la producción oral que se ofrecen en el nivel B1, en el siguiente listado:

- Anécdotas breves y sencillas, relacionadas con situaciones cotidianas
- Conversaciones cara a cara, informales, sobre temas de interés personal o pertinentes en la vida diaria (experiencias personales, sentimientos, opiniones...)
- Conversaciones transaccionales cara a cara (trámites administrativos sencillos, cambios o devoluciones, solicitud de servicios específicos, quejas; en establecimientos comerciales y hosteleros, agencias de viajes, de alquiler...)
- Conversaciones telefónicas breves e informales sobre temas predecibles (consultas, intercambios personales sobre el estado general de las cosas...)
- Conversaciones transaccionales telefónicas breves (reservas, concertación de citas, peticiones de información, confirmaciones, consultas...)
- Discursos y conferencias, claramente estructurados y sobre temas cotidianos (trabajo, tiempo de ocio...)

- Discursos breves en reuniones sociales y celebraciones informales cotidianas (presentaciones, agradecimientos)
- Entrevistas (médicas, académicas...)
- Presentaciones públicas breves y preparadas sobre temas conocidos o de interés personal⁴

A partir de estos indicadores el docente puede hacer adaptaciones concretas a situaciones centradas en las necesidades previstas que deberá cubrir el alumnado. Así en el caso de que la situación discursiva se base en entrevistas, se puede preparar la entrevista con el tutor asignado para orientarse en la universidad o en la escuela de idiomas, o al referirnos a conversaciones transaccionales, la situación puede darse, por ejemplo, en la biblioteca universitaria, el primer día que el alumno la visita y debe aprender a consultar el catálogo o encontrar libros.

El profesor parte, pues, de documentos de referencia y de su propia concepción de los ámbitos en los que el alumno participará y tendrá que hacer uso de sus habilidades comunicativas orales. En los primeros niveles de aprendizaje estos indicadores del *PCIC* son fácilmente adaptables, puesto que el nivel de lengua exige que las situaciones comunicativas sean sencillas y en ámbitos cotidianos, pero cuando el docente se enfrenta al diseño o a la puesta en práctica en el aula de actividades orales para los niveles más avanzados en los que la autonomía comunicativa del alumno es mayor, sus suposiciones e intuiciones pueden ser corroboradas con alguna encuesta inicial que le dé una idea más concreta de necesidades al comienzo de un curso o de una unidad didáctica.

A continuación ofrecemos algunas preguntas que pueden conformar este tipo de encuesta y pueden ser transformadas según objetivos concretos. No se trata de elaborar un cuestionario complejo, sino una herramienta que nos facilite información sobre los hábitos comunicativos del alumnado y lo haga, a su vez, participe de su propio proceso de aprendizaje y le permita actuar sobre la programación o currículo. Se trata, en definitiva, de detectar necesidades formativas a partir de una visión curricular claramente centrada en el alumno, como se establece en el *MCER*.

1. Enumera tres situaciones en las que hayas utilizado la lengua oral durante el último año:
 - a) ¿A quién te dirigiste?
 - b) ¿Qué relación tienes con la/s persona/s a la/s que te dirigiste?
 - c) ¿De qué hablaste?
 - d) ¿Dónde tuvo lugar la comunicación?
 - e) ¿Para qué te comunicaste con esta/s persona/s?
 - f) ¿Planificaste tu intervención?
2. Coloca las tres situaciones a las que te has referido en una escala en la que la primera sea la que mayores dificultades te ha supuesto y la última la que te haya costado menor esfuerzo. Ahora nos centraremos únicamente en la primera de estas situaciones, ¿podrías explicar de qué tipo son las dificultades que te has encontrado? Aquí tienes algunas opciones para responder:
 - a) No entendía a mi interlocutor.
 - b) La temática era desconocida por mí.
 - c) Mi interlocutor no comprendía lo que yo quería decir.
 - d) No tengo suficientes herramientas para expresarme de manera informal en español.
 - e) No tengo suficientes herramientas para expresarme de manera formal en español.
 - f) Mi intervención requería que la preparase con tiempo y no lo hice.
 - g) Mis interlocutores no me daban la oportunidad de entrar en la conversación.
3. Señala, para la opción u opciones elegidas, qué acciones llevaste a cabo, si lo hiciste, para subsanarlas.

Esta sencilla encuesta nos dará una idea, en un primer contacto con nuestros alumnos, de varios aspectos:

1. Situaciones reales en las que hacen uso de la producción oral y que ellos consideran relevantes.
2. Situaciones que generan mayor nivel de ansiedad, estrés y dificultad.
3. Estrategias comunicativas que con mayor frecuencia utilizan nuestros discentes.

Aunque la encuesta está pensada principalmente para alumnado que se enfrenta al aprendizaje de una lengua como segunda lengua, es posible su adaptación a contextos en los que se estudie la lengua como lengua extranjera. En ese caso se puede añadir una pregunta del tipo: “¿Has hecho uso del español en algún país de habla hispana?”

Si la pregunta es afirmativa, la encuesta será la presentada arriba, si no lo es, se puede hacer una encuesta alternativa en la que las preguntas se refieran a situaciones en las que se hará uso de la expresión oral en el futuro. De este modo, se podrá detectar la motivación del alumnado con respecto al uso que de la lengua desean hacer en el futuro y los temores que este uso les pueda generar.

3.3. ¿Cómo y dónde podemos encontrar materiales reales para el aula?

En la primera parte de este capítulo se ha hecho especial hincapié en la incidencia de una serie de rasgos situacionales sobre el uso de unos registros determinados. Así, por ejemplo, la situación de proximidad y la temática cotidiana de una conversación harán que los interlocutores se decanten por el uso de un registro coloquial.

Consideramos que, para enseñar la producción oral, resulta imprescindible tener en cuenta esta variabilidad, por lo cual es recomendable que una vez detectados los géneros discursivos que se van a tratar en el aula, e incluso los fenómenos concretos (orden de las palabras, fenómenos pragmáticos, léxicos, etc.), se tengan en cuenta las características formales que se asocian a estas. Como hemos visto arriba, debemos hacer ver al alumnado que existen esos rasgos diferenciales y que una conversación presentará características diferentes según el tipo de participantes que intervengan y la relación que se mantiene entre ellos; la presencia o ausencia de una temática especializada, o la finalidad interpersonal o de otro tipo. Este debe ser el punto de partida para que los aprendientes de una lengua extranjera sean hablantes que dominan tanto la competencia discursiva como la competencia pragmática. Ahora bien, dominar esta variedad discursiva y pragmática requiere que nuestras actividades de producción oral contemplen una fase en la que se muestren, se observen y se reconozcan las particularidades que se quieren practicar.

Enseñar la variedad discursiva implica que las actividades en el aula se presentarán, necesariamente, de manera contextualizada, tal y como

recomiendan Albelda y Fernández (2008: 38) que se haga para el español coloquial. Eso significa que una vez determinada la variedad de géneros y registros que se quiere enseñar, y teniendo en cuenta un enfoque comunicativo, el profesor debe contar con textos reales en los que los alumnos puedan comprobar de manera práctica cómo funcionan en la lengua extranjera los mecanismos de producción oral.

Para seleccionar muestras lingüísticas reales el profesor de lenguas extranjeras dispone hoy de los corpus lingüísticos, que constituyen una herramienta fundamental que ya empieza a ser explotada con fines didácticos y cuyo desarrollo será muy útil para la elaboración de materiales didácticos. Un corpus lingüístico está conformado por una recopilación de textos de diversos tipos que recogen muestras reales de una lengua determinada. Su extensión suele ser considerable y su objetivo principal es el de proporcionar material real para la investigación. Así mismo, como veremos aquí, constituyen una fuente de documentos muy útil para el profesor de idiomas.

Varios trabajos han centrado ya su interés en las aportaciones didácticas que tienen los corpus lingüísticos en español (Briz y Albelda: 2010; Albelda: 2010; Piñol: 2012). En concreto, Piñol (2012) ofrece una serie de posibilidades de explotación didáctica de los corpus en general que van desde el trabajo con concordancias para la observación y el trabajo sobre determinados rasgos hasta el uso del listado de frecuencias léxicas.

En el caso que nos ocupa nos centraremos en los corpus orales que se pueden utilizar para el español y en sus posibilidades de explotación. A grandes rasgos, los corpus orales presentan por escrito la transcripción de fragmentos de habla oral que pueden ser conversaciones coloquiales, conversaciones transaccionales, entrevistas, etc.; pueden presentarse en papel o en formato digital e ir acompañados o no de la grabación de la conversación. Aunque existe ya una gran variedad de corpus orales, centrados en diversos géneros (Albelda y Fernández, 2008; Briz y Albelda 2010; Albelda 2010), mencionaremos en este apartado únicamente dos, el *Corpus del Español Coloquial* de Val.Es.Co.⁵ y el *Corpus Colam*⁶, por ser de especial utilidad para el estudio y la aplicación en el aula de la conversación coloquial. Veamos dos fragmentos de cada uno de ellos para comprobar de qué manera queda transcrito y representado el discurso oral:

Corpus COLA

MAESB2J01: yo es que no había estudiado nada

MAESB2J02: no había estudiado jolines el martes y el miércoles
o sea que estaba cansada de estudiar
estaba hablando con <navn>Isa</navn> por el Messenger

MAESB2J01: y qué le dijiste/

MAESB2J02: a quién a qué/

MAESB2J01: a <navn>Carla</navn>

MAESB2J02: nada

bueno pero le conté camarada ya dije uy
qué mal

MAESB2J02: 2[ya me dio vergüenza y dije]

MAESB2J01: 2[es que]

MAESB2J02: que dijo ja

MAESB2J01: es que mi hermana es una cabrona

porque cuando me meto yo
a mí me hablan sus amigos
y yo a sus amigos les contesto
más o menos decentemente
pero ella dice soy <navn>Carla</navn>
y se va
y yo hija de puta ja

MAESB2J02: y yo dije y <navn>Tamara</navn> entonces/

y dice ah está estudiando ja

y ya ja

ya a adiós toma se acabó ja

Tabla 1. Fragmento de la conversación *maesb2-05e*.

1 A: ¿YAA? aún no he comíoo ↑// desde que he desayunao ↓
2 B: tía ↓ pues yo no he desayunao ↓ así que no sé de que te quejas
3 A: ¿pero ya has bajao ↓ tú?
4 B: ¿adónde?
5 A: a la cafetería →
6 B: tía ↓ ¡qué va! si he i(do) un mo- he ido un momento a ahí yy he visto a E. ↑/ que se iba a clase de no sé qué → porque tenía- no había entregao un traabajo ↓ o algo así
7 A: ¿qué trabajo no había entregao?
8 B: ¡ay! no sé ↓ noo sé/ ni de qué asignatura era
9 A: no sería de historia y cultura ↑ que no ha entregao ↑
10 B: ¡hombre! por cierto ↓ tú tampoco lo has entregao ↑
11 A: tú tampoco ↓ ¡tíaa!\$
12 B: \$ ya ↓ [porq-]
13 A: [¡TÚ] TAMPOCO! porquee/// [como no t? has=]
14 B: [¡tía! pero yo ya-]
15 A: = pelao clases ni ná ↑(da)\$
16 B: \$ pero tú no has apareci(d)o ↑ por clase ni ná(da)
17 A: ¡hombre!/ aparecer ↑ aparecer ↑ la verdad e(h) que ↑ no he apareci(d)o ↓/ ((°(porqueo))) ¡TÚ TAMPOCO!
18 B: ¡más que tú!
19 A: ¡pocas veces más!\$
20 B: \$ ¡tía! te tengo que- que pasar ↑ yo a veces los apuntes

Tabla 2. Fragmento de la conversación del corpus Val.Es.Co. 174.A.1.

El profesor deberá familiarizarse con el sistema de transcripción utilizado por estos corpus para entender los fenómenos que representan, tales como solapamientos, intervenciones seguidas sin pausa y longitud de la pausa; si lo desea, puede simplificarlo para llevar los textos al aula, de acuerdo con el nivel de los estudiantes y los objetivos de la actividad. Se trata, como se puede observar, de muestras reales que tienen la ventaja de ofrecer fenómenos de escasa aparición en los libros de texto y que ofrecen posibilidades didácticas y propuestas de actividades a los alumnos, como por ejemplo la identificación de sus rasgos situacionales o la explotación de conversaciones con errores pragmáticos para proceder a enseñar cómo pueden subsanarse (Albelda y Fernández 2008: 46).

Creemos, pues, que estos corpus orales conversacionales son herramientas idóneas para mostrar la conversación coloquial y preparar a los

alumnos para la producción oral. Sin embargo, debemos recordar que las situaciones orales van de lo dialógico a lo monológico y de un grado de mayor a menor formalidad en un continuum que pasa por diferentes tipos de géneros orales. En este caso también se hace necesario que se muestren textos reales y que contextualicen los fenómenos en los que queremos hacer hincapié en el aula. Una aportación interesante, que se aleja del registro coloquial, es la que ofrece el CORLEC⁷, que se caracteriza por presentar textos agrupados según ámbitos (administrativos, científicos, educativos, jurídicos, políticos, etc.), de manera que se puede acudir a ellos para trabajar géneros formales.

Además del uso de corpus discursivo, para presentar los géneros en su contexto otra herramienta útil es el vídeo. La *web* colaborativa ofrece programas en los que los usuarios comparten vídeos que pueden aprovecharse para ejemplificar gran variedad de muestras genéricas si se toman un poco de tiempo para buscar. Se trata de sitios como *Youtube*, *Vimeo* o *Dailymotion*. Como fuente de recursos, son especialmente adecuados para mostrar situaciones de uso formal y observar también la variabilidad que se da en este ámbito. Así, por ejemplo, se puede seleccionar personajes públicos, como por ejemplo, una figura política. Casi con seguridad los usuarios encontrarán vídeos representativos de diferentes variedades discursivas en las que intervenga la misma persona, como una entrevista en un programa televisivo, una rueda de prensa, un debate o una intervención en el Congreso de los Diputados. Los alumnos pueden ver reflejada en estos documentos audiovisuales la variación diafásica que se produce según el género y la situación.

En estos repositorios de vídeos, también resulta relativamente fácil hallar ejemplos de casi todos los géneros discursivos que el *PCIC* enumera entre sus descriptores, tales como “Instrucciones breves y sencillas sobre asuntos relacionados con la casa o el trabajo”, “Entrevistas (médicas, académicas...)”, “Debates y discusiones públicas sobre asuntos de interés general o personal” o “Discursos y conferencias sobre temas especializados o divulgativos”.

El uso de sitios *web* de vídeo facilita muestras de situaciones coloquiales, por ejemplo, a través de programas de telerrealidad cuyas escenas suelen aparecer en estas páginas. Estos textos ofrecen también muestras de habla espontánea de carácter informal que pueden ser útiles para trabajar las características de la conversación. Además llama la atención la facilidad con la que el profesor podrá seleccionar determinadas funciones comunicativas, como por ejemplo, *discutir*, *convencer*, *agradecer*, etc.⁸

Los documentos audiovisuales permiten una explotación similar a los corpus antes mencionados, además de añadir los componentes quinésicos y el lenguaje no verbal que también tienen gran influencia en la conducta conversacional y en la oratoria. Igualmente, una de las ventajas del uso de plataformas tan populares es que favorecen la autonomía del estudiante, así, el docente puede solicitar, por ejemplo que elijan ellos mismos los personajes cuya variación estilística se va a presentar, o escenas en las que detecten conflictos pragmáticos.

3.4. ¿Cómo podemos encontrar temáticas motivadoras?

Otra dificultad relacionada con la motivación es la dificultad para seleccionar la temática y los contenidos que se proponen para determinadas actividades comunicativas orales. A menudo el fracaso de algunas propuestas de práctica de la expresión oral tiene que ver con el hecho de que el tema en torno al que gira la actividad discursiva resulta poco motivador o relevante. Coincidimos con Lorenzo (2006: 72) en la incidencia del interés temático con la motivación, pues favorece “una mayor persistencia ante la dificultad, mayor dedicación en tiempo a la realización de la actividad y mayor despliegue de estrategias metacognitivas y, en el caso de las tareas, una mayor participación y producción lingüística”.

Un vistazo al banco de recursos didácticos del Centro Virtual Cervantes, la *Didactiteca*⁹, nos muestra que la mayoría de los temas que aparecen tratados en las actividades de expresión oral tienen que ver con aspectos culturales (temas literarios, poemas, películas, etc.), conocimientos geográficos y sociales, o que son propios de modalidades de intercambio comunicativo con una finalidad transaccional: compras, entrevistas de trabajo, etc. Estos temas despiertan interés entre los aprendices de E/LE y son parte necesaria en su currículo formativo (basta con echar un vistazo al *PCIC*), pero el problema surge cuando se quiere crear en el aula una situación discursiva más propia de una fase creativa en la producción oral. En este caso, la elección de los temas debe estar condicionada por el conocimiento de las características del alumnado, quizás a través de un análisis de intereses y necesidades como el que se recomienda arriba, y, en muchos casos, depende de las “dotes creativas del docente para seleccionar temas apropiados desde una visión sociocultural y curricular” (Lorenzo 2006:74).

Encontrar temas que den pie a discusiones de tipo más informal no es una tarea fácil, pero en la actualidad el docente dispone de una herra-

mienta poderosa para conocer cuáles son los temas de los que se habla en la sociedad y que pueden resultar cercanos a los alumnos: las redes sociales digitales. En este caso, ya no se trata de hacer uso de temas extraídos de medios como radio, prensa y televisión, que vienen condicionados por la elección de profesionales, sino de asuntos que los propios usuarios anónimos consideran de actualidad o sobre los que quieren conversar. De este modo, redes sociales virtuales como *Facebook*, *Tuenti* o *Twitter* pueden ser una fuente de temáticas e ideas para preparar tareas en las que se practique la producción oral.

A través de estas redes sociales se pueden presentar a los alumnos temáticas basadas en las listas de tendencias que se elaboran anualmente. Así, el profesor puede conocer, por ejemplo, la lista de tendencias de *Facebook* del 2012 en España: (“trabajo, huelga, Rajoy, crisis económica, fórmula 1, La Roja, Eurocopa, Lionel Messi, Telecinco, Antena 3, Cristiano Ronaldo”¹⁰), que pueden servir de excusa para la preparación de actividades y tareas, o se puede, simplemente, tomar como punto de partida un comentario como el siguiente: “El ambulatorio, centro filosófico del pueblo. ¿Qué tal si esperamos en silencio? #Gracias”.

En un momento en el que se escribe y se opina más que nunca, los que antes eran lectores pasivos de internet se han convertido en escritores que aportan ideas y comparten conocimiento, difunden las opiniones de otros, celebran victorias, desaprueban conductas e incluso inician rebeliones a través de la red (recuérdese el caso de la *primavera árabe*¹¹), el docente de idiomas debe estar en contacto con esta realidad social inspiradora que puede acercarle a las inquietudes de sus alumnos y ser una fuente importante de materiales con los que trabajar en el aula.

En este apartado nos centraremos principalmente en la red social *Twitter*, que se caracteriza por ser una plataforma de carácter internacional, exponente de un fenómeno que se ha dado en llamar *microblogging*, pues su propósito comunicativo, al igual que muchos *blogs*, consiste en transmitir información, compartir opiniones, narrar experiencias propias, etc. El funcionamiento de esta plataforma se construye a través de perfiles personales que pueden ser seguidos por otros usuarios. La comunicación se produce a través de un mecanismo en el que cada usuario va comentando (*tuitear*) a su antojo o bien comparte comentarios (*tuits*) de otros participantes en esta aplicación, acción que también se conoce como *retuitear*. A diferencia del blog, y de ahí el concepto de *microblog*, el espacio que los usuarios tienen para dejar sus mensajes es reducido y

queda acotada la cantidad de caracteres que se pueden escribir en cada *tuit* (comentario en *Twitter*) al número de 140.

En la barra lateral izquierda de la plataforma de *Twitter* aparecen sucesivamente los temas que constituyen tendencias más seguidas (*trending topics*). En su propia página, esta herramienta social describe en qué consisten estos elementos:

Las Tendencias se determinan mediante un algoritmo y son personalizadas para ti mediante las cuentas que sigues y la ubicación en la que te encuentras. Este algoritmo identifica temas que son inmediatamente populares, más allá de temas que han sido populares por un largo período de tiempo o comunes diariamente, para así ayudar a descubrir el contenido más actual y emergente dentro de los temas en discusión de *Twitter* que son más relevantes para ti. (<https://support.Twitter.com/articles/349215-sobre-las-tendencias>).

Se trata, por lo tanto, de temas actuales que despiertan interés entre los círculos sociales y perfiles seguidos por cada usuario. Otra posibilidad de *Twitter* es realizar consultas de las tendencias en otros lugares, de forma global o eligiendo un país en concreto:

Tendencias		
Si deseas dejar de ver las Tendencias personalizadas, selecciona una nueva ubicación ahora		
Globales	Estados Unidos	Nigeria
Alemania	Filipinas	Nueva Zelanda
Argentina	Francia	Pakistán
Australia	Guatemala	Perú
Brasil	Holanda	Reino Unido
Canadá	India	República Dominicana
Chile	Indonesia	Rusia
Corea	Irlanda	Singapur
Ecuador	Italia	Sudáfrica
Emiratos Árabes Unidos	Japón	Suecia
España	Malasia	Turquía
	México	Venezuela

Imagen 1. Cuadro de diálogo de *Twitter* que permite el paso de tendencias personalizadas a otras.

Para el uso de una destreza como la producción escrita parece fácil aprovechar las posibilidades que esta red ofrece, pero no hay que desdeñar su utilidad para provocar debate, discusiones y conversaciones orales en el aula. Así, por ejemplo, el profesor puede mostrar las tendencias que aparecen en *Twitter* en una fecha dada, fuera de su contexto, como ejemplo tomaremos las tendencias que fueron más populares durante el año 2012:

#empleojuvenilya
 #LasmedidasdeRajoy
 #porunmundoválido
 #nopuedoestarundíasin
 #comocomenzarunadiscusión

Una buena manera de empezar es mostrar dichas tendencias fuera de la plataforma *Twitter*, descontextualizadas, de tal manera que los alumnos lancen hipótesis sobre la procedencia de la información que se les aporta. Con esta actividad se asegura un vacío de la información inicial que los lleva a discutir sobre las muestras que se ofrecen.

En esta actividad de calentamiento, preparatoria, los alumnos pueden informarse sobre algún aspecto que desconozcan y el profesor puede aprovechar para dar datos relacionados con la sociedad, la economía, la cultura o la política española, como por ejemplo, en este caso, cifras de empleo juvenil; así se añade también el componente sociocultural. Una vez aclaradas todas las dudas posibles de interpretación y descubierto el contexto, las posibilidades de aplicación son infinitas, por ejemplo, en grupos o en parejas los alumnos pueden elegir la etiqueta más relevante de ese día y preparar una serie de argumentos para presentarla ante el resto de la clase. En este proceso de trabajo en grupo los alumnos producirán muestras orales en grupo, discutirán, acercarán posiciones, etc.

También se puede jugar con las diferentes posibilidades que ofrece la red. Así, a semejanza de lo que ha hecho el profesor en una primera sesión, se puede encargar que un alumno presente las etiquetas más populares en su país y que explique a sus compañeros qué matices esconden y cuáles le parecen más significativas. De esta forma se contribuye al fomento de la interculturalidad en el aula.

Otra explotación temática de *Twitter* consiste en aprovechar las posibilidades pragmáticas y discursivas que algunas de sus etiquetas, pensadas para incitar a la participación en línea, pueden tener si se llevan como

propuesta al aula. Veamos el ejemplo de la etiqueta #comocomenzarunadiscusión. Una opción puede ser, en este caso, presentar la etiqueta y algunos ejemplos de los *tuiters* aportados por usuarios, que pueden ser explicados en el aula y que, como se verá, pueden ser útiles para trabajar, por ejemplo, la competencia sociocultural:

Que el maestro haga equipos y estés con los que te caen mal #ComoComenzarUnaDiscusión
#ComoComenzarUnaDiscusión lo que te voy a decir es con todo el respeto que te mereces...
#ComoComenzarUnaDiscusión @DimeBhere: ¿A dónde quieres ir? ¿Qué quieres hacer?
#ComoComenzarUnaDiscusión Te voy a preguntar algo y quiero que me contestes la verdad
#ComoComenzarUnaDiscusión Contéstale con un: “Ok” o con un: “Ajá, como tú digas”¹²

Además de establecer un diálogo sobre la pregunta que recoge la etiqueta, se puede solicitar que adivinen qué características tienen las personas que han escrito cada uno de los *tuits* aportados.

En definitiva, los llamados medios sociales digitales constituyen una fuente de explotación para hallar temáticas actuales, controvertidas y motivadoras con las que elaborar actividades de producción oral.

4. Un caso práctico

EL SIGUIENTE CASO práctico se ha configurado como una actividad que admite múltiples variaciones y que se centra principalmente en proporcionar recursos para que el docente sepa qué tipo de documentos puede llevar al aula para trabajar la destreza de expresión oral, qué contenidos puede presentar y qué actividades de contextualización y de práctica llevar a cabo. El lector puede adaptarla a su antojo o utilizarla como modelo para trabajar con otros materiales.

La propuesta que se presenta está dirigida a aprendientes de niveles avanzados (desde el B2 al C2) y tiene como objeto el desarrollo de la competencia discursiva oral, especialmente de variedades discursivas propias de un registro informal o coloquial. Otros objetivos de la actividad son:

- Discernir y conocer la incidencia que los rasgos situacionales tienen en los géneros discursivos orales, con especial atención a la conversación coloquial.
- Reconocer y ser capaces de utilizar elementos lingüísticos propios de la conversación coloquial en sus diversos planos (fonético-fonológico, gramatical, léxico y pragmático).
- Adquirir elementos propios de la competencia discursiva: adaptar el lenguaje y el registro a diversas situaciones comunicativas.
- Ser conscientes de que los registros coloquiales no son exclusivos de la comunicación oral.

Con respecto a la organización de los materiales, este caso cuenta con una fase de asimilación y una fase de creación. En la fase de asimilación se trabajan los mecanismos y los componentes lingüísticos propios del registro coloquial. Se presenta en dos partes: en la primera se ofrece a los estudiantes una transcripción de una conversación coloquial para realizar determinadas actividades de contextualización y reconocimiento de las características de este registro. La segunda parte proporciona un input escrito (intercambio comunicativo en Facebook) para que los aprendientes observen que el registro coloquial puede aparecer también en un canal escrito y para que realicen una actividad comparativa entre el estilo coloquial escrito y el estilo coloquial oral, de manera que se apliquen los conocimientos adquiridos en la primera parte de esta actividad.

En la fase de creación se propone una serie de actividades de dramatización basadas en la adopción de distintos roles por parte de los estudiantes. Durante la práctica de estos ejercicios, los participantes podrán ir efectuando cambios estilísticos en un texto dado, para transformarlo según vayan alterándose los elementos situacionales que configuran el registro. De esta manera se les invita a introducir y utilizar componentes adquiridos en la fase de asimilación. Los múltiples ejercicios que se proponen pueden observarse como variantes (el docente elegirá la opción que más le convenga) o pueden realizarse de manera secuenciada.

Para llevar a cabo esta actividad se supone un trabajo previo con los alumnos en el que se hayan revisado los rasgos de la conversación coloquial¹³. En el caso de que no se haya trabajado la conversación coloquial, presentamos también una posibilidad de explotación en el aula, que puede realizarse en la fase de asimilación. No obstante, el profesor que desee profundizar en la enseñanza de la conversación coloquial a través

de corpus orales, deberá consultar los trabajos de Albelda y Fernández (2008) y Albelda (2010), en los que se ofrece infinidad de posibilidades de explotación de este tipo de recursos en el aula de ELE.

4.1. Fase de asimilación

4.1.1. Actividad 1

Los alumnos dispondrán de copias de este texto y al mismo tiempo el profesor pondrá el corte de audio correspondiente a esta parte de la conversación¹⁴.

1 A: ¿YAA? aún no he comíoo ↑// desde que he desayunao ↓
2 B: tía ↓ pues yo no he desayunao ↓ así que no sé de que te quejas
3 A: ¿pero ya has bajao ↓ tú?
4 B: ¿adónde?
5 A: a la cafetería →
6 B: tía ↓ ¡qué va! si he i(do) un mo- he ido un momento a ahí yy he visto a E. ↑/ que se iba a clase de no sé qué → porque tenía- no había entregao un traabajo ↓ o algo así
7 A: ¿qué trabajo no había entregao?
8 B: ¡ay! no sé ↓ noo sé/ ni de qué asignatura era
9 A: no sería de historia y cultura ↑ que no ha entregao ↑
10 B: ¡hombre! por cierto ↓ tú tampoco lo has entregao ↑
11 A: tú tampoco ↓ ¡tíaa!\$
12 B: \$ ya ↓ [porq-]
13 A: [¡TÚ] TAMPOCO! porque/// [como no t? has=]
14 B: [¡tía! pero yo ya-]
15 A: = pelao clases ni ná ↑ (da)\$
16 B: \$ pero tú no has apareci(d)o ↑ por clase ni ná(da)
17 A: ¡hombre!/ aparecer ↑ aparecer ↑ la verdad e(h) que ↑ no he apareci(d)o ↓/ ((°(porque°))) ¡TÚ TAMPOCO!
18 B: ¡más que tú!
19 A: ¡pocas veces más!\$
20 B: \$ ¡tía! te tengo que- que pasar ↑ yo a veces los apuntes →

Tabla 3. Fragmento de la conversación del corpus Val.Es.Co. 174.A.1.

Tras esta primera audición, se pedirá a los participantes que identifiquen los rasgos situacionales a partir de las preguntas que se les formulan en el siguiente cuadro. Se puede deducir estos elementos contextuales a partir del contenido del fragmento, de los tonos de voz, de la familiaridad que se desprende de la espontaneidad de las intervenciones, de la construcción del discurso sobre la marcha, de los solapamientos y de la temática.

1. ¿Qué características tienen las personas que participan en la conversación? (edad, sexo)
2. ¿Podrías decir qué relación hay entre ambas?
3. ¿Dónde se produce la conversación?
4. ¿Qué actitud muestran los participantes? ¿Están de acuerdo? ¿Por qué?

A continuación se puede proceder a analizar la información que aportan los signos de transcripción, a partir de la explicación, por parte del profesor, de los más significativos o relevantes para la actividad (a), o bien se pide a los alumnos que deduzcan sus valores y realicen actividades controladas en las que alteren alguno de los parámetros detectados (b):

OPCIÓN A (equivalencia de signos extraída de Briz (1998: 13))

- Entonación ascendente
- Entonación descendente
- Entonación mantenida o suspendida

§ Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes

[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición

] Final del habla simultánea

EN COCHE Pronunciación mantenida o suspendida

OPCIÓN B

Escucha de nuevo la conversación y fíjate en el significado que pueden tener los siguientes signos:

1. ¿Qué tipos de flechas aparecen? ¿Qué indican?
2. ¿Qué crees que puede significar el símbolo §?
3. ¿Qué indican los corchetes? []
4. ¿Por qué hay fragmentos escritos con mayúsculas?

Una vez familiarizados con el sistema de transcripción es importante que los estudiantes detecten las características lingüísticas más significativas del texto, por ejemplo, con las siguientes sugerencias que pueden dar una muestra de los aspectos más destacados y generar actividades de práctica controlada.

Aspectos fonético-fonológicos:

- a) Se tratarán los relacionados con la relajación articulatoria propia del habla coloquial (*comío, desayunao*), alargamientos (*tíaaa*).
- b) Los signos que marcan la entonación y su explicación pueden dar pie a actividades de producción oral consistentes en tomar fragmentos del texto y cambiar su dirección entonativa.
- c) La misma actividad se puede realizar cambiando los casos de pronunciación marcada o enfática

Aspectos relacionados con la dinámica conversacional y con la pragmática:

- a) Uso de apelativos coloquiales (*tía, hombre*) y sus funciones pragmáticas (por ejemplo, en la última intervención, para robar el turno de palabra).
- b) Mecanismos de intensificación del texto
- c) Valores de partículas como:
 - a. *por cierto* (introduce un comentario que se desvía el tema principal)¹⁵
 - b. *pero* (contraargumentativo)
- d) Usos de la deixis personal propios de la conversación coloquial (*yo, tú*)

4.1.2. Actividad 2

El texto del que parte esta actividad ha sido extraído de la red social *Facebook*, se trata de un *input* extraído de un canal escrito que presenta muchas características propias del registro coloquial y que, fuera de contexto, puede llevar a la identificación de este discurso con una conversación coloquial. Este discurso es un buen punto de partida para que los alumnos lo transformen en un texto oral y trabajen la variedad estilística.

El docente presenta a los alumnos un texto consistente en un intercambio inicial de una usuaria de *Facebook* y las reacciones que sus palabras provocan. El texto se presenta sin las marcas propias de esta plataforma (*compartir, me gusta, etc.*) y no se señala su fuente ni su procedencia. Tras haber realizado la actividad 1, es posible que los estudiantes crean que se hallan, de nuevo, ante una conversación coloquial. Se presentan, por lo tanto, dos textos en este caso práctico, uno extraído de un medio oral (actividad 1) y otro de un medio escrito (actividad 2), para que los alumnos perciban que es posible la existencia de un registro común (coloquial) en ambos:

A: Segunda vez que me llaman "gorda"... pero qué imbéciles hay por el mundo, en serio..! QUE OS JODAN!
 B: aniiiiiiiiii pasa d esa gentuza.....!!!! q hay mejor q tener buenas curvas.....!! más vale esto...q no huesos..i no será d lo GORDITAS q estamos... o_O
 A. Tía es muy fuerte, estoy harta de que utilicen ese calificativo para meterse con la gente..!! la peña es idiota, no tienen ni puta idea!!
 C: Yo soy gorda y qué....soy felizzzzzz jajaja
 A: Jajaja
 D: Tú goorda? Eiing? Si no lo estás... Olvídate de esa gentuza! K tienen.muy poka vida y se andan metiendo en la d los demás y para kolmo utilizando calificativos "de su nivel". Ánimos! Pork la gente k te kiere es la k está a tu alrededor i t lo demuestra cada día! Con eso t basta i te sobra; no krees? Mua
 E: Seguro q te lo dirán por envidia de la belleza que te sobra y ellos nunca podrán tener, porq no creo que sean kilos de más si no, belleza q sobra..... así q a palabras necias, oídos sordos
 A: Eres un solete grandotote
 B: La belleza no se mide por el exterior, sino por el interior. Todo lo superficial se pierde con los años...! Ni caso bonita!

Tabla 4. Fragmento de una conversación en Facebook.

Al igual que en la actividad anterior, se puede comenzar con una actividad de contextualización del fragmento. Si los aprendientes lo identifican como una conversación coloquial transcrita, se les puede decir que presten atención a la ortografía, así se puede incidir en los métodos de escritura abreviada, en la ortografía no normativa (*kolmo*), y en cómo los hablantes trasladan la pronunciación al texto escrito (*krees, felizzzzz*).

Otros datos que se pueden requerir para contextualizar la muestra ofrecida coinciden con los que se han pedido para la conversación coloquial, con alguna variante:

1. ¿Qué características tienen las personas que participan en la conversación? (Edad, sexo, etc. Con respecto a la variable sexo, dado que todos los participantes son mujeres excepto E, el docente puede plantear que hay un hombre en la conversación e invitar a los estudiantes a que deduzcan de quién se trata y justifiquen su respuesta)
2. ¿Podrías decir qué relación hay entre los diferentes interlocutores?
3. ¿Cómo muestra su enfado la persona que comienza la intervención? (Además de los insultos hay otros elementos lingüísticos: las mayúsculas y el inicio con el marcador “pero”, que posee un valor intensificador, propio del registro coloquial)
4. ¿Qué actitud muestran los participantes? ¿Están de acuerdo? ¿Por qué?

Una vez saben la procedencia del texto y su canal escrito, se propone que averigüen por qué el texto no es una conversación coloquial, es decir, qué diferencias creen que habría entre este género (intercambio de Facebook) y el que aparece en la actividad 1 (conversación coloquial). Después pueden añadir las similitudes.

Se puede partir de preguntas como las siguientes:

1. ¿Cuántos participantes intervienen en cada caso?
2. ¿Existen cambios de turno de palabras, hay alternancia de papeles?
3. ¿Cómo es el léxico que aparece?
4. ¿Hay solapamientos?
5. ¿Cómo se expresa la entonación y el lenguaje no verbal en el caso de *Facebook*?

Las respuestas posibles pueden ser:

SIMILITUDES	DIFERENCIAS
-Más de un participante. -Hay intercambio conversacional y cambios de turno. -Léxico coloquial (<i>la peña</i>), uso de insultos. -Sintaxis es entrecortada, poco elaborada.	-En el fragmento de Facebook, no hay que robar el turno de palabra, se puede escribir cuando se quiere, por eso no hay marcas lingüísticas de esta actividad, que no aparece representada con apelativos, como sucede en la conversación coloquial. -En el texto escrito se expresa de manera gráfica el contenido prosódico y no verbal (o_O, sorpresa), uso de mayúsculas, exclamaciones, incluso las comillas. -En el texto escrito no son posibles los solapamientos.

4.2. Fase de creación

Las actividades de creación y producción que siguen son una serie de sugerencias que están encaminadas a una puesta en común a través de la dramatización, al final de cada una de ellas. Esta propuesta puede modificarse y adaptarse según la disponibilidad temporal y las características de los participantes (número de estudiantes en el aula, nivel, etc.). Todas las actividades se realizarán en grupos de cinco personas. El docente cuenta con las siguientes opciones:

- a) Escoger el ejercicio que más conveniente le resulte.
- b) Llevar a la práctica todos los ejercicios en una secuenciación lineal, tal y como se muestra aquí.
- c) Dividir la clase en grupos y solicitar que cada uno de ellos realice uno de los ejercicios propuestos.

4.2.1. Ejercicio 1

El objetivo de esta actividad es que produzcan y representen una conversación coloquial a partir de la transformación del texto de *Facebook* que se les ha ofrecido al principio.

La actividad puede comenzar con una lectura dramatizada del texto de partida, pero, ya que han advertido que hay alguna diferencia con respecto a

la conversación coloquial, se les puede pedir que lo transformen y que incluyan solapamientos y robos de turno, y que, en definitiva, imiten las estrategias que han observado en el fragmento de conversación coloquial estudiado.

Una opción interesante, por ejemplo, para trabajar los robos de turno es hacer que uno de los participantes sea interrumpido en varias ocasiones, y ver cómo consigue hacerse con el turno. Así pueden trabajarse en grupo diversas estrategias conversacionales.

También nos detendremos en ver cómo se explicitan lingüísticamente, a través de la prosodia, los contenidos pragmáticos asociados al emoticono (o_O), a las mayúsculas, a las comillas, etc. Estos contenidos también pueden trabajarse a través del lenguaje no verbal.

4.2.2. Ejercicio 2

El objetivo de este ejercicio es trabajar la cooperación en la conversación y los actos de habla que manifiestan desacuerdo, con los componentes lingüísticos que van asociados a ellos.

En el texto de *Facebook* se muestra una clara voluntad de cooperación entre los participantes, que van todos en la misma línea, reforzar la imagen de Ana (la persona que inicia el intercambio comunicativo). La propuesta del profesor es que los alumnos alteren el texto que han elaborado para el ejercicio 1, con la introducción de un participante que sea contrario a la opinión del resto, es decir, esta persona piensa que a Ana le sobran unos kilos y debería adelgazar. Este elemento hará que se activen diferentes componentes y funciones pragmáticas:

1. Se practicará la pronunciación relajada.
2. Se practicará la entonación de la conversación coloquial.
3. Se utilizarán recursos pragmáticos para mostrar desacuerdo.
4. Se trabajará la atenuación o la intensificación (según se prefiera en el grupo, o ambas categorías).
5. Se aprenderán estrategias de cortesía como reparación de la imagen del otro.

4.2.3. Ejercicio 3

El objetivo de esta actividad es observar la incidencia que tienen los elementos situacionales en la conversación coloquial. Se presentará, de esta

manera, la influencia de la relación interpersonal y otros factores como la edad, la profesión y la formación en el discurso.

Se pide a los alumnos que transformen la conversación inicial alterando algunos parámetros; la temática y el punto de partida son los mismos, una persona se queja de que la hayan llamado gorda, pero los participantes poseen características diferentes.

Estas opciones pueden distribuirse en diferentes grupos:

1. Las participantes son mujeres de unos 50 años.
2. Las participantes son abogadas y coinciden durante una pausa para tomar café en los juzgados. Estos encuentros tienen lugar esporádicamente.

4.2.4. Ejercicio 4

El objetivo de este ejercicio es trabajar la conversación de carácter más formal y con menos participantes.

En este caso habrá que tener en cuenta rasgos como la ausencia de palabras malsonantes, que deberán desaparecer del texto; se practicará una pronunciación más clara, de carácter formal, y la adaptación del lenguaje de Ana a un registro o variedad estilística alejados de lo coloquial.

Se propone a los grupos que elaboren el diálogo que Ana, la protagonista de la conversación creada en la actividad 1, tendrá en la siguiente situación:

1. En la consulta de un médico endocrino.
2. El médico tiene unos 60 años.
3. La actitud de Ana es de queja.

4.2.5. Otras opciones de explotación

Una vez agotadas las situaciones conversacionales (informales) que se quieran proponer, se podría pasar al plano formal. La temática que se plantea al final de la conversación digital de *Facebook*: “la belleza está en el interior” puede dar pie a un debate bien organizado en la clase (Pinilla 2010: 102).

Igualmente, si se quiere introducir situaciones monológicas orales de carácter formal, tales como las presentaciones en ámbito académico, también se podría practicar la exposición formal en el aula con este tema como punto de partida.

5. Conclusión

LA PRODUCCIÓN ORAL es una de las competencias más complejas para llevar al aula, sobre todo si se huye de visiones monolíticas que se ciñan exclusivamente a la variedad estándar, para dotar a nuestros alumnos de destrezas con las que manejarse en las más variadas situaciones comunicativas orales.

Desde esta perspectiva, centrada en la variedad discursiva, se ha presentado aquí un marco teórico basado en géneros discursivos y productos textuales orales, que incluye una serie de notas generales junto con aspectos más particulares en torno al modelo elegido de la conversación coloquial en español.

En el ámbito metodológico es fundamental que el profesor disponga de recursos y sepa dónde encontrar muestras textuales reales, temáticas motivadoras y actividades significativas para abordar la enseñanza de algunos géneros orales que forman parte de la comunicación cotidiana de los hablantes de una lengua. En ese sentido, se han presentado en este capítulo algunas claves y notas breves, centradas en los aspectos que se consideran más dificultosos, con el objeto de servir de modelo para la aplicación en el aula. Confiamos en que cada profesor las haga suyas y las adopte en el aula según sus objetivos.

Por último, el caso práctico ofrece una serie de ideas para llevar la producción oral a la clase de ELE, que tienen en cuenta el dominio de la variedad estilística como columna vertebral del trabajo en el aula, en consonancia con lo aportado desde los puntos de vista teórico y metodológico de este capítulo. Se invita al docente a que aplique libremente estas a sus propósitos y las tome como modelo para generar sus propias actividades.

Notas

1. En este y en los siguientes ejemplos se mantiene la ortografía tal y como se presenta en la muestra original.
2. Obra coordinada por Antonio Briz, Salvador Pons y José Portolés <http://textodigital.com/P/DDPD/>
3. *Datos y cifras del Programa Erasmus 2010-2011*. <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/servicios/publicaciones/publicaciones-erasmus/datos-y-cifras-del-programa-erasmus-en-espana-2010-2011.pdf?documentId=0901e72b814f0c3b>
4. Extraído del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en su versión electrónica: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
5. Es un corpus de conversaciones coloquiales espontáneas, grabadas de forma secreta. Transcritas con un sistema propio del grupo VAL.ES.CO., algunas de ellas pueden consultarse ya en línea en la dirección: <http://www.uv.es/corpusvalesco/consulta.html>
6. *Corpus Oral de Lenguaje Adolescente de Madrid*, dirigido por Annette Myre Jørgensen. Se puede consultar en línea: <http://www.colam.org/>
7. *Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea*, dirigido por Francisco Marcos Marín, se puede consultar en esta página: <http://www.llf.uam.es/~fmarcos/informes/corpus/corpusix.html>
8. Para comprobar la facilidad para encontrar ejemplos de este tipo, basta buscar la secuencia “pelea Gran Hermano” en *Youtube*.
9. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/>
10. <http://www.europapress.es/portaltic/socialmedia/noticia-Facebook-repasa-tendencias-lugares-mas-destacados-2012-20121211191757.html>
11. En países con una fuerte censura en sus medios de comunicación, plataformas como *Twitter* sirvieron para difundir la información y movilizar a la población.
12. Para llevarlos al aula, se han corregido las faltas de ortografía
13. En el epígrafe “2. Fundamentos Teóricos” se presentan los rasgos más significativos, no obstante desarrollaremos algunos de ellos a continuación.
14. Disponible en http://www.uv.es/corpusvalesco/audio/VALESCO_174A.mp
15. El profesor puede ayudarse con la consulta del *Diccionario de Partículas* mencionado arriba.

Bibliografía

- Albelda, M. y Fernández M. J. 2008. *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arcos/Libros.
- Albelda, M. 2010. “Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras”. *Actas del XXI Congreso Internacional de ASE-LE*. Ed. J. Santiago Guervós. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Briz, A. 1998. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. 2000. “El análisis de un texto coloquial”. *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Eds. A. Briz. Grupo Val.Es.Co. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. 2002. *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*. Madrid: SGEL.
- Briz, A. 2004. “Aportaciones del análisis del discurso oral”. *Vademécum para la formación de profesores de profesores*. Eds. Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 219-241.
- Briz, A. y Albelda, M. 2010. “Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D”. *El español en el mundo. Anuario de del Instituto Cervantes 2009*. Madrid: BOE.
- Briz, A y Serra, E. 1997. “De lo oral y lo escrito y entre lo oral y lo escrito”. *Sobre l’oral i l’escrit*, Eds. A. Briz, M.^a J. Cuenca y E. Serra. Valencia: Universitat de València.
- Briz, A, Pons, S y Cortés, J. *Diccionario de partículas discursivas del español*. [Documento de Internet, disponible en: <http://textodigital.com/P/DDPD/>].
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cestero, A. M. 1999. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arcos/Libros.
- Consejo de Europa. 2002-2004. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Documento de Internet, disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>].
- Hidalgo, A. y Cabedo, A. 2012. *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Instituto Cervantes. 2007. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S.L. [Documento de Internet, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/].
- Lorenzo, F. 2006. *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

- Llisterri, J. 2003a. "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua". *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Dir. Reyzábal, M.V. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. 547-562.
- Llisterri, J. 2003b. "La enseñanza de la pronunciación". *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4 (1): 91-114.
- Moreno, F. 2002. *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/Libros.
- Pinilla Gómez, R. 2004. "La expresión oral". *Vademécum para la formación de profesores de profesores*. Eds.: Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. Madrid, SGEL. 879-897.
- Pinilla Gómez, R. 2006. "Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral". *Didáctica del español como lengua extranjera*. Coords. L. Miquel, y N. Sans. Madrid: Fundación Actilibre. [Documento de Internet, disponible en marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf].
- Piñol, C. 2012. *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Poch, D. 2004. "Los contenidos fonético-fonológicos". *Vademécum para la formación de profesores de profesores*. Eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid, SGEL.753-765.
- Pons, S. 2005. *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arcos/Libros.
- Porroche, M. 2009. *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco/Libros.
- Ruiz Gurillo, L. 2008. "El lugar de la ironía en la clase de español como lengua extranjera. Más allá del Marco y del Plan Curricular". *RedELE*. 14. [Documento de Internet, disponible en http://www.educacion.es/redele/Revista14/Ruiz_Leonor_El%20lugar%20de%20la%20ironia.pdf].
- Ruiz Gurillo, L. 2008. "¡Vaya con la mosquita muerta! Ironía para la clase de ELE". *Revista MarcoELE*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.marcoele.com/downloads/vayaconlamosquitamuertaleonorruizgurillo.pdf>]

Enseñar la comprensión lectora

NEUS LORENZO GALÉS

Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya

Resumen

La lectura está estrechamente unida a procesos cognitivos esenciales en la adquisición de otras competencias básicas. Contribuye al desarrollo de conocimientos y estrategias esenciales para “aprender a aprender”. Leer enriquece las capacidades cognitivas y emocionales del ser humano, estimuladas desde la introspección, y facilita la conectividad interpersonal en entornos digitales a una escala jamás alcanzada con anterioridad.

En este capítulo proponemos rutinas reflexivas, helicoidales y conectivistas para el profesorado, así como microtarefas de idéntica metodología para enseñar a leer al alumnado más allá de la identificación del texto explícito. Se incluye una actividad práctica final de reflexión lingüística, simbólica y metalingüística, enriquecida en espacios virtuales. En ella se aborda el análisis contextual y el significado profundo del mensaje, la deducción de ideas implícitas e interconectadas, la relación con los conocimientos previos y la interpretación cultural de contenidos. El objetivo es llegar a la reflexión sobre las propias estrategias de lectura, de aprendizaje y de interpretación de la realidad. Palabras clave: lectura reflexiva, comprensión lectora, lectura interactiva, conectivismo.

Abstract

Reading is deeply connected to cognitive processes which are essential for the acquisition of other basic skills. It contributes to the development of knowledge and of essential strategies for “learning to learn”. Reading enriches human cognitive and emotional capacities, which are stimulated from introspection, and it also facilitates interpersonal connectivity in digital environments, at a scale never seen before.

In this chapter we propose connected and helicoidal reflection routines for teachers, and micro tasks with the same methodology, for teaching students to read beyond identification of explicit texts. We include a final activity of linguistic, symbolic and metalinguistic reflection, enriched using virtual spaces. In this activity we face contextual analysis and deep meaning, deduction of implicit interconnected ideas, the relationship with previous knowledge and cultural interpretation of content. The objective is to achieve reflection on personal reading skills, learning strategies and interpretation of reality.

Key words: reflective reading, reading comprehension, interactive reading, connectivism.

1. Introducción

LEER ES UNA capacidad comunicativa del ser humano que *se aprende* en cualquier lengua, *se desarrolla* en el tiempo y *evoluciona* a lo largo de la vida. Es una extensión cultural exclusiva de la especie humana y ha evolucionado a lo largo de la historia con la diversificación de soportes y recursos materiales. A lo largo de la historia hemos aprendido a leer en tabletas de arcilla, papiro vegetal, cuero, papel o pantallas de artefactos digitales.

La aparición de la lectura en las sociedades humanas deriva de la necesidad sobrevenida de codificar conceptos y mensajes orales con la finalidad de preservarlos y transmitirlos. Este objetivo ha dado como resultado diferentes elementos culturales que comparten características comunes: alfabetos, ideogramas, códigos de señales... Todos ellos se basan en la codificación y descodificación de muescas, señales, signos o símbolos que registran sonidos, conceptos o vivencias de significado complejo. En todas las culturas, este proceso está estrechamente vinculado a la transmisión de información que es capaz de trascender el tiempo, la localización y la intención de los emisores. Aprender a leer va más allá de la interpretación superficial del mensaje: requiere una comprensión profunda del documento, para convertirlo en conocimiento compartido.

El estudio del proceso lector y su enseñanza se ha abordado desde la lingüística (Tunmen y Chapman 2009), la psicología (Garner 1987), la sociología (Sticht 1975) o la pedagogía (Solé 1992), por poner como ejemplo algunas de las disciplinas implicadas. Recientemente, esta visión multidisciplinar se ha ido ampliando con aportaciones muy diversas desde la neurociencia (Ortiz 2009) y los estudios de la comunicación social en entornos digitales, donde la lectura está adquiriendo formas y estrategias multimodales de alta complejidad (Coiro 2003). Los requisitos profesionales del nuevo milenio y el papel de la lectura en el lugar de trabajo son temas que están siendo revisados en profundidad (Smith, Mikulecky, Kibby y Dreher 2000) y que se replantean a la luz de los nuevos entornos digitales de lectura y de acceso a la información.

Este planteamiento dinámico condiciona diferentes estrategias en los procesos de enseñanza de la lectura, y distingue diferentes ámbitos de instrucción con independencia de la lengua de trabajo: *aprender a leer*, en un primer momento, requiere estrategias específicas que difieren de las necesarias para *aprender a comprender en profundidad* los textos leídos. La enseñanza de la comprensión lectora se convierte, en realidad, en el acompañamiento a un proceso individual cambiante, adaptado a contextos di-

versos. *Saber leer* se transforma en un conjunto de habilidades situacionales que dependen de las experiencias previas, las lenguas utilizadas o la finalidad de la interacción con el documento, entre otros muchos factores.

La lectura abre puertas a lo desconocido. Leer en una lengua extranjera amplía el marco referencial de las vivencias personales del lector hacia realidades y experiencias ajenas. Cada nueva lengua le permite desarrollar estrategias comunicativas complementarias, relacionadas con la intercomprensión, la transferencia de habilidades lingüísticas en situaciones análogas y la participación social en distintas culturas y comunidades. Se trata, por tanto, de una capacidad *universal en potencia*, estrechamente asociada a la capacidad lingüística y comunicativa general, y *particular en su concreción personal*, principalmente vinculada a factores que ponen de manifiesto las oportunidades educativas, las vivencias culturales, las opciones socioeconómicas y los intereses individuales que van construyendo nuestra experiencia en sociedad.

Bajo estas premisas, la enseñanza de la lectura en las diferentes lenguas curriculares del sistema escolar, adquiere máxima trascendencia en la preparación escolar del siglo XXI. Por un lado, garantiza la continuidad del bagaje cultural y científico de nuestra sociedad (Bloom 1994) y, por otro, contribuye a mantener en igualdad de condiciones el derecho a la participación individual en una sociedad globalizada, digitalizada y multilingüe, en términos de inclusión, equidad y justicia social. Más aún, cuando los recientes estudios del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (conocido como PISA por sus siglas en inglés) promovidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) han demostrado que la competencia lectora de una generación puede condicionar sus opciones económicas y sociales, sus perspectivas de futuro y la capacidad ejecutiva del relevo generacional a medio y largo plazo (OECD 2000a).

Centrando los ejemplos en el caso de Cataluña, en este capítulo presentamos un resumen de algunas de las propuestas educativas que actualmente se ponen en práctica en el entorno escolar del mundo occidental para favorecer la lectura comprensiva en las lenguas de instrucción. En particular, incorporamos algunos de los planteamientos de los métodos inquisitivos con el objetivo de favorecer la implicación de alumnos y profesores en la mejora de los procesos lectores, así como incorporar la práctica de la lectura reflexiva a la enseñanza propia del currículo competencial. Al final del capítulo, proponemos una actividad práctica para desarrollar la comprensión lectora a partir de la resolución de pequeñas incógnitas (microtareas cognitivas de indagación) que permiten el acceso a la información para el

desarrollo de otras competencias básicas (aprender a aprender). Para ello, primero repasaremos brevemente la epistemología en que se fundamenta el enfoque participativo, reflexivo y dialógico de la propuesta.

2. Fundamentos teóricos

¿CÓMO PASAMOS DE leer sílabas a emocionarnos con una novela? ¿Cómo puede la escuela facilitar el trayecto desde “aprender a leer” hasta “leer para aprender”? El proceso lector escapa al mecanismo de interpretación gráfica que usualmente se ha asociado con aprender a leer, y se asocia a procedimientos interpretativos que dependen tanto del contenido del documento como de la situación en que se accede a él. Leer implica adentrarse en las razones complejas que motivan la lectura, las capacidades lingüísticas y comunicativas del lector y los niveles de rigor ejecutivo que demanda una sociedad determinada para cada situación lectora, por poner algunos ejemplos. En este apartado efectuaremos un breve repaso a los fundamentos teóricos generales que en la actualidad enmarcan la comprensión lectora en cualquier lengua de aprendizaje académico, y profundizaremos en el caso de Cataluña aportando algunos ejemplos del ámbito escolar.

2.1. El aprendizaje de la comprensión lectora en entornos lingüísticos complejos

La realidad lingüística del mundo actual refleja la creciente globalización comunicativa. El aprendizaje de la comprensión lectora en entornos multilingües adquiere dimensiones culturales, escolares y familiares que dan lugar a muy diversas experiencias: cada lector descubre el mundo literario desde un itinerario personal, único e irrepetible.

En Cataluña, el aprendizaje de la comprensión lectora en el entorno escolar se centra en generar escenarios diversificados que hagan posible el uso significativo de textos escritos, en las diferentes lenguas curriculares: se aprende catalán, castellano, inglés y francés en la educación primaria, con la posibilidad de añadir italiano y alemán, en la oferta de lenguas extranjeras de la educación secundaria. La experiencia plurilingüe, estimulada desde la generación de situaciones de aprendizaje vivencial, puede llegar a ser una realidad cotidiana bien percibida y valorada por todo el alumnado del centro escolar.

La fundamentación teórica de estas experiencias escolares se halla en el reconocimiento de la importancia que tiene la *intención lectora* en el aula, para dar sentido a los diferentes escenarios en los que el alumnado aborda un texto. Igualmente, adquieren especial relevancia los *enfoques interactivos del aprendizaje*, donde el diálogo entre el alumnado y el profesorado complementa la reflexión del alumno sobre sus propias experiencias. En este apartado daremos un breve repaso a estos dos planteamientos, esenciales para comprender los distintos *conceptos de lectura* en entornos de complejidad lingüística, como los existentes en Cataluña, que se caracterizan por la diversidad existente de lenguas en contacto y la simultaneidad de su aprendizaje en el contexto escolar.

La *intención lectora*, en otras épocas entendida como un mero trámite previo al proceso lector, adquiere especial relevancia cuando se ha de decidir qué texto se escoge y qué se quiere buscar en el texto. En un aula de hablantes plurilingües, la intención lectora afectará también a la decisión de *en qué lengua* se escoge el documento, y el *porqué*. En la actualidad está ampliamente reconocida la estrecha relación que se establece durante el proceso lector entre el texto (Eco 1984), el lector (Chomsky 2006), el contexto (Walqui 2000) y la intención lectora (Mitchell 2008) con la que se accede intencionadamente al documento. Estos cuatro elementos (texto, lector, contexto e intención) establecen un sistema básico e interactivo que se articula y se expresa durante el aprendizaje y el desarrollo de la lectura, en función de cuál de ellos recibe nuestra atención como docentes, durante los distintos momentos del proceso (gráfico 1).

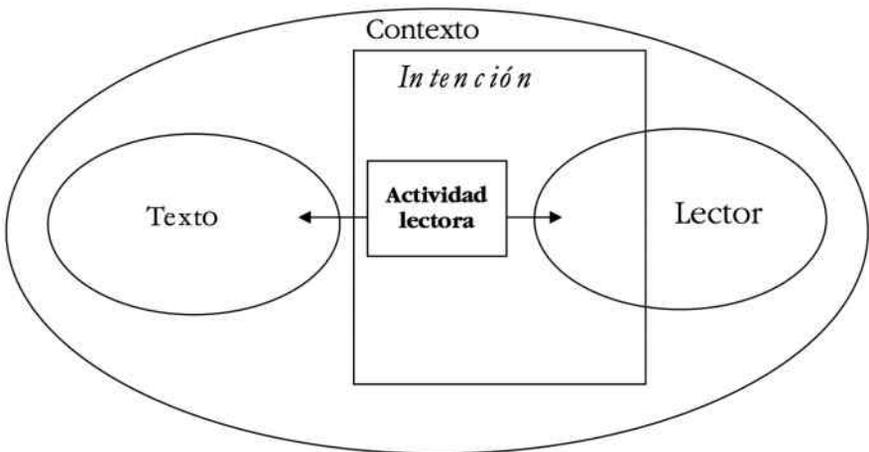


Gráfico 1. Relación entre texto, lector, intención y contexto en el proceso lector.

El papel del profesor, en este esquema, consistirá en diseñar o favorecer situaciones diversificadas de enseñanza y aprendizaje en las diferentes lenguas del currículo. Utilizará diferentes tipologías de texto con la finalidad de que el lector consiga su objetivo lector, amplíe sus expectativas hacia horizontes más ambiciosos y consolide fórmulas de autonomía personal cada vez más eficientes: que aprenda, que quiera seguir aprendiendo y que pueda aprender mejor cada día, en todas las lenguas que va incorporando a su experiencia personal. En este sentido, el paso de la lectura de la palabra a la lectura de la realidad ha de ser un itinerario de crecimiento intelectual y social (Freire y Macedo 1989). La incorporación de textos en diferentes lenguas proporciona la oportunidad de descubrir otras culturas, otras formas de entender el mundo que favorecen experiencias de intercomprensión y promueven el reconocimiento de la diversidad humana.

Para ello, el profesor ha de identificar los distintos elementos que intervienen en el proceso lector y focalizar su acción docente de acuerdo con las necesidades del grupo y del alumno, la finalidad concreta de su actuación docente y la situación interactiva en la que interviene. *Enseñar a leer y enseñar a comprender* un texto pueden ser fases diferenciadas en las que se apliquen estrategias didácticas distintas, pero en ambos casos se requiere cierto control del contexto, dominio del material y de sus posibilidades educativas, despliegue de estímulos positivos para lograr la motivación del alumno protagonista, y acción estratégica planificada para optimizar el proceso lector, sea cual sea la situación de enseñanza y aprendizaje. Aprender a leer y aprender a comprender *en diversas lenguas* son también procesos que pueden tener estrategias interlingüísticas transferibles. La transferencia de estrategias lectoras entre las diferentes lenguas utilizadas en el aula, según el momento escolar, será tanto una experiencia de aprendizaje individual (descubrir analogías y diferencias) como un proceso colectivo de identificación explícita (identificar normas y errores interlingüísticos de uso común), que el profesor debe poner en evidencia ante el grupo de alumnos para facilitar su proceso de *aprender a aprender*.

El cuadro resultante puede reflejar la transformación del proceso lector cuando interviene la acción docente, especialmente significativa en el momento de decidir en qué lengua se seleccionará un documento determinado y cómo se presentarán los andamiajes cognitivos para su comprensión profunda. (Gráfico 2).

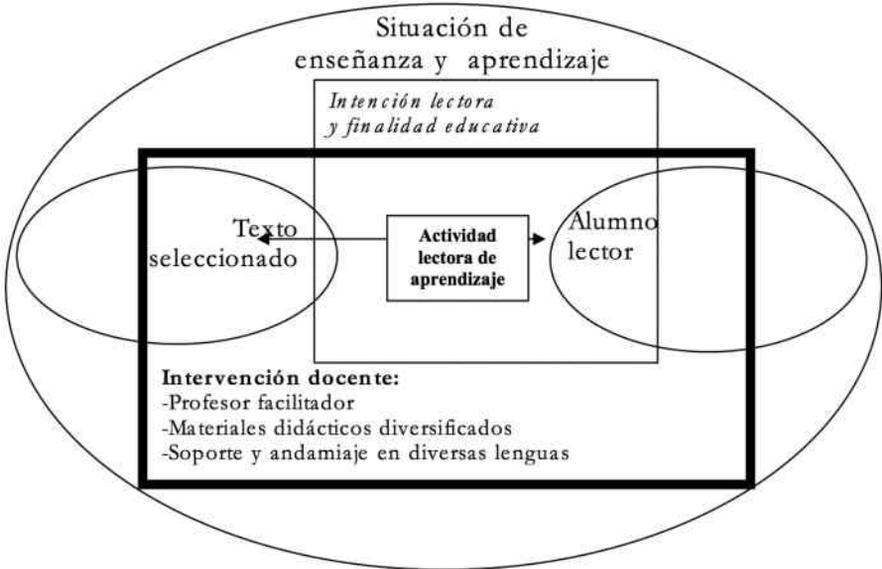


Gráfico 2. Intervención docente que media entre texto, lector, intención y contexto, en el proceso escolar de aprendizaje inicial de la lectura o de mejora de la comprensión lectora.

Leer dentro y fuera del entorno escolar ofrece escenarios distintos de aprendizaje. La intención lectora fuera del aula se remitirá a situaciones de contingencia que el alumno resolverá en función de sus experiencias previas. La intención lectora dentro del aula deberá modularse y adaptarse a situaciones concretas, en una secuencia general planificada y coherente, a la búsqueda de una constante mejora del proceso mecánico-lector en la lengua meta y de una paulatina maduración del complejo proceso cognitivo-lector que permite la comprensión profunda de un documento, en cualquier lengua. La lectura escolar responderá a una programación docente secuenciada en función de la situación contextual de aprendizaje, de la lengua de instrucción y del dominio que de ella tenga el alumnado, así como de la información que se quiere adquirir en un momento determinado.

Así como la intención lectora es determinante en el proceso lector, también lo es la finalidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bloom 2000a). Ambas deben compartir objetivos comunes para que la situación de enseñanza-aprendizaje sea viable. El concepto de aprendizaje adquiere dimensiones muy distintas, según la finalidad con la que se

seleccione un documento o se aborde un texto: para sensibilizar al alumnado sobre un tema determinado, para enriquecer su experiencia en otras lenguas, para practicar determinadas formas y registros de la lengua, etc. Estas actividades promueven, respectivamente, una educación ética, cultural o lingüística, entre otras muchas posibilidades. El conocimiento matemático, la responsabilidad ciudadana, la reflexión emocional o el puro placer por la lectura pueden ser objetivos educativos en un momento determinado. En último término, la intención lectora en el ámbito escolar está en consonancia con la finalidad esencial de la competencia lingüística en entornos plurilingües: capacitar al alumnado con estrategias múltiples de aprendizaje y comunicación y ampliar sus expectativas hacia la transcendencia personal y la participación social desde la diversidad.

En entornos donde el plurilingüismo es habitual, como en Cataluña, la fundamentación teórica para diseñar procesos lectores diferenciados se debe buscar en los *enfoques interactivos del aprendizaje*. Los planteamientos sociales de la educación incluyen análisis de la relación que se establece entre los hablantes, y amplían la visión sistémica de la comunicación cuando añade procesos virtuales en situaciones asincrónicas. La interacción personal se proyecta, de este modo, a la interacción con el documento, con el autor y sus ideas, o con el propio proceso cognitivo que nos permite acceder a realidades imaginarias o remotas a través de la lectura de un texto. Los planteamientos sociales de la lengua, por su parte, implican conceptos específicos sobre la función y el valor de la lectura, y de la lengua misma.

La importancia que la lectura va adquiriendo en el imaginario colectivo del alumnado está en función de la intención escolar de la actividad lectora, la interacción con el profesor o con el resto de los compañeros de clase en cada situación, de la elección de la lengua de comunicación habitual, o la forma en que se evalúan las actividades de lectura en las distintas lenguas. En éstos y en otros procesos interactivos de la enseñanza se proyecta, ineludiblemente, el concepto de lectura (su función, su papel en la escuela y en la sociedad), que el profesorado tiene asumido como profesional docente y como lector individual.

Tanto enseñar a leer en una lengua añadida o no habitual (idioma extranjero) como adentrarse en registros y temas desconocidos de la propia lengua (idioma familiar o de origen) requieren técnicas distintas y responden a conceptos de lectura diferentes. Para Cassany, Luna y Sanz (1993), por ejemplo, lo importante es poder interpretar lo que

se vehicula a través de las letras impresas para construir un significado nuevo en nuestra mente a partir del texto. Para Freire en cambio, leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante, que da prioridad al hombre sobre el documento (Freire 1994). En su tiempo, Sir Francis Bacon aconsejaba “No leáis para contradecir o impugnar, ni para creer o dar por sentado, ni para hallar tema de conversación o de disertación, sino para sopesar y reflexionar” (citado por Bloom 2000b). Noam Chomsky, por su parte, opinaba en 1987 (citado por Putnam 1987) que “a cualquier nivel, desde la guardería hasta la universidad, la enseñanza es en gran medida una cuestión de fomentar el desarrollo natural del niño o del adulto”, hasta el punto de defender que el mejor método de enseñanza es “dejar claro que un asunto determinado merece la pena de ser aprendido, y permitirles madurar y desarrollar su curiosidad natural así como su interés por la verdad y la comprensión”. Para Ryan y Deci (2000), la motivación intrínseca del aprendizaje está relacionada con las necesidades humanas básicas para la competencia, la autonomía y la relación, que hacen que el estudiante se implique en el aprendizaje por su propio valor, interés y desafío.

Todos ellos, a su manera, dan valor a las aportaciones de la lectura al proceso cognitivo que nos humaniza y a las relaciones comunicativas que nos permiten crecer y madurar en sociedad. La lectura en lenguas añadidas se convierte así en una oportunidad especialmente valiosa para generar interés por aprender en niños, jóvenes y adultos. Todos pueden ver en ella retos atractivos y estimulantes, en especial si la lectura se da en contextos enriquecidos e interactivos. El profesorado tiene la responsabilidad de crear escenarios auténticos en los que la experiencia lectora tenga sentido individual para el alumno, valor social y reconocimiento colectivo. Es en estos momentos cuando el esfuerzo voluntario se gratifica con la relación y el contacto con los demás, el intercambio de ideas creativas y la conciencia de estar aprendiendo.

El proceso psicológico personal que interviene en la interpretación de la lectura se ve ampliado por la implicación en el proceso sociológico que conecta al lector con el mundo y el contexto donde se produce el hecho lector. Por poner algunos ejemplos: descubrir las posibilidades de leer en Internet textos auténticos en varias lenguas, experimentar la búsqueda compartida de palabras o frases en enciclopedias virtuales, explorar y valorar los procesos de traducción automática de Google, investigar las posibilidades de subtítulos de los vídeos en YouTube o acceder a textos

periodísticos en línea en distintas lenguas para comparar sus sesgos ideológicos y debatirlos, son actividades altamente atractivas que presentan excelentes oportunidades para mejorar la comprensión lectora, en cualquier lengua extranjera, de jóvenes y adultos.

En resumen, el profesorado que quiera desarrollar la comprensión lectora en la escuela deberá cargar de intención las actividades lectoras, facilitar experiencias en entornos enriquecidos, y aplicar conceptos de lectura que permitan al alumnado ampliar sus expectativas personales y colectivas, hacia la gestión de la propia vida en libertad y responsabilidad. Como vemos, la fundamentación teórica que acompaña este proceso va mucho más allá que la tradicional revisión lingüística y didáctica. En los siguientes apartados veremos la lectura escolar desde las diferentes disciplinas que la definen, en el marco de la escuela catalana, y los ámbitos de acción docente que se derivan. .

2.2. La enseñanza y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera desde una mirada multidisciplinar

En la sociedad actual, hiperconectada y estrechamente vinculada al mundo mediático y audiovisual, la lectura está presente en contextos y ámbitos muy diversos. El mundo académico y laboral, el entorno lúdico, la vida social en redes y comunidades humanas, son algunos de los espacios en los que saber leer en diferentes lenguas puede marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso social. En algunos territorios donde es habitual el dominio de más de una lengua, como es el caso de Cataluña, abordar el aprendizaje lector en diversas lenguas es, esencialmente, un derecho. Al finalizar la escolarización obligatoria, el alumno ha de tener un dominio lector autónomo, igual y suficiente, que le permita acceder en catalán y castellano, indistintamente, a un documento profesional, un mensaje de texto, una página *web* o un anuncio publicitario, por poner algunos ejemplos. Igualmente, debe dominar por lo menos los niveles básicos de la comunicación en otra lengua curricular (inglés o francés, mayoritariamente). Si se da el caso, el alumno también puede conservar su lengua de origen, en lo posible, gracias a la oferta de clases extraescolares que permiten mantener cierto dominio comunicativo autónomo en las lenguas de las familias inmigrantes, desde la enseñanza primaria. La mejor manera de trabajar esta complejidad de lenguas y situaciones es el trabajo interdisciplinar desde diferentes materias curriculares.

La diversidad de situaciones en que la lectura es necesaria nos lleva a enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora desde múltiples enfoques y disciplinas. Las diferentes aportaciones epistemológicas de la lingüística, la psicología, la pedagogía y la sociología nos han facilitado algunas claves para distinguir procesos concretos de aprendizaje y de integración cognitiva que permiten plantear distintos ámbitos de intervención didáctica, en cualquiera de las lenguas de una comunidad en que el alumno lector aprenda a leer. En Cataluña, donde el plurilingüismo del alumnado es una generalización real, la Subdirección General de Lengua y Plurilingüismo ha asumido el liderazgo de conceptualizar la lucha contra el fracaso escolar desde las acciones de mejora comunicativa y lingüística en todas las etapas educativas de régimen ordinario, con actuaciones que se gestionan desde el *Servei d'Immersion i Acolida Lingüística* (SIAL) y el *Servei de Llengües estrangeres* (SdLE). Con el fin de obtener el éxito escolar a través de la potenciación de la lectura, la oralidad y el plurilingüismo efectivo en el sistema educativo, se planifican acciones de oferta generalizada en las lenguas oficiales y al menos en una lengua extranjera, en consonancia con las orientaciones de la Unión Europea, al tiempo que se ofrecen clases en las lenguas de las comunidades inmigrantes. Por lo general son convocatorias de financiación educativa, en las que pueden participar tanto centros públicos como centros subvencionados por concierto escolar, y a menudo están vinculadas al Proyecto Lingüístico del centro (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 2012a). Esta intervención se acompaña de distintas actuaciones de formación continua del profesorado en diversos formatos: planes de impulso, proyectos escolares, conferencias y sesiones temáticas, seminarios presenciales y semipresenciales, cursos y grupos de trabajo, etc.

Con todo, convertir la lectura en el eje vertebral de los aprendizajes requiere identificar los planteamientos esenciales desde diversas disciplinas:

- a) *Desde la lingüística*, abordamos la lectura como una de las subcompetencias que hay que desarrollar en el ámbito de la competencia comunicativa global y plurilingüe. Se destaca especialmente su carácter receptivo (comprensión lectora) y su papel dinamizador de conocimiento, esencial para los demás aprendizajes curriculares y para el desarrollo de las demás competencias metodológicas (como aprender a aprender, o el uso de saberes digitales y audiovisuales para la autonomía del aprendizaje y para la emprendeduría

en la gestión del autoaprendizaje). Una vez superada la mecánica del aprendizaje lector inicial, se aconseja profundizar en la lectura comprensiva, reflexiva, instructiva, literaria y de uso lúdico que contribuye al desarrollo del perfil del lector autónomo e implicado, en todas las lenguas.

- b) *Desde la psicología*, seguimos las propuestas conectivistas que se derivan de la reflexión constructivista bajo la multiperspectiva interdisciplinar. A partir del constructivismo lingüístico y social, en los planteamientos pedagógicos de los grupos de trabajo de Cataluña intervienen miradas docentes desde diferentes ámbitos curriculares, estratégicos y comunicativos. Se integran actuaciones combinadas que proporcionan atención a la diversidad de forma personalizada, según el idioma de trabajo, la materia o asignatura en la que se produzca la situación lectora, las características o las necesidades especiales del alumnado, y el contexto escolar en que se establezca la interacción con el alumno lector. Los profesores de distintas áreas pueden ser responsables de aulas de acogida, aulas abiertas o aulas taller, según los casos. Estos espacios se convierten en zonas interactivas, enriquecidas desde diversos ámbitos, para propiciar el crecimiento personal y la construcción de la ciudadanía, favorecer la cohesión social y garantizar identidades múltiples que respeten la igualdad de derechos en la diversidad.
- c) *Desde la pedagogía*, nos acogemos a las propuestas de aprendizaje colaborativo, a la interacción entre iguales para el intercambio de ideas y de estrategias de aprendizaje, y a la autocorrección o la corrección compartida entre alumno y profesor. El aprendizaje de la lectura en entornos plurilingües como el que se da en la comunidad autónoma de Cataluña permite trabajar en contextos muy diversificados: aulas de inmersión, aulas ordinarias, aulas abiertas, etc. El plurilingüismo del alumnado presenta una amplia variación: alumnos de inicialmente hablan catalán o castellano en casa pero que son capaces de interactuar en la otra lengua en sociedad; alumnos bilingües y diglósicos en distintos grados; alumnos de familias inmigrantes con lenguas de origen de raíz románica, amerindio, africano o asiático de distintas familias lingüísticas; alumnado extranjero con más de una lengua de escolarización (usualmente francés o inglés, según el país de origen), y alumnado habitualmente escolarizado en tres o más lenguas, que muestra un

dominio asimétrico en las cinco competencias lingüísticas (comprensión y expresión oral o escrita, y conversación interactiva). Todos ellos conviven en el aula y gestionan su proceso lector en interacción con los demás.

- d) *Desde la sociología*, la escuela catalana se define como escuela inclusiva, plurilingüe e intercultural. La lectura, eje vertebrador del aprendizaje, se entiende como una competencia plurilingüe y transferible. En la escuela se aplican metodologías constructivas y conectivas con la intención de favorecer la cohesión social y la equidad. Se mantiene para todo el alumnado el derecho a cursar estudios en la lengua propia de la comunidad, independientemente de su lengua de origen, y se garantiza el dominio de las lenguas oficiales en niveles similares para todos los alumnos, juntamente con al menos una lengua extranjera cursada en el sistema de régimen ordinario, al finalizar la escolarización obligatoria.

Las recientes aportaciones de los planteamientos organizativos en los planes estratégicos educativos en Cataluña (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 2012b), desarrollados en el marco de la autonomía escolar promovida por la Ley Catalana de Educación de 2009 (Generalitat de Catalunya 2009), hacen emerger también consideraciones sobre el liderazgo pedagógico y transformador que debe ejercer el docente en el aula, para aplicar el liderazgo distribuido que requiere el centro escolar. De este modo, la capacidad ejecutiva del profesorado innovador da como resultado la aportación de visiones complementarias desde otros ámbitos:

- a) *Desde las neurociencias* se incluye a menudo la visión de las inteligencias múltiples en los centros que se han formado a tal efecto, especialmente en la educación infantil y primaria, y se valora el papel de la inteligencia emocional en el aprendizaje colectivo. Igualmente, en la formación continua del profesorado de lenguas (oficiales y extranjeras) se incorporan estrategias de interacción colectiva, a partir de la práctica reflexiva y de la reflexión sobre la práctica en los equipos docentes (Esteve 2004a).
- b) *Desde los estudios de la comunicación en entornos digitales* se aplican técnicas de trabajo semipresencial para la formación del profesorado (en 2012 se ha generalizado en toda Cataluña la oferta de cursos

y sesiones por videoconferencia, en entornos *Moodle* y en *blogs* temáticos en distintas lenguas extranjeras) y se favorece la participación en redes sociales de carácter profesional como *Espurna* para el intercambio de materiales (Espurna 2012) y la experimentación de tecnologías de reciente incorporación, como PDI, pizarras digitales interactivas.

- c) *Desde enfoques coordinados para el desarrollo de conocimientos transversales* es frecuente desarrollar actividades de aprendizaje de lengua y contenido con metodologías integradas. La inmersión lingüística ha sido tradicional en Cataluña desde la década de 1980, y se ha consolidado a la luz de los nuevos planteamientos de aprendizaje integrado de lengua y contenidos (AICLE) para las distintas lenguas del currículum (CLIL en inglés, EMILE en francés). La lectura de textos científicos propios de diversas disciplinas del conocimiento requiere esfuerzos de organización escolar y de coordinación entre el profesorado, específicamente orientados a la transversalidad y la transferencia de estrategias lectoras de una a otra lengua y de uno a otro ámbito competencial.
- d) *Desde planteamientos profesionalizadores y de emprendeduría* se incorporan acciones de entorno en ámbitos de aprendizaje y servicio o en el campo del voluntariado que pueden complementar las actuaciones institucionales promovidas en el marco legal de las prácticas en empresa. Estas experiencias educativas, que traspasan la frontera escolar¹ para extenderse hacia la comunidad educativa expandida del entorno próximo, tienen especial repercusión en las etapas de formación profesional, bachillerato y últimamente cada vez más en la ESO. Los espacios de educación informal o no formal ofrecen oportunidades muy valiosas para estimular la lectura diversificada, necesaria en el aprendizaje de habilidades y competencias para toda la vida.

El Proyecto Educativo y el Proyecto Lingüístico del centro son también herramientas organizativas esenciales en la planificación de la lectura escolar. El liderazgo pedagógico, organizativo e institucional que se lleva a cabo en cada centro escolar, de acuerdo con su margen de autonomía, marca a menudo la formación solicitada por el centro en el Plan de Formación de Zona, y por tanto puede enriquecer la mirada pluridisciplinar del profesorado, el trabajo colaborativo en los equipos docentes

y la gestión del conocimiento en espacios de coordinación transversal. El tratamiento integrado de las lenguas en estos espacios de debate, cada vez más comunes, puede ayudar a optimizar los recursos técnicos existentes para la enseñanza de la comprensión lectora (biblioteca, mediateca, aulas de informática, *karaoke*, editores y subtituladores de vídeo) y los recursos metodológicos utilizados (por ejemplo, las estrategias transversales y compartidas entre el profesorado de lenguas románicas, o los hábitos de organización de aula comunes entre profesores de un mismo nivel, ciclo o materia, etc.). De este modo, se puede abordar la enseñanza de la lectura en un marco compartido por todas las lenguas del centro y se llega a articular conjuntamente con la lectura desde las materias curriculares no lingüísticas, con la finalidad de mejorar la comprensión lectora de documentos diversos y de textos complejos. La lectura deja de ser un “ejercicio del profesor de lengua”, para convertirse en “una habilidad que hay que trabajar desde todos los ámbitos comunicativos y todas las áreas curriculares”.

Con un tratamiento transversal, los distintos usos escolares de la lectura pueden llegar a adquirir mayor relevancia en el proyecto educativo por sus aportaciones a todos los aprendizajes competenciales. Enseñar a leer adquiere un sentido más amplio y significativo, ya que permite la construcción del imaginario colectivo y la participación en sociedad. Es precisamente en este ámbito social de implicación personal donde la definición de lectura que se ha generalizado desde el año 2000, a partir de las pruebas PISA, adquiere su mayor significado educativo, a saber:

La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad. (OECD 2000b: 38)

En el mundo de la globalización hiperconectada por tecnologías cada vez más inmediatas en la que vivimos hoy día, la lectura en una sociedad plurilingüe y multicultural como la catalana adquiere una importancia capital para garantizar la equidad educativa y el derecho a la formación a lo largo de la vida. Aprender y enseñar a leer no es solo un mecanismo para acceder a la información y reflexionar sobre el conocimiento, sino una estrategia social para mejorar la inclusión de los ciudadanos y

la identidad innovadora y plural del colectivo social. Por ello, enseñar la enseñanza de la lectura es una responsabilidad colectiva que debe implicar a los agentes educativos de los diferentes ámbitos de la comunidad: la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto.

2.3. Ámbitos de acción docente en la enseñanza de la lectura

Los ámbitos de acción docente en la enseñanza de la lectura pueden variar en función de la lengua que se utiliza: el objetivo de la lectura marca especialmente el trabajo de comprensión y de análisis que se debe hacer en clase. Las acciones se adaptarán a las necesidades del alumnado, tanto si trabajamos en lengua de instrucción habitual del grupo clase (extranjera para algunos) como si lo hacemos en una lengua curricular añadida al espacio educativo (habitual para otros) o en la lengua extranjera de uso no habitual entre el alumnado.

De entre algunas propuestas existentes (Moirand 1983; Mendoza 2003; Regueiro 2011), destacaremos cuatro objetivos básicos y generales de lectura que pueden sernos de utilidad. Hemos incluido los tres primeros que actualmente se trabajan en el Plan de Lectura de la Comunidad Autónoma de Cataluña (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 2012c), esenciales en el desarrollo de la lectura en lengua extranjera, y un cuarto relacionado con el perfil de lector autónomo y emprendedor deseable en el dominio de la lectura para toda la vida. Todos ellos están íntimamente relacionados y vinculados entre sí, pero pueden diferenciarse por características identificables según la intencionalidad educativa de la lectura:

- a) *Aprender a leer*: El objetivo es adquirir el automatismo lector esencial para la interpretación del código. La enseñanza se centra en instruir para lograr la descodificación mecánica, el proceso de reconocimiento gráfico que permite internalizar la transformación del texto visual en sonidos y significados, asociándolos al contenido interpretativo. La atención del proceso se centra en el texto y en las habilidades para superar las dificultades que presenta para los lectores que abordan su lectura.
- b) *Leer para aprender*: El objetivo es tanto la adquisición de conocimientos académicos como el desarrollo de estrategias lectoras que se aplicarán a lo largo de la vida. La enseñanza busca facilitar técni-

- cas para la comprensión de textos diversificados, la interpretación de tipologías documentales que permiten el crecimiento cognitivo-informativo, y el desarrollo de las competencias comunicativas transversales. La atención del proceso se centra en el interés del lector por el contenido del documento y en el desarrollo de estrategias conscientes que le ayuden en el acceso al conocimiento deseado.
- c) *Leer para disfrutar*: El objetivo es desarrollar el hábito lector por la comprensión de documentos, y especialmente hacia el disfrute a partir de la construcción de las emociones que genera un texto. La enseñanza del gusto por la lectura quiere estimular el descubrimiento y la reflexión, favoreciendo la comprensión de la lectura literaria que abre ventanas a realidades ajenas y a entornos lejanos. La atención del proceso se centra en el alumno lector y en la construcción de itinerarios personales identificados por él, hacia el placer de la comprensión comunicativa y el crecimiento personal.
- d) *Disfrutar leyendo*: El objetivo es sensibilizar al lector para que aplique su habilidad lectora en situaciones comunicativas lúdicas, al margen de los condicionantes académicos, para proyectar su disfrute en los distintos campos de acción, de reflexión o de aprendizaje que se vayan necesitando a lo largo de la vida. La enseñanza se puede convertir en un acompañamiento hacia una comprensión profunda del papel de la lectura en la vida del ser humano y sus posibilidades para mejorar la resiliencia personal, la inclusión social y las relaciones interpersonales. La atención del proceso se centra en la autonomía y la libertad del alumno para decidir qué y cómo quiere leer, y en el desarrollo de las capacidades lúdicas y sociales que lo ayudarán a consolidarse como lector plurilingüe y autónomo.

Estos ámbitos se definen tanto por la situación como por la finalidad de la lectura, y en cierto modo cubren el espectro de planteamientos teóricos sobre la materia. Podríamos, por ejemplo, identificar algunas definiciones de lectura que se correlacionan y alinean con los ámbitos que hemos señalado anteriormente. (Tabla 1).

<p>1. Aprender a leer</p> <p>“Leer es comprender un escrito. Leamos como leamos, rápido o despacio, a trompicones, al mismo ritmo, silenciosamente, en voz alta, etc., lo importante es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos. Esto significa básicamente leer.”</p> <p>(Cassany, Luna y Sanz 1993: 193).</p>	<p>3. Leer para disfrutar</p> <p>“[...] es sobre todo un acto cognitivo, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionan el texto y los conocimientos del lector, y, al mismo tiempo, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esta interpretación, de tal manera que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.”</p> <p>(Colomer y Camps 1991: 3).</p>
<p>2. Leer para aprender</p> <p>“[...] leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, un proceso en el que el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.</p> <p>Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica, además, que siempre ha de existir un objetivo que guíe la lectura, o bien, dicho de otro modo, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad [...].</p> <p>(Solé 1992: 21).</p>	<p>4. Disfrutar leyendo</p> <p>“Cada vez que leemos un libro, las palabras reviven, y la cabeza nos llena de vida y por eso podemos decir que los libros son como conservas de vida que guardamos en las bibliotecas y en casa para alimentar el cerebro: los pensamientos, la fantasía, las emociones... ¡Leer es vivir mucho más y mucho mejor! ¡Leer no llena mi tiempo: leer llena y añade valor a mi vida!”</p> <p>(Teixidor 2007)</p>

Tabla 1. Definiciones de lectura en correlación con la intención lectora.

A menudo, el profesor de lengua extranjera tiende a limitar el tipo de materiales, textos y actividades que se van a desarrollar en el aula para ser tratados en un entorno educador artificial y controlado (Grabe y Stoller 2011), según el marco teórico en el que se fundamenta la enseñanza

y aprendizaje de la lectura. Podemos encontrarnos con actividades que reducen la experiencia lectora a la mecánica de la reproducción textual (aprender a leer) o con propuestas que definen estrictamente la narración de contenidos y conocimientos con materiales educativos seleccionados, elaborados o adaptados para este fin (aprender o memorizar contenidos acotados). Una propuesta educativa más amplia e integral favorecerá actividades comunicativas en entornos complejos e interactivos en los que el alumno lector puede ser protagonista de su aprendizaje y tomar sus propias decisiones (leer para disfrutar), e incluso actividades en las que el alumno lector puede poner el énfasis de su actividad libre y creativa en compartir sus avances y sus descubrimientos literarios o comunicativos, en complicidad con otros lectores (disfrutar leyendo), ya sea en encuentros presenciales y debates literarios o virtualmente por medio de redes sociales en Internet. El proceso lector se beneficiará de estas y otras actividades de características similares, dando como resultado niveles de dominio lector más eficaces y autónomos (Rouet y Potelle 2005). En este sentido, en el apartado siguiente ilustraremos algunas de las propuestas metodológicas que se han desarrollado en Cataluña, en los últimos años.

3. Enfoques metodológicos

3.1. Propuestas metodológicas en Cataluña

LA LECTURA ESCOLAR, en Cataluña, se ha beneficiado de las aportaciones metodológicas de la llamada Escuela Activa desde las primeras propuestas experimentales de la Escola de Mestres de Joan Bardina en 1909. Este pedagogo, como muchos otros en los años siguientes, estuvo estrechamente vinculado al pensamiento de Francisco Giner de los Ríos (fundador de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid) e influenciado por los planteamientos activistas de Francesc Ferrer Guàrdia (fundador de la Escola Moderna en 1909) (López y Cortés 2006). Tanto la visión racionalista del primero como la concepción social del segundo se pueden reconocer en el sustrato de las metodologías teórico-prácticas que presentamos en este apartado, en el que hacemos referencia a la reflexión, la experimentación y la planificación intencionada de la intervención docente en los distintos ámbitos y contextos de enseñanza, en el momento actual.

3.1.1. La metodología reflexiva

Diversos estudios surgidos de la colaboración de la escuela con la investigación universitaria demuestran las ventajas de desarrollar modelos que aúnen teoría y práctica en la enseñanza de la lectura y la escritura, en especial en aulas con alumnos hablantes de lenguas minoritarias (Heath y Mangiola 1991). Desde 2006, la práctica reflexiva ha sido la línea metodológica de formación docente promocionada desde el Departament d'Ensenyament. Este enfoque metodológico se basa en el desarrollo de la idea del docente como profesional reflexivo y como investigador de su propia intervención en el aula. Sus promotores defienden que los cambios educativos no son posibles sin la implicación consciente del profesorado (Schön 1992). Tanto en los cursos temáticos como en las orientaciones epistemológicas generales para las diferentes acciones de formación, se ha promovido institucionalmente la aplicación de la práctica reflexiva en grupos de trabajo para la mejora de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula, siguiendo las propuestas generalizadas en este campo (Wallace 1998; Richards y Lockhart 1998; Esteve 2004b).

Con anterioridad, diversas iniciativas de formación interescolar, realizadas tanto en el ámbito local como en proyectos internacionales en red con otros países europeos, habían validado este planteamiento en el entorno lingüístico de la Comunidad Autónoma de Cataluña. Citaremos algunos ejemplos:

- a) Jornadas de formación sobre práctica reflexiva para el profesorado, con materiales específicos y talleres demostrativos: *De l'experiència a la innovació: L'autoformació* (Programa Innovem 2006).
- b) Experiencia internacional: *Aprender a través de la práctica*. Proyecto multilateral Comenius 2.1., centralizado y coordinado desde Bruselas entre los años 2002 y 2005, por Melief, Tigchelaar y van Rijswijk (Universidad de Utrech 2002) y por Tigchelaar, Melief, van Rijswijk y Korthagen (Universidad de Utrech 2004).
- c) Red internacional de investigación en el aula: *Projecte COMConèixer*: Coordinado por Carl Bereiter y Marleen Scardamalia, y desarrollado en Cataluña con la participación de Mireia Montane, Begoña Gros y la propia autora, entre el 2004 y el 2008 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006).

A partir de estas y otras experiencias iniciales, el Departament d'Ensenyament centró sus esfuerzos en organizar grupos de trabajo reflexivo para la formación y autoformación docente, con la finalidad de experimentar y desarrollar materiales para la generalización de prácticas adaptadas a distintas materias en la enseñanza competencial. Como resultado, se generaliza lentamente la reflexión sobre la práctica en entornos de formación continua del profesorado y su aplicación en el aula. Actualmente se pueden consultar en Internet tanto los materiales generales de apoyo a la formación como los ejemplos de portafolios personales elaborados por el profesorado y estudiados en la bibliografía de referencia (Esteve, Carandell y Keim 2005). A modo de ejemplo:

- a) Grupos de trabajo y de debate temático para la formación docente: formación de formadores (*Grup tècnic de pràctica reflexiva*, Departament d'Ensenyament 2006-2012) (Ateneu 2012a).
- b) Portafolios personales del profesorado en formación, con relación de materiales de consulta y autoformación, como por ejemplo la página personal de Isabel López, de 2007 (López 2007).

Entre 2006 y 2012, el equipo de Olga Esteve ha estado trabajando en el diseño de cursos y materiales complementarios para esta formación, en la encomiable tarea de facilitar el soporte didáctico necesario (Esteve 2012). Los grupos formados hasta la fecha incluyen ámbitos curriculares muy diversos²:

- Programa de formación para la enseñanza de las matemáticas.
- Programa de formación para la enseñanza de las ciencias en secundaria.
- Programa de formación en la práctica reflexiva para el profesorado de lengua.
- Programa de formación para tutores y tutoras de ESO.
- Programa de coeducación.
- Programa de formación para la enseñanza de las ciencias en secundaria.
- Programa de formación para la lengua en la educación infantil.
- Programa de formación para la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- Programa de formación de personas adultas.
- Programa de formación para el profesorado de tecnología.

La metodología básica compartida entre estos programas, que se desarrollan en inglés para las lenguas extranjeras y en catalán para las demás áreas instrumentales o transversales, requiere establecer distintos niveles de planificación consciente, ante un reto de aprendizaje; nos preguntaremos qué sabemos, qué queremos saber, cómo lo aprenderemos, cómo sabremos que lo hemos aprendido, etc.

Ante un texto de lectura, por ejemplo, se abordarán planteamientos didácticos a partir de la identificación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje concretas y contextualizadas, que el profesorado habrá de compartir con el alumnado. El debate en grupos de trabajo ayudará al profesorado de un ciclo, nivel o etapa educativa a consensuar un guión útil, que pueda ser aplicable y adaptable a las distintas lenguas en las que se trabajará en el aula. En las escuelas catalanas que incorporan el impulso a la lectura en su planificación estratégica, la formación del profesorado incluye la oferta de guiones con tareas reflexivas que se elaboran en cada centro, equipo docente o grupo de trabajo a partir de materiales comunes para estimular el gusto por la lectura³. De este modo, la formación del profesorado desde la práctica reflexiva se ha generalizado y documentado en Cataluña desde diferentes enfoques transversales y desde la formación docente en diferentes áreas curriculares (Esteve y Carandell 2009). Los principios reflexivos propios de la escuela activa, inclusiva y participativa, que nos sirve de modelo mental, han dado impulso a diversos proyectos de formación en los que la metacognición acompaña el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un ejercicio ilustrativo podría incorporar rutinas reflexivas (¿qué sabemos hacer?, ¿qué queremos aprender?, ¿cómo podemos aprenderlo?, etc.), similares a las que podemos plantear más tarde en el aula con los alumnos. (Tabla 2):

Ejemplo de guión de trabajo reflexivo para el profesorado en equipos docentes

Lectura en educación secundaria: materiales para las diferentes lenguas y para la lectura en áreas curriculares no lingüísticas.

a) ¿Qué sabemos hacer, respecto al objetivo establecido?

- Como profesores (dominio de la lengua de trabajo, práctica docente, conocimiento previo de los materiales didácticos).
- Como alumnos (dominio de la lengua de trabajo, experiencia de aprendizaje, conocimiento previo de los materiales de trabajo).

- Como hablantes de una lengua concreta (dominio de la lectura, experiencias anteriores, conocimiento previo de documentos similares).
- Como lectores de un texto determinado (dominio del tema y de la textualidad experiencias anteriores, conocimiento previo de las tareas propuestas).

b) ¿Qué queremos aprender?

Por ejemplo, queremos saber:

- Qué texto queremos leer, con qué finalidad, en qué situación.
- Qué objetivo educativo queremos priorizar al leer el texto con los alumnos (ha de ser identificable, mensurable, evidente y significativo).
- Qué objetivo lingüístico y comunicativo queremos trabajar con los alumnos (según la lengua utilizada, según el grupo de alumnos, según la situación o el entorno del aula).
- Qué tareas nos proponemos para conseguir nuestro objetivo durante la lectura (secuencia de actividades y ejercicios).
- Cómo sabremos que lo hemos logrado (se han de identificar y consensuar evidencias del trabajo realizado, grado de satisfacción, escala de resultados...).

c) ¿Cómo lo vamos a aprender?

Por ejemplo, queremos saber:

- Qué dinámica interactiva utilizaremos en el aula (lectura individual, por parejas, en grupos, en voz alta o en silencio...).
- Qué temporización establecemos para la lectura (incluidas las repeticiones, correcciones, tareas de fijación).
- Qué actividades de prelectura planificamos para favorecer la comprensión lectora (tareas previas de predicción e identificación del documento).
- Qué actividades de lectura organizamos en secuencias didácticas (identificación del tema, análisis de la idea principal y las secundarias, identificación del léxico significativo, representación del mensaje en esquemas y en mapas conceptuales).
- Qué actividades complementarias podemos realizar para facilitar el aprendizaje desde otras competencias comunicativas (consultas externas, observación de la realidad, experimentación...).

d) ¿Cómo lo estamos aprendiendo?

Por ejemplo, queremos saber:

- Qué dinámica interactiva nos ayuda más en el aula (lectura individual, por parejas, en grupos, en voz alta o en silencio...).

- Qué actividades permiten la autocorrección y las tareas de comprobación (cuándo y cómo se detecta el error, qué se hace para superarlo).
- Qué actividades de síntesis y resumen son más útiles (individuales, por parejas, en grupos).
- Qué tareas de lectura compartida organizamos para favorecer la comprensión lectora (tareas de elaboración conjunta de significados, identificación de mensajes, asociación con ideas y conocimientos previos intercambio de opiniones e ideas, valoración del mensaje).
- Qué actividades de análisis de forma y estructura incorporamos a la sesión (tareas de categorización, definición tipológica, gestión de información contextual y externa al texto).

e) ¿Cómo sabemos que hemos aprendido?

Por ejemplo, queremos saber:

- Qué identifica la tarea terminada (pendiente, superada, incompleta o completa).
- Qué diferencias ha habido entre las experiencias de los compañeros y compañeras (en la motivación para realizar las tareas, en el dominio de la lengua utilizada, en las formas de abordar los errores, en la comprensión final del texto).
- Qué elementos nos permiten conocer nuestro grado de éxito (qué criterios, indicadores y descriptores utilizamos).
- Qué estrategias han sido más útiles a cada uno (de interacción, de lectura, de autocorrección).
- Qué nos indican nuestros logros (qué aprendemos cuando aprendemos; qué nos aporta el léxico adquirido, el mensaje descubierto en el texto, las ideas compartidas sobre el documento).

f) ¿Qué conocimientos aplicaremos ante nuevos retos similares?

Por ejemplo, queremos saber:

- Qué podremos conseguir en la próxima lectura de un documento (antes de leer, durante la lectura, después de la lectura).
- Cómo podemos organizarnos para hacerlo mejor? (individualmente, intercambiando ideas...).
- Qué podremos hacer cuando nos equivoquemos? (corregir errores, reflexionar sobre cómo superarlos...).

Tabla 2. Práctica reflexiva en equipos docentes.

El esquema metodológico que subyace en esta práctica reflexiva quiere dar valor no solo al trabajo del alumno y del profesor, sino a la estrategia de consenso y trabajo compartido que permite la coordinación entre profesores, la organización de grupos de trabajo colaborativo para la lectura en cualquier lengua y para la gestión de la diversidad en el aula. La reflexión compartida puede ser una estrategia de coordinación docente especialmente útil cuando se desarrolla entre el profesorado de las diferentes lenguas curriculares del centro. El tratamiento integral de todas las lenguas de centro escolar en entornos plurilingües (TILP) aporta el valor añadido de propiciar la colaboración docente, la planificación coordinada y la organización coherente de las actividades (Gráfico 3).

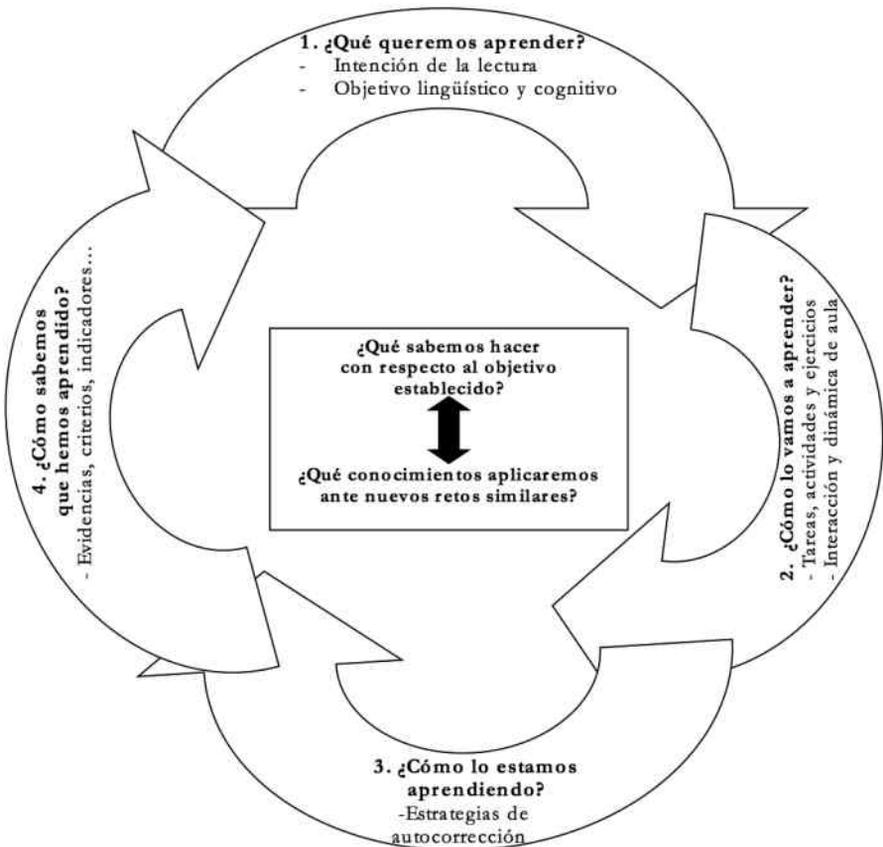


Gráfico 3. Círculo reflexivo ante una tarea lectora: propuesta para debatir, adaptar y consensuar con el equipo docente.

La reflexión se puede aplicar a diversos ámbitos de intervención docente y permite incluso la transferencia de secuencias reflexivas al propio proceso de aprendizaje del alumnado postulada por los expertos (Scardamalia y Bereiter 2006), como mostramos en el ejemplo práctico al final de este capítulo. Por ejemplo, en una actividad de lectura, el alumno puede plantearse rutinas de reflexión similares a las anteriores, ante los distintos retos de comprensión lectora que le vayan surgiendo:

1. ¿Qué sabemos hacer, respecto al objetivo establecido?
2. ¿Qué queremos aprender?
3. ¿Cómo lo vamos a aprender? (los alumnos podrán proponer, seguir y comprobar todas sus propuestas, valorando en cada caso la eficacia de los resultados).
4. ¿Cómo lo estamos aprendiendo?
5. ¿Cómo sabemos que hemos aprendido?

En el caso práctico que se sugiere al final del presente documento, ésta es la secuencia que se ha seleccionado en el diseño de microtarefas de comprensión lectora, unificando así el planteamiento descrito para la formación docente y el proceso de aprendizaje lector del alumno.

3.2. Metodología de experimentación

3.2.1. Experimentación en espacios diversificados

Para conocer la repercusión de los distintos planteamientos didácticos de la lectura en términos de resultados escolares del alumnado, en los últimos años el *Servei de Llengües Estrangeres* (Departament d'Ensenyament) ha coordinado diversos grupo de trabajo en el marco del plan de formación permanente del profesorado, con el objetivo de pilotar, evaluar y realizar el seguimiento de métodos y materiales que permitan cubrir los cuatro ámbitos de lectura en diversas lenguas. Profesores voluntarios de escuelas públicas y concertadas de Cataluña han podido experimentar en las aulas de inglés, entre otros, el método multisensorial de Jolly Phonics (2010), que basa su interés en el dominio de la descodificación gráfica-fonética; el método de inmersión dinámica utilizado por Rosetta Stone (2009), que se apoya en el reconocimiento audiovisual temático de significados, y el método de autoaprendizaje de Net-languages (Net-languages 2010), que

secuencia sus estadios de dificultad de acuerdo con lo niveles de dominio del Marco Europeo Común de Referencia para la lenguas (MCER 2001).

3.2.2. Experimentación de aprendizaje interlingüístico

Otros grupos de trabajo del *Servei de Llengües Estrangeres* han abordado la experimentación didáctica desde planteamientos holísticos, con experiencias de enseñanza de la lectura. A menudo se aborda la lectura comparada en varias lenguas para activar el potencial plurilingüe del alumnado y favorecer la transferencia de aprendizajes y la intercomprensión en los entornos escolares: el método EuroComRom propuesto por Till Stigmann (Clua, Estelrich, Kleiny Stegmann 2003), se ha desarrollado con éxito en centros de educación secundaria para iniciar al alumnado en el análisis de la forma y la estructura de textos escritos en diferentes lenguas (Grupo de trabajo EuroComRom 2007, 2010). El método Euromanía (Grupo de trabajo Euromanía en Cataluña 2009) se ha aplicado en la educación primaria para experimentar proyectos con metodologías integradas de lengua y contenidos (Aprendizaje Integrada de Contenidos y Lenguas Extranjeras, AICLE), que permiten a un tiempo avanzar en el dominio de la lengua y en la comprensión de la materia curricular trabajada (Proyecto de la Escola Montserrat 2012). La integración de lengua y contenido constituye una propuesta didáctica muy bien acogida por el profesorado en Cataluña, donde se han llevado a cabo experiencias en lengua francesa (Escola Doctor Robert 2010), en lengua inglesa (Col·legi Sant Pere Clavé 2011) y en lengua catalana (INS Llagostera 2012), dado que el catalán es lengua añadida o extranjera para una tercera parte del alumnado, procedente de zonas en las que no se habla esta lengua.

3.2.3. Experimentación de recursos transversales para promover el plurilingüismo

En el grupo de trabajo del Portfolio Europeo de las Lenguas (Grupo de trabajo del PEL en Cataluña 2008-2012), que organiza anualmente *Servei de Llengües Estrangeres* en el marco del Plan de Formación de Zona, los profesores voluntarios de francés, inglés, catalán o castellano han podido participar conjuntamente en grupos de trabajo interlingüísticos e interdisciplinares, que han contado con la asistencia de especialistas de diferentes materias (ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología). En el grupo, todos ellos

han podido reflexionar y compartir experiencias sobre el aprendizaje en diversas lenguas y el papel de las didácticas transversales basadas en la mejora de las competencias comunicativas del alumnado (tratamiento integrado de lenguas [TIL], tratamiento integrado de lenguas y currículum [TILC], *content and language integrated learning* [CLIL], *currículum integrat de llengua i continguts* [CILC], *aprenentatge integrat de continguts curriculars i llengües* [AICCL]). La herramienta utilizada para registrar las actividades y las reflexiones del profesorado y el alumnado ha sido el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), que permite un trabajo integral y sectorial de las habilidades lingüísticas y comunicativas en entornos de plurilingüismo escolar muy diversos. Los espacios singulares han demostrado ser recursos esenciales para promover el plurilingüismo del alumnado, en especial cuando se utilizan desde la acogida de alumnos monolingües y se orientan hacia la incorporación de otras lenguas de instrucción. Los espacios más habituales de aplicación, a lo largo de estos últimos años, han sido:

- *Aulas de acogida de alumnado inmigrante* (Aula d'Accollida, AA): espacios de inmersión en los que se alfabetiza al alumnado en la lengua de instrucción (catalán), en pequeños grupos culturalmente heterogéneos formados por alumnos extranjeros llegados de todo el mundo con dominio previo de lenguas muy dispares (mayoritariamente de origen aymara, amazig, árabe, chino, francés, inglés, portugués, quechua y rumano). Las aulas de acogida existen tanto en centros de educación primaria como en centros de ESO.
- *Aulas abiertas* (Aula Oberta, AO): talleres de escolarización adaptada y formación competencial, en los que se instruye al alumnado con dificultades de aprendizaje o retraso en la escolarización ordinaria para garantizar su dominio de las competencias comunicativas esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, es decir, castellano y catalán (lengua occitana en el Valle de Arán) y opcionalmente en otras lenguas curriculares (inglés o francés).
- *Aula de lenguas extranjeras*: clases de régimen ordinario propias del sistema educativo en vigor, en las que se enseñan las lenguas curriculares de acuerdo con lo dispuesto en la normativa vigente, que establece en educación primaria la opcionalidad entre inglés o francés, y en educación secundaria la posibilidad de cursar una o dos lenguas extranjeras (usualmente inglés o francés en primera lengua extranjera, y alemán o italiano en segunda lengua extranjera).

- *Aula de lectura*: espacio de dedicación diaria, en el aula ordinaria, para la lectura individual y colectiva, establecido por la normativa autonómica para favorecer el aprendizaje y la reflexión que consolidan la comprensión de textos en la educación primaria (usualmente en catalán, castellano e inglés). Se trabaja a menudo la transferencia interlingüística entre las distintas lenguas que domina el alumnado y se profundiza en el análisis de estructuras comunes de las lenguas románicas en contraste con las otras lenguas habladas o conocidas en el grupo clase y con la lengua extranjera estudiada habitualmente (inglés).
- *Aula de tutoría*: espacio semanal de comunicación y reflexión conjunta o individual en la que el alumnado puede recibir de su profesor orientaciones concretas para mejorar sus competencias comunicativas en catalán y castellano. A menudo se trabaja de forma asistemática la comprensión lectora a partir de textos muy diversos, en distintos soportes, para acceder a información de referencia a través de Internet, y se hace hincapié en el trabajo en grupo y la interacción entre el alumnado para favorecer la comprensión profunda de documentos seleccionados o la recogida de información específica en materiales abiertos o no controlados. En estos espacios se permite el trabajo individual de lectura y búsqueda de información, de modo que no es infrecuente hallar alumnos de origen inmigrante utilizando su propia lengua para acceder a información de su interés.
- *Aulas de materia curricular no lingüística*: clases de asignaturas curriculares diversas, cuyo profesor o profesora se ha añadido a los grupos de trabajo para mejorar sus estrategias docentes y para facilitar a su alumnado la mejor comprensión de los contenidos específicos de su materia. Si bien el acceso a la información se realiza usualmente a partir de textos instruccionales en lengua catalana, casi un 30% de los centros catalanes ha desarrollado algún tipo de programa de inmersión en lengua extranjera en los últimos años, como el *Pla Experimental de Llengües estrangeres* (PELE 2005) y el *Pla Integrat de Llengües estrangeres* (PILE 2012a, 2012b).

Para poder desarrollar estas iniciativas ha sido esencial la formación docente, que se ha realizado tanto de forma presencial como a distancia, gracias a los materiales de formación en espacios virtuales (Ateneu

2012b). La actualización didáctica inicial, esencial para facilitar el paso entre los distintos niveles de dominio lector (Universitat Pompeu Fabra 2006, 2009), se acompaña en los grupos de trabajo y se complementa con la actuación práctica en el aula (Capdevila y Mir 2009; Euromanía 2011), la reflexión en el grupo o equipo docente del centro, y el intercambio de materiales compartidos en la red para su adaptación contextualizada (para lo que se han utilizado espacios *Moodle*).

El reconocimiento de esta formación continua basada en la experimentación, con la certificación correspondiente, ha contribuido a dar valor al esfuerzo realizado por el profesorado y constituye una apuesta sostenible a corto y medio plazo. La capacitación docente para actuar en entornos lingüísticos complejos permite al profesorado actuar con alumnos que hablan distintas lenguas (catalán, castellano, lengua de origen familiar) y las desarrollan de forma asimétrica. Esta formación didáctica en plurilingüismo tiene un especial valor añadido en la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera curricular (inglés, francés), donde el ámbito de intervención docente dependerá del nivel de dominio lector que el alumno tenga en las lenguas precedentes.

3.3. Ámbitos de intervención según los niveles de dominio en comprensión lectora.

En una época como la actual, en la que la movilidad humana se ha generalizado, la lectura en lenguas añadidas da una mayor dimensión cultural a las ideas y los significados que construimos y nos proporciona nuevas estrategias para habitar el mundo. Leer en lengua extranjera nos permite acceder directamente a documentación textual de fuentes muy diversas, lo que facilita la percepción de una realidad aumentada y enriquecida gracias al plurilingüismo del lector: Cada nueva lengua aprendida nos ofrece, así, una oportunidad para desarrollar nuestro espíritu crítico y crecer en creatividad.

El trabajo de la comprensión lectora en el aula, en cualquiera de las lenguas curriculares, incluye diferentes procesos que se van automatizando con la experiencia y que se benefician de las prácticas comunicativas existentes con anterioridad en la experiencia del lector. Las habilidades que globalmente permiten avanzar en la práctica y el dominio de la lectura pueden agruparse en tres grandes ámbitos:

- a) *La lectura mecánica y léxica*: Se trabaja para desarrollar el proceso que traduce grafemas en imágenes verbomotrices subvocales (asociadas a la lectura en voz alta) y el reconocimiento semántico-simbólico de las asociaciones auditivas (en la comprensión lectora oral).
- b) *La comprensión textual y cognitivo-simbólica*: Se trabaja para favorecer el proceso que elabora significados a partir de la identificación de las ideas organizadas en un documento textual (ordenación sintáctico-gramatical de ideas relevantes) y su relación con las ideas previas que ya tienen significado para el lector (la interiorización de lo que se lee y se *aprehende*).
- c) *La interpretación documental y sociocultural del mensaje*: Se crean espacios de debate para facilitar el proceso de reflexión profunda sobre la construcción de significados, la conectividad entre conceptos estructurados para generar nuevas ideas, y las formas lingüísticas, comunicativas y estratégicas que se muestran eficaces en este proceso constructivo del significado (la *metarreflexión*, que añade una visión crítica y apreciativa más allá del texto leído).

La comprensión lectora global evoluciona a medida que se alcanzan capacidades que nos permiten abordar el texto, interactuar con él y descubrir los mecanismos que permiten al autor instrumentalizar la forma y el contenido en función de sus objetivos. Estas capacidades se convierten en estadios de nivel de dominio que ha clasificado el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MCER 2001), cuando accedemos al aprendizaje de la lectura desde una lengua añadida o extranjera que no es la habitual para el alumno. Los niveles indican una progresión continua, de grado de dominio, en la autonomía de uso y en la eficiencia ejecutiva, a saber:

Nivel A: Usuario básico.

- Nivel A1: Acceso.
- Nivel A2: Plataforma.

Nivel B: Usuario independiente.

- Nivel B1: Umbral.
- Nivel B2: Avanzado.

Nivel C: Usuario competente.

- Nivel C1: Dominio operativo eficaz.
- Nivel C2: Maestría.

Los niveles de dominio pueden ser adaptados y aplicados a cualquier lengua, una vez graduada la dificultad, aunque no representa una escala universal o automática en la adquisición de una lengua. Si el alumno conoce ya otras lenguas de la misma familia o si ha compartido contextos sociales y culturales que le ayuden a inferir respuestas lingüísticas determinadas, debe ser considerado un “falso principiante”. La comprensión lectora se entiende como una de las habilidades esenciales para la comunicación y se asocia a la capacidad de seguir aprendiendo y seguir adquiriendo otras competencias básicas (OECD 2006). Las estrategias de transferencia pueden ir más allá de la simple identificación de significados por similitud entre lenguas próximas (por ejemplo *amigo/amic*, en catalán y castellano respectivamente), y llegar a consolidar habilidades estratégicas (pedir que se repita un mensaje o preguntar por el contenido, si no se ha entendido alguna cosa) o incluso hacer emerger capacidades comunicativas referenciales de contexto (asociar ideas y conductas según la situación social o la relación entre os hablantes, por ejemplo). De acuerdo con los cuadros de divulgación PISA, estos niveles de referencia pueden expresarse también en un esquema integrado que representa capacidades cognitivo-comunicativas (CSA-OECD 2008) (Gráfico 4).

Capacidades en el proceso lector

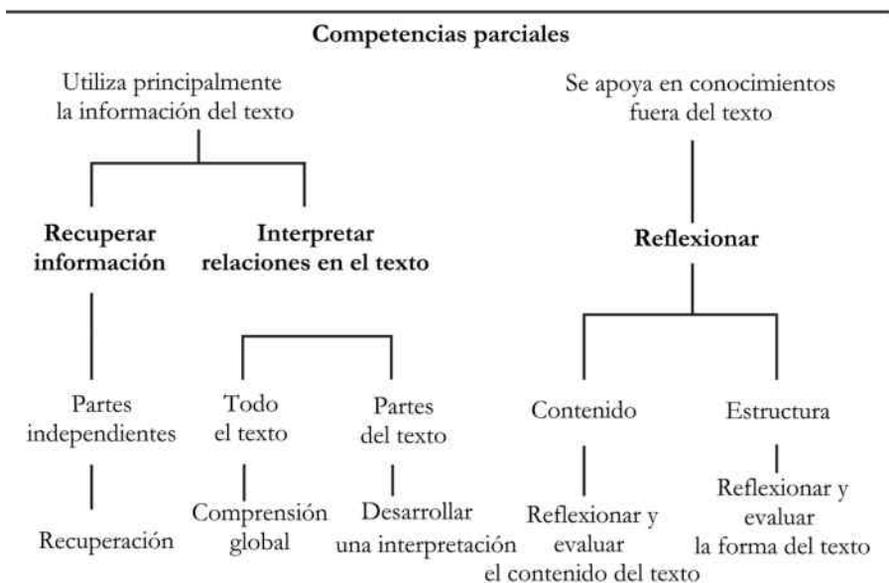


Gráfico 4. PISA 2000-2009: Capacidades y escalas de nivel competencial lector.

Como vemos en el gráfico, la lectura mecánica y la comprensión léxica se convierten en capacidades esenciales para la descodificación y el acceso a la información literal del texto; la comprensión textual y la cognitivo-simbólica adquieren un papel relevante en el proceso interpretativo que se realiza por asociación entre el significado hallado en la organización sintáctica del texto y los conocimientos propios del lector; la comprensión documental y sociocultural del mensaje exigen reflexiones situadas fuera del texto, relacionadas no solo con aspectos de contenido y estructura sino con los criterios utilizados para evaluarlos y juzgarlos.

Las diferentes pruebas PISA realizadas en Europa desde el año 2000 han contribuido a la difusión de estos niveles de referencia entre el profesorado, aunque aun queda lejos la generalización de actividades que favorezcan la lectura reflexiva y la comprensión profunda de textos, en nuestras escuelas. En las clases de lengua extranjera, en especial, se tiende a trabajar únicamente el primer nivel de lectura, con ejercicios que demandan el esfuerzo de lectura mecánica y de recuperación de la información explícita. Si superamos este enfoque didáctico limitador en el aula de lenguas extranjeras, podemos mejorar espectacularmente los aprendizajes de los alumnos y ayudarlos a adentrarse en la práctica de la deducción, el hábito de generación de hipótesis creativa, la exploración de tareas por analogía, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. En el apartado siguiente veremos algunas propuestas transversales para demostrar que este esfuerzo puede hacerse desde cualquier lengua de aprendizaje.

3.4. Los espacios de enseñanza de la lectura en la escuela

Enseñar a leer en una lengua extranjera debe abordarse con el conocimiento previo de las habilidades que los alumnos ya dominan, la identificación de sus estadios de lectura en la lengua o las lenguas que ya conocen y los hábitos lectores que constituyen el punto de partida para el nuevo proceso de aprendizaje. El profesorado encargado de promover este nuevo aprendizaje debe, en todo caso, coordinar su acción docente con la de los otros profesores implicados en el aprendizaje de las otras lenguas del centro escolar, para mejorar la eficacia de las sesiones. Su actuación y los resultados de la misma se verán afectados tanto por la promoción de la lectura en otros ámbitos escolares como por la gestión del conocimiento que los demás profesores hagan a partir de textos escritos, sea cual sea su especialidad.

Para aprovechar al máximo la unión de sinergias educativas, conviene, por tanto, realizar un trabajo docente coordinado en el centro, que planifique el intercambio de información entre los profesores con el fin de sistematizar y consensuar criterios que serán útiles para todos. Los ámbitos que hay que considerar deben incluir todas las situaciones de aprendizaje de la lectura que se dan en el centro educativo, tanto en lenguas curriculares como en lenguas no curriculares. En Cataluña se reconocen habitualmente cuatro entornos lingüísticos de aprendizaje curricular, que deben coordinarse estrechamente para trabajar la lectura como una estrategia común y transferible:

- a) *La lectura en la lengua de instrucción habitual* (en la primera lengua escolar o lengua social de referencia).
- b) *La lectura en las otras lenguas curriculares*, añadidas a lo largo de la escolaridad (lenguas incorporadas al bagaje estratégico y cultural del alumnado).
- c) *La lectura desde todas las áreas o asignaturas* curriculares no lingüísticas, para la mejora de terminología específica y del desarrollo estratégico y procedimental de la materia.
- d) *La lectura ocasional en lenguas no curriculares*, pero presentes en el contexto de referencia del alumnado, que se deriva a menudo de accesos asistemáticos y lúdicos, como la exploración libre de libros en la biblioteca escolar (Abeyà-Lafontana 2009), de procesos de lectura complementarios, propios de situaciones esporádicas en la enseñanza formal (por ejemplo, recogida de información en Internet), o de situaciones individuales del alumnado en aprendizaje no formal e informal (por ejemplo, lectura en lenguas familiares no curriculares, propias de la nueva inmigración).

Una buena planificación de estas y otras cuestiones con un consenso didáctico compartido es una buena práctica pedagógica, que se puede recoger en un *plan de lectura* de centro para enriquecer las competencias comunicativas del alumnado en todas las lenguas y para favorecer otros procesos educativos profundos de *aprender a aprender*.

El aprendizaje de la lectura en una lengua inicial puede ser un buen punto de referencia para la lectura en lengua extranjera, o puede ofrecer andamiajes procedimentales para la construcción de significados en las otras lenguas, por transferencia interlingüística de estrategias comparti-

das. A partir de ahí, independientemente de la lengua habitual, leer en lenguas añadidas requiere poner en práctica habilidades específicas y diferenciadas, que el profesor debe favorecer en el aula planificando situaciones facilitadoras de interacción entre el alumno y el documento textual, entre los propios alumnos y entre el alumnado y el profesor. En todo caso, se intentará favorecer:

a) La adquisición de cierto dominio lingüístico del nuevo idioma codificado, que permita la asociación entre la representación oral obtenida de la lectura de grafemas y los significados de referencia ya existentes. Implica la planificación de actividades de lectura individual, pautada y sistemática, junto a actividades colectivas que estimulen el aprendizaje entre iguales. Por ejemplo:

- Juegos de dominó de expresiones, palabras, sílabas o letras.
- Actividades corporales o de *total physical response* (TPR), en la lectura colectiva de instrucciones.
- Lectura sistemática y memorización de tarjetas con palabras o frases ilustradas (juegos de memoria, emparejamiento de cartas, etc.).

b) El desarrollo de habilidades de transferencia interlingüística, que permiten activar procesos de correlación, identificación, comprensión y analogía desde las distintas lenguas conocidas, para interpretar el texto desde el marco cognitivo del lector, y no meramente desde su registro lingüístico. Implica la planificación de actividades de lectura individual y en grupo, preferentemente interactiva y acompañada de ejercicios de descubrimiento o resolución de problemas. Por ejemplo:

- Lectura en parejas de textos incompletos que se han de unificar en un único texto.
- Lectura de párrafos desordenados que hay que ordenar en pequeños grupos.
- Lectura en voz alta de textos incompletos a los que se ha de añadir un final adecuado.

c) La adquisición de cierto grado de consciencia sobre las estrategias de descodificación, interpretación y comprensión documental profunda

transferibles a la nueva experiencia lectora, que pueden aplicarse en la nueva lengua de trabajo si ya se domina el proceso lector en alguna otra lengua previa. Implica la planificación de actividades de lectura reflexiva acompañada de ejercicios de apreciación crítica, emocional, evaluativa, estética o literaria, en su caso. Por ejemplo:

- Lectura de cuentos breves, cómics o secuencias textuales que se pueden ordenar, catalogar o identificar de acuerdo con criterios y cuadros establecidos (tipología de textos, intención del autor, emoción evocada...).
- Lectura de poemas breves o textos literarios que se pueden representar o dramatizar en parejas de textos incompletos que se han de unificar en un único texto.
- Lectura orientada a la búsqueda de información, la identificación de elementos textuales o el análisis de la estructura del mensaje y de su forma organizativa.

Todo ello requiere la diversificación de espacios y contextos que estimulen la lectura en todos los ámbitos de la vida, para que su ejercicio y aprendizaje se vaya adecuando en cada momento a las necesidades del individuo y de la colectividad. Hay que diversificar entornos de lectura, documentos, soportes, situaciones, lenguas y funciones lectoras, para ayudar a desarrollar las capacidades de flexibilidad lectora que requiere el mundo actual. En el siguiente apartado veremos algunos de las oportunidades y los retos que nos ofrecen los nuevos espacios virtuales para la práctica de la lectura en entornos diversos.

3.5. Entornos enriquecidos para la práctica de la lectura en lengua extranjera

Sean cuales sean las actividades previstas para el trabajo de la lectura, la planificación de actividades debería de incluir la exploración de soportes textuales diversificados (libro, pantalla de ordenador, pizarra digital e incluso iPad, si fuera posible), y el uso de canales que faciliten el acceso al mayor número de ejemplos textuales disponibles (por poner algunos ejemplos, obras literarias en papel, anuncios publicitarios, documentos audiovisuales de vídeo, libros electrónicos leídos en móviles o en pantallas de consola personal). Actualmente nuestros alumnos están inmersos

en contextos extremadamente ricos en mensajes alfanuméricos que nos rodean en las calles, nos llegan a través de la televisión o desde los teléfonos móviles: es imprescindible contar con esta realidad para despertar su interés y su implicación en el proceso de aprendizaje. Si partimos de su realidad cercana, como los medios de comunicación que ya utilizan y conocen, podremos poner en marcha mecanismos que dinamizarán las zonas de aprendizaje próximo y mantener su motivación por aprender sobre el entorno y el mundo en que habitan. Internet, los videojuegos, los intercambios de texto por vía telefónica, los anuncios publicitarios en la calle o en la televisión, entre otros, pueden ser material de trabajo y de reflexión en la escuela, en todas las lenguas.

La clasificación de género y tipología clásica (textos en prosa o en verso: descripción, narración, diálogo, exposición, etc.) debe enriquecerse con ejemplos auténticos y actuales en el aula, que permitan cierta reflexión sobre la forma, la estructura y el contenido. Por ejemplo, cabe plantearse algunas de estas cuestiones con los alumnos:

- ¿Qué diferencia una carta de un mensaje telefónico (SMS)?
- ¿Qué similitudes hay entre un diario personal y un *blog*?
- ¿Qué tipo de texto es un correo electrónico identificado como correo-basura (*spam*)?
- ¿Qué características, diferentes de una novela, tiene un cómic?
- ¿Qué define un anuncio publicitario de una revista como “documento escrito”?
- ¿Qué habilidades⁴ o estrategias⁵ se utilizan para interpretar un texto encontrado en un videojuego en una lengua que no conoces?
- ¿Qué diferencias hay entre un diálogo teatral y una secuencia interactiva en Twitter?
- ...

Los espacios virtuales se convierten en entornos de experimentación lectora con aportaciones textuales enriquecidas, donde se dan variaciones textuales muy diversas y formatos mixtos, que PISA clasifica e incluye en sus pruebas diagnósticas (gráfico 5).

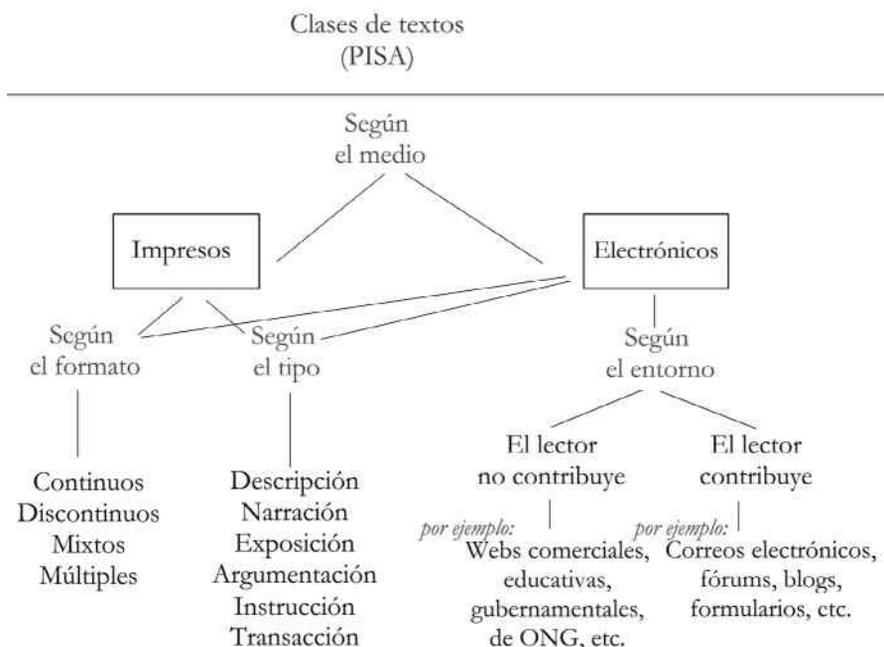


Gráfico 5. Diversidad y tipologías de textos utilizadas en la clasificación PISA (PISA 2000).

Precisamente, la riqueza de estos espacios digitales, con sus documentos audiovisuales y sus espacios multilingües en contacto e interacción continua, nos permite ampliar nuestra visión de la comprensión lectora en lengua extranjera: se ha de entender como una ampliación de la competencia comunicativa plurilingüe en su conjunto y como un proceso de crecimiento personal que nos habilita para otros procesos de aprendizaje y maduración cognitiva, desarrollados individualmente o en sociedad. En el apartado siguiente presentamos una breve reflexión sobre el valor añadido de la lectura en el momento actual, en el que asistimos al albor de un mundo virtual cuya evolución es difícilmente imaginable.

3.6. Valor añadido de la lectura en el mundo actual

El aprendizaje de la lectura en una lengua distinta a la habitual, siguiendo la diversidad que nos propone PISA, se convierte en un reto que nos posiciona a todos como aprendices y nos permite identificar nuestras fortalezas y nuestras debilidades lingüísticas y comunicativas. Los nuevos soportes, los géneros y tipos textuales mixtos, las herramientas de traducción digital, nos

acercan en cierto modo a nuestro alumnado en la intención de descubrir y aprender leyendo, sea cual sea la lengua en que nos llegue el documento.

La fundamentación teórica estaría incompleta sin una referencia explícita a los estudios que hoy en día abordan la lectura en Internet, desde libros virtuales o simplemente desde cualquier teléfono móvil. La universalidad del acceso a la lectura a través de diferentes aparatos electrónicos generaliza la ubicuidad de los recursos para el aprendizaje (Camacho 2011). La práctica de la lectura con tecnologías móviles adquiere posibilidades inimaginables, al poner a nuestro alcance, en cualquier lugar, imágenes y textos que antes hubieran sido difícilmente asequibles: cualquier lector inquieto puede acceder a las Capitulaciones de Santa Fe de Cristóbal Colon y los Reyes Católicos, a la Constitución Americana, o la Carta Magna inglesa, o explorar en documentos audiovisuales el interior del cuerpo humano o las últimas imágenes del universo descubiertas por los satélites enviados por la NASA, sin moverse de casa.

La literatura académica sobre la lectura en dispositivos electrónicos, propia del *eLearning*, ha ido evolucionando en los últimos tiempos para poner el énfasis precisamente en la relevancia que tiene la lectura en aparatos móviles, *mLearning*, que extiende el espacio de aprendizaje al espacio vital del individuo. La traducción automática del texto en pantalla, la posibilidad de enriquecer documentos ajenos con nuestras propias observaciones sobre el terreno, o la superposición de información en capas de realidad expandida, al alcance de todos, son algunas de las conceptualizaciones que están cambiando (y cambiarán más aún) nuestro proceso lector, tanto en la vida escolar como en la vida adulta.

El dominio de la lectura, en cualquier lengua y a través de cualquier soporte, se va adaptando a lo largo de la vida según los factores personales, sociales y culturales que inciden en el devenir de nuestra identidad compleja y cambiante. En ello influyen los aprendizajes iniciales, la práctica lectora, el tiempo para su disfrute, las necesidades puntuales de información, los requerimientos profesionales, la gestión comunicativa de nuestro entorno, los estímulos sociales, la participación personal en las redes sociales, la diversidad de opciones comunicativas que tengamos a nuestro alcance, o la predisposición hacia aprendizajes más o menos académicos, por poner algunos condicionantes. La comprensión lectora, desarrollada a través de la indagación para la comprensión profunda del texto, nos capacita como ciudadanos y nos ayuda a mejorar como profesionales. La lectura reflexiva, adquirida con el tiempo y favorecida por experiencias enriquecedoras,

afecta a las capacidades cognitivo-simbólicas que aplicamos en la interpretación de la realidad y modula las demás competencias de construcción cultural que son fruto del aprendizaje como seres humanos.

Todos los factores que afectan a nuestro dominio lector interactúan con nuestras capacidades para adquirir nuevos conocimientos a partir de documentación ya existente, para acceder a espacios de participación social y de desarrollo profesional o para conectar con los demás a través de medios escritos. La lectura en lengua extranjera nos habilita, pues, para iniciar nuevas experiencias comunicativas y de interacción a medio y largo plazo:

- a) Aporta nuevos contextos de estudio, de aprendizaje y de experimentación académica, en la que ampliar conocimientos y gestionar la construcción de significados a partir de nueva información.
- b) Abre entornos en los que desarrollar nuestra identidad múltiple, espacios de inclusión cultural y lingüística donde compartir otras realidades culturales y en los que expresar y compartir opiniones y experiencias individuales o colectivas.
- c) Facilita nuevos ámbitos laborales, de crecimiento profesional y de gestión de la propia vida, en función de las posibilidades que se abren hacia mercados diversos en el mundo económicamente interdependiente y globalizado del siglo XXI.
- d) Ofrece la posibilidad de habilitar conexiones con otros individuos y comunidades lejanas, pasadas o presentes, por medio de la interacción textual, el intercambio de documentos y la presencia en entornos virtuales, donde a menudo el multilingüismo forma parte de una realidad compartida.

Con todo, a pesar de los numerosos intentos por establecer en detalle la secuencia de las estrategias lectoras (Garner 1987; Adam 1992; Koda 2005), aun no comprendemos exactamente cómo funciona el conjunto de procesos simultáneos y secuenciales de percepción, reconocimiento, identificación, verbalización, cognición, asociación, interpretación, memorización, consideración, interiorización, rechazo o aceptación que dan lugar a la interpretación de un texto poético, la comprensión lectora de un texto científico o la apreciación emocional y multidimensional de una narración fantástica. La percepción holística y visual de una imagen (un tiburón a punto de comerse a un bañista) o de una bandera (un símbolo

cultural) son experiencias que nos pueden mover emocionalmente con gran intensidad, pero requieren conocimientos previos muy distintos, ambos relacionados con las vivencias, el sentido ético o las connotaciones socioculturales que dinamicen en nuestro inconsciente. La lectura de un texto impreso requiere, además, una preparación interpretativa previa, que capacite al lector para convertir los grafemas del alfabeto internacional de origen fenicio, que utilizamos actualmente en las culturas occidentales, en sensaciones evocadas por el mensaje oculto y encriptado en el texto, que puede tener la dificultad añadida de estar reproducido en una lengua que no dominamos con fluidez.

En este sentido, la abundancia de entornos audiovisuales en los que los textos mixtos y plurilingües se entrelazan de forma dinámica y cambiante nos plantea retos inimaginables hasta ahora, tanto para el profesorado como para el alumnado.

El deseo humano de superar la conversación presencial para dejar rastro de las ideas, opiniones, acontecimientos o circunstancias de interés cultural se ha hecho realidad con el acceso generalizado a Internet, donde los usuarios lectores se convierten en participantes, productores de textos. Acceder a Facebook con los alumnos para instruirlos en la importancia de respetar los derechos a la intimidad y la dignidad personal, utilizar el teléfono móvil para recoger encuestas en distintas lenguas o leer diálogos multilineales en Twitter, por ejemplo, pueden ser experiencias enriquecedoras que nos ayuden a enfocar la enseñanza de la lectura desde perspectivas holísticas y significativas para el alumno, hacia el crecimiento lingüístico y comunicativo competencial del perfil de lector adulto deseable al que queremos aproximarnos.

Las tecnologías de la comunicación y su rápido desarrollo están favoreciendo también actitudes dialógicas entre el alumnado, al tiempo que favorecen actividades de construcción conjunta de conocimiento en las aulas de lenguas (Camacho 2007). Estas y otras prácticas pueden ser oportunidades para reflejar tanto los procesos mentales de codificación y decodificación que se requieren para entender un documento escrito, como los procesos culturales que se necesitan para comprender el mensaje en su contexto.

En el apartado siguiente se presenta un caso práctico en el que se ha enfatizado el valor del proceso indagador en equipo, la puesta en común como síntesis de conocimiento compartido, y el proceso dialógico como herramienta de construcción colectiva de saberes y estrategias de aprendizaje.

4. Un caso práctico

EN ESTE APARTADO presentamos un caso práctico que deriva de los planteamientos de metodología reflexiva utilizados en la formación docente, y su aplicación en el aula. El ejercicio ilustra el trabajo transversal que hay que realizar en el tratamiento integrado de las lenguas, con un proceso válido para cualquier asignatura. El objetivo final es presentar una actividad de lectura comprensiva aplicable a cualquier lengua, basada en secuencias inquisitivas de reflexión, que permiten estimular discursos argumentativos y favorecer procesos dialógicos basados en las evidencias explícitas o implícitas en un documento. El desarrollo de estas habilidades cognitivas es transferible a otras lenguas y a otras asignaturas o materias, de modo que permite aunar los esfuerzos de los distintos equipos docentes de un centro educativo.

El ejemplo consta de una breve justificación que incluye los principios epistemológicos; una propuesta con las tareas que realizar; el material del alumno, y una guía de sugerencias para el profesorado con muestras de diálogos para la reflexión colaborativa. Se presenta una actividad práctica de reconstrucción textual a partir de la lectura de poemas para la ESO, área de lengua inglesa, con la intención de favorecer las conexiones mentales asociativas y las evocaciones personales, la introspección y la comprensión profunda de textos literarios que apelan a la interpretación y la gestión de las emociones (Teixidor 2011). En el ejercicio se integra la dinámica inquisitiva y reflexiva ya comentada en el ámbito de la reflexión docente (véase apartado 3, tabla 2), en un ejemplo de paralelismo que pone en relación el aprendizaje del profesor y del alumno en parámetros similares, ya conocidos (a saber: ¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?, ¿cómo lo aprenderemos?, ¿cómo sabemos que lo hemos aprendido?, etc.).

Se presupone que existen facilidades de acceso a Internet para realizar algunas de las tareas, y que existe cierto hábito dialógico en la relación entre el profesorado y el alumnado, así como una adaptación flexible para la puesta en práctica en el contexto de cada área o materia, cada lengua utilizada o cada nivel educativo.

4.1. Justificación de la actividad

En este ejemplo ilustrativo proponemos una actividad de lectura que tiene la finalidad de *leer para aprender a leer* y que se construye a partir de los

fundamentos inclusivos y participativos, en un discurso indagador. La lectura comprensiva incorpora en este ejercicio los criterios que se comentan a continuación, adaptados del Proyecto *COMConèixer*, ya mencionado, que se llevó a cabo en Cataluña entre el 2004 y el 2008 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu 2006).

Principios metodológicos:

1. La tarea de lectura es un reto para todo el grupo. El resultado será un logro comunitario, y trabajar en ello es una responsabilidad colectiva.
2. La actividad permite y promueve el uso de materiales de lectura de consulta, como Internet, diccionarios de aula y otras fuentes de información complementaria para la construcción del conocimiento.
3. La evaluación está integrada en la actividad y se realiza a lo largo de microtareas como elemento formativo y transformador del saber.
4. Los logros en la comprensión del texto se comparten en grupo, y se construyen por interacción personal y consenso.
5. Se favorece el comportamiento focalizado en el ejercicio y en la finalidad de la lectura (en este caso, leer para aprender a leer).
6. Se aceptan inicialmente todas las ideas, para diversificar las hipótesis y compartir el proceso de validación (en este caso, se incluyen gran diversidad de microtareas de lectura: interpretación gráfica y asociación gráfico-fonética, interpretación sintáctico-gramatical, análisis cognitivo-semántico, interpretación emotivo-simbólica, actividades de consulta y lectura externa en diversos soportes).
7. Las interpretaciones de cada individuo son perfectibles y se enriquecen con ideas de los demás.
8. La elaboración del conocimiento es simultánea y responde a la ubicuidad que permite el trabajo en grupos.
9. Las ideas y sugerencias del alumnado responden a retos y dudas auténticas, en una situación controlada.
10. Se quiere propiciar la integración de las ideas debatidas y la emergencia de nuevas ideas y retos personales.
11. La tarea lectora tiene una finalidad transformadora (en este caso, hacer del alumno un mejor lector de poemas).
12. Se favorece un avance simétrico del saber dentro de cada grupo.

Estos principios representan la síntesis de valores colaborativos aplicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se va a seguir durante la actividad, y sus líneas generales han de ser compartidas explícitamente con el alumnado.

4.2. Descripción de la actividad

La actividad consiste en la reconstrucción de dos poemas inicialmente desordenados, a partir de una lectura colectiva, que desafía al alumnado a identificar los elementos significativos que permiten su comprensión literal y su comprensión profunda.

- *Tarea general de lectura:* lectura y comparación de dos poemas en lengua inglesa.
- *Metodología:* práctica reflexiva, que alterna el trabajo individual y el trabajo en pequeño grupo.
- *Evaluación:* valoración continua e identificación formativa de los errores estratégicos surgidos en el proceso lector. Se evaluará el cuestionario final y la reflexión que los alumnos incorporen a sus portafolios personales, una vez terminada la sesión.
- *Objetivo de la lectura:* reconstrucción y comparación de dos textos poéticos previamente desordenados.
- *Finalidad educativa:* aprendizaje de estrategias lectoras (contextuales, léxicas sintácticas y semánticas) para la adquisición de información explícita e implícita.
- *Competencias transversales:* comunicativas, de aprender a aprender, de comprender y habitar el mundo.
- *Estrategias comunes:* colaboración e interacción, apreciación literaria, análisis del contenido textual, representación mental del mensaje, y sensibilización hacia la valoración de todas las lenguas como instrumentos de conocimiento y de crecimiento personal.
- *Secuencia instruccional para el alumnado:* se pide a los alumnos que realicen la secuencia de tareas siguiente:
 - a) Leer y contestar un breve cuestionario inicial.
 - b) Realizar, en grupos de tres alumnos, una actividad de reordenación de dos poemas siguiendo las microtarefas de comprensión lectora que se proponen en la hoja del alumno.

- c) Leer y contestar individualmente un breve cuestionario final.
 - d) Leer y comentar en grupo ambos cuestionarios (inicial y final), y escribir un comentario personal sobre la actividad, que el alumno podrá incorporar a su portafolio personal de lectura
- *Proceso de reconstrucción lectora:* cada grupo de tres alumnos recibe un sobre con los versos recortados de los dos poemas, mezclados y desordenados, que incluyen una línea con el nombre de cada uno de los autores de los poemas. Para ordenarlos, se sigue un bucle inquisitivo (discurso helicoidal), que repasa en compañía del profesor los elementos conocidos en el texto, para ir profundizando en los elementos que faltan por conocer a partir de microincógnitas o tareas concretas. Al finalizar, cada grupo lee e interpreta los poemas, para hacer una breve presentación al resto de la clase y poner en común la comprensión colectiva de los dos documentos reconstruidos.

4.3. Materiales para el alumnado

El alumnado desarrollará la actividad bajo los principios metodológicos mencionados, que se harán explícitos en clase en la medida en que sea posible, en función de la edad y la capacidad de comprensión del alumnado para compartir conjuntamente criterios de calidad educativa.

Los materiales del alumnado incluyen:

Student's material: one envelope containing two poems cut up into single lines. (Tabla 3).

Student's worksheet 1: questionnaires, instructions and learning activities. (Tabla 4).

Student's worksheet 2: micro task guide. (Tabla 5).

Student's worksheet 3: 20 suggested micro tasks. (Tabla 6).

Se presentan los dos poemas mezclados, con los versos desordenados, para cada grupo de alumnos. Las frases se recortarán en tiras separadas, por las líneas de puntos: (Tabla 3)

Then I saw the camel with a hump upon his back; ----- Never mind baby, mother is by; ----- Author: William Makepeace Thackeray ----- With the merry gay coral, ding, ding, ading, ding. ----- Author: Ann Taylor ----- Then I saw the grey wolf, with mutton in his maw; ----- Crow and caper, caper and crow, ----- Then I saw the monkey's mercy, how unpleasantly they melt! ----- Dance, little baby, dance up high, ----- Then I saw the wombat waddle in the straw; ----- Up to the ceiling, down to the ground, ----- There little baby, there you go: ----- First I saw the white bear, then I saw the black; ----- Backwards and forwards, round and round. ----- Then dance, little baby, and mother shall sing, ----- Then I saw the elephant awaving of his trunk;
--

Tabla 3. *Student's material: one envelope containing two poems cut up into single lines.*

Antes de empezar a trabajar en la reordenación de los poemas, se pide a cada alumno que conteste un breve cuestionario inicial, al tiempo que se le facilita la explicación de la secuencia del ejercicio en la hoja de trabajo: (Tabla 4).

Questionnaires, instructions and learning activities

-Activities:

a) ANSWER THIS INITIAL QUESTIONNAIRE:

1. Do you read poems? In which languages?
2. Do you read poetry in English?
3. Do you think poetry is difficult or boring...? (Write three adjectives that describe it)
4. Do you know how to use Internet to solve vocabulary problems?
5. Do you know how to use Internet to find information?
6. What can you learn by reading a poem in English (give your opinion)?

b) LET'S DO THE READING ACTIVITY IN GROUPS.

Student's material: one envelope containing two poems cut up into single lines.

(See the instructions in the *Student's worksheet 3*, with 20 suggested micro tasks)

c) ANSWER THIS FINAL QUESTIONNAIRE:

1. Are poems similar in different languages? How? (Give one example, at least)
2. What feelings do you get from each poem? How did you feel while doing the tasks?
3. What was the most interesting activity? Why?
4. How have you used Internet to solve vocabulary problems?
5. How have you used Internet to find information?
6. What have you learnt by reading these two poems in English? (Give key examples: words, concepts, ideas, new information, etc.).

d) ADD TO YOUR PERSONAL PORTFOLIO:

1. Read your answers to both questionnaires, and write your conclusions:
 - What can you learn by reading poems in English?
 - What can you do next time you have difficulties reading a poem in any language?

Tabla 4. *Student's worksheet 1.*

El alumnado dispondrá en todo momento del bucle de rutina inquisitiva (*Micro task guide*), que puede estar expuesto en clase, en la pizarra o proyectado en una pantalla, durante toda la actividad: (Tabla 5).

<p><i>Micro task guide</i></p> <p>-Activity: <i>LET'S ORDER AND READ THESE TWO POEMS!</i></p> <p>MICRO TASKS GUIDE: For every micro task, work in groups and debate:</p> <ul style="list-style-type: none">- 1. What do we know about it? (About the poem, the task, the question, the word...)- 2. What do we need to learn?- 3. How can we learn it?- 4. How are we learning it?- 5. How do we know we have <i>learnt it</i>?

Tabla 5. *Student's worksheet 2.*

A continuación se proponen diversas microtarefas de comprensión lectora, de las que hemos listado 20 posibles ejemplos: (Tabla 6).

<p><i>20 suggested micro tasks.</i></p> <p>Activity: 20 MICRO TASKS (DIFFERENT TASKS CAN ALSO BE SUGGESTED)</p> <ol style="list-style-type: none">1. Find the lines with the names of the AUTHORS of the two poems.2. Which one is a man and which one is a woman?3. Suggest the possible last line of each poem: last <i>verses</i>. (How do you know...?)4. Find the couplets – two verses that rhyme - (consonant or assonant rhyme, in pairs).5. Suggest a possible order: separate the verses of each poem. (Let's debate and reach an agreement in the group).6. Find out who the author of each poem is. (Let's search and read on the Internet).7. Find out how the author of each poem originally ordered the verses. (Let's search and read on the Internet).

8. Describe the feelings you get from each poem. (Why? Underline the key words).
9. Invent a title for each poem, according to the feeling or the ideas you get from each of them. (Why? Underline the key words).
10. Decide what mental images and emotional information you can get from *colours* in William Makepeace Thackeray's poem.
11. Decide what mental images or emotional information you can get from *animals* in William Makepeace Thackeray's poem.
12. Decide what mental images or emotional information you can get from *people* in Ann Taylors's poem. (What situation is suggested: professional, family life...? How is it communicated? Underline the key words).
13. Decide what mental images or emotional information you get from *movement words & space words* in Ann Taylors's poem. (What movement is suggested by the rhythm? How?)
14. Decide the main topic of each poem (Why do you think so? Underline the key words).
15. Decide what information you can learn from each of them. (Why do you think so? Underline the key words)
16. Suggest why repetitions are used: words, rhymes, rhythms... (Let's debate and reach agreement in the group).
17. Suggest a room, a village or an imaginary context for each poem. (Why did you choose it? Underline the key words)
18. Suggest a speaker or a protagonist for each poem. (Let's debate and reach agreement in the group).
19. Suggest a reason why the authors wrote the poems. (Let's debate and reach agreement in the group).
20. Suggest one single poem combining both poems (Let's debate and reach agreement in the group).

Tabla 6. *Student's worksheet 3.*

Estas 20 incógnitas deben entenderse únicamente como ejemplos de posibles rutinas inquisitivas para ayudar en el proceso de lectura y comprensión del texto desde el discurso indagador, tan útil en la construcción de conocimiento como en la reflexión sobre la práctica (Esteve 2007). Pueden ampliarse o completarse con muchas otras preguntas de comprensión lectora, incluyendo las que sean propuestas por el propio alumnado.

La adaptación contextual a un grupo de alumnos determinado debe incluir, en todo caso, diversas preguntas relacionadas con el léxico y la

forma lingüística de los poemas; la estructura y composición del mensaje; la exploración y deducción del contenido; la interpretación situacional y la función del documento; los recuerdos personales y las connotaciones culturales evocadas por la lectura; un abanico, en fin, tan amplio y diversificado como sea posible de enigmas puntuales.

4.4. Materiales para el profesorado

El profesorado compartirá los principios metodológicos ya comentados con los demás docentes de lenguas del centro escolar, y en lo posible con el alumnado. Durante la actividad el profesor o profesora respetará en todo momento los criterios de calidad basados en la práctica reflexiva, el aprendizaje dialógico, la lectura como eje del aprendizaje estratégico y la participación activa del alumnado en su propio proceso de crecimiento cognitivo. Para ello, facilitará la puesta en práctica de la rutina interactiva de pensamiento que se define en la guía procedimental para realizar las microtarefas.

Los materiales del profesorado incluyen:

Teacher's material: Two poems, with the verses in the correct order. (Tabla 7).

Teacher's worksheet 1: Questionnaires, instructions and learning activities (cuestionarios, instrucciones y actividades de aprendizaje). (Tabla 8).

Teacher's worksheet 2: Micro task guide (guía procedimental para realizar las microtarefas). (Tabla 9).

Teacher's worksheet 3: 20 suggested micro tasks (desarrollo de las 20 microtarefas sugeridas). (Tabla 10).

Para adaptar el grado de dificultad de las tareas al nivel de cada grupo de alumnos, también se puede trabajar primero un poema y luego el otro, sustituir los poemas por otros textos sencillos o trabajar colectivamente en gran grupo con participación de todo el alumnado: (Tabla 7).

Two poems, with the verses in the correct order (solution)

Dance, little baby, dance up high ,
 Never mind baby, mother is by;
 Crow and caper, caper and crow,
 There little baby, there you go:
 Up to the ceiling, down to the ground,
 Backwards and forwards, round and round
 Then dance, little baby, and mother shall sing,
 With the merry gay coral, ding, ding, a-ding, ding.

Author: Ann Taylor

[<http://www.storyit.com/Classics/JustPoems/babydance.htm>]

First I saw the white bear, then I saw the black;
 Then I saw the camel with a hump upon his back;
 Then I saw the grey wolf, with mutton in his maw;
 Then I saw the wombat waddle in the straw;
 Then I saw the elephant a-waving of his trunk;
 Then I saw the monkeys-mercy, how unpleasantly they-smelt!

Author: William Makepeace Thackeray

[<http://www.storyit.com/Classics/JustPoems/atzoo.htm>]

Tabla 7. *Teacher's material.*

Estos dos poemas seleccionados se recortaran por versos, antes de entregarlos al alumnado en un sobre, en el que se incluye una tira complementaria con el nombre del autor o autora de cada poema (véase material del alumnado en el apartado anterior.).

En el momento de poner en práctica esta actividad, se tendrá en cuenta la necesidad de adaptación que se detecte en función del grupo clase y la tipología de alumnado que ha de participar. Se considerará, en una *reflexión previa*, la posibilidad de permitir el acceso a Internet para consultar diccionarios, la organización de parejas o grupos de trabajo alternativo, y cualquier otra adaptación conveniente. En este sentido, en la hoja de trabajo del profesor se sugieren acciones para la atención a la diversidad, y se recogen observaciones para cada una de las etapas de la actividad: (Tabla 8).

Questionnaires, instructions and learning

-Reflexiones, cuestionarios, instrucciones y actividades de aprendizaje

REFLEXIÓN PREVIA

- a) **Adaptación de la dificultad:** se pueden trabajar los dos poemas mezclados conjuntamente, como en el ejemplo presentado, o bien simplificar la dificultad del ejercicio trabajándolos por separado.
- b) **Adaptación de la dinámica:** se pueden trabajar los poemas (juntos o por separado) en gran grupo, proporcionando espacios para la reflexión en parejas.
- c) **Adaptación de los materiales:** la actividad se puede preparar previamente, trabajando pareados en lengua inglesa, repasando el vocabulario temático con anterioridad....
- d) **Transferencia a otras lenguas:** se puede repetir la actividad con otros poemas cortos en distintos idiomas, para completar la reflexión e incorporar a los portafolios personales del alumnado.
- e) **Adaptación a otras áreas o materias:** desde otras asignaturas, este ejercicio se puede realizar con textos breves que incluyan terminología científica específica, con descripciones o procedimientos científicos concretos, reproduciendo en lo posible el esquema inquisitivo que se propone en el ejemplo, para trabajar léxico, organización conceptual, intencionalidad, función, etc.

CUESTIONARIO INICIAL

- a) Se pide a cada alumno que conteste individualmente un breve cuestionario inicial incluido en la hoja del alumno número 2 (véase *Student's worksheet 2*).
- b) En caso de necesidad, se facilitará al alumnado la comprensión de todas las preguntas, puesto que la finalidad de este cuestionario es la reflexión personal sobre la propia práctica.

REALIZACIÓN DE LAS MICROTAREAS DE LECTURA:

Véase el ejemplo adjunto (*Teacher's worksheet 2*).

- a) Con ayuda de la guía procedimental para realizar las microtareas, que compartirá con el alumnado (*Teacher's worksheet 2*), el profesor acompañará la reflexión y el diálogo para resolver el enigma planteado en cada una de las microtareas sugeridas en este caso práctico.
- b) El proceso debe orientarse en todo momento a conseguir la implicación y el protagonismo de los alumnos para lograr entender, reconstruir y comprender los poemas propuestos.

- c) La sesión se desarrollará facilitando el debate en pequeños grupos y aceptando las propuestas sugeridas por los alumnos hasta su validación o rectificación a través de la reflexión y el consenso.

CUESTIONARIO FINAL: Véase la hoja del alumno *Student's worksheet 2*.
(ANSWER THIS FINAL QUESTIONNAIRE)

- a) El alumnado responderá las preguntas con la finalidad de tomar conciencia de su cambio actitudinal, sus progresos lingüísticos y su aprendizaje.
- b) Conviene poner especial énfasis en la última pregunta, para que cada alumno haga una relación explícita de los nuevos aprendizajes (con ejemplos concretos de palabras, conceptos, ideas, nueva información adquirida, etc.).

INCORPORACIÓN DE REFLEXIONES AL PORTAFOLIOS PERSONAL:
Véase la hoja del alumno, *Student's worksheet 2*.

Tabla 8. Teacher's worksheet 1: questionnaires, instructions and learning activities.

Es conveniente compartir con el alumnado, en la medida de lo posible, las reflexiones explícitas que se recogen en la guía procedimental de las microtarefas, reproducida en esta hoja del profesor, para que la secuencia cognitiva de aprendizaje se identifique, se entienda y se interiorice durante la práctica: (Tabla 9).

Micro task guide

Guía procedimental para realizar las microtarefas:

Cada microtarea seguirá las rutinas siguientes, con respuestas que el alumnado habrá de debatir y consensuar en el grupo:

1 ¿Qué sabemos hacer, respecto al objetivo establecido?

2 ¿Qué queremos aprender?

3 ¿Cómo lo vamos a aprender? (los alumnos podrán proponer, seguir y comprobar todas sus propuestas, valorando en cada caso la eficacia de los resultados)

4 ¿Cómo lo estamos aprendiendo?

5 ¿Cómo sabemos que hemos aprendido?

Tabla 9. Teacher's worksheet 2.

Se incluyen 20 microtareas de comprensión lectura, propuestas para facilitar el pensamiento analítico, el debate en grupo y la construcción colectiva del conocimiento; son pequeñas incógnitas para aprender a aprender. En esta actividad se han ampliado las preguntas propuestas al alumno con breves indicaciones orientativas para el profesor, que pueden facilitar el desarrollo de las 20 microtareas sugeridas (véase también el material del alumnado). (Tabla 10).

20 suggested micro tasks

**20 MICROTAREAS PARA ACOMPAÑAR Y ESTIMULAR
LA COMPRENSIÓN LECTORA, CON SUGERENCIAS
COMPLEMENTARIAS**

1. Identificar las dos líneas recortadas que incluyen los dos autores de los poemas.
 - Reflexionar sobre las características de los nombres propios de persona, el uso de las mayúsculas, el orden de nombres y apellidos en diferentes lenguas y situaciones, etc.
 - Identificar equivalencias de nombres propios en distintas lenguas, reconocer los diminutivos y apodos más comunes, explorar la traducciones de nombres propios de personas y lugares, etc.
2. Identificar cuál de los autores es un hombre y cuál una mujer.
 - Apreciar diferencias de género en el nombre, activar ideas previas y conocimientos adquiridos, deducir similitudes desde diferentes idiomas...
 - Recordar otros autores, personajes reales o imaginarios con nombres parecidos, activar conocimientos literarios, históricos, del entorno...
3. Sugerir cuáles son los dos últimos versos de cada poema (pedir que cada grupo llegue a un consenso en sus propuestas, e indique sus razones con evidencias en el texto).
 - Analizar marcadores gráficos, de entonación y de puntuación.
 - Activar recuerdos sobre otros poemas conocidos, estimular hipótesis a partir de la exploración del contenido del texto y de su forma poética.
4. Hallar y agrupar inicialmente los versos (pareados) que riman de forma asonante o consonante.
 - Activar conocimientos previos sobre la relación gráfico-fonética en inglés, favorecer la lectura en voz alta y las hipótesis de articulación, fonación y pronunciación de las palabras finales de cada verso.

- Asociar conocimientos previos sobre la rima asonante y consonante en otras lenguas, y a partir de otros poemas conocidos, estimular hipótesis a partir de la exploración del contenido del texto y de su forma poética.
- 5. Sugerir un posible orden: separar los versos que corresponden a cada poema (debate y consenso en grupo).
 - Favorecer la lectura en grupo y el debate compartido sobre las constancias fónicas de principio y final de poema, sobre el ritmo y la rima, y sobre la alternancia asonante.
 - Gestionar diferentes hipótesis sobre el contenido y las ideas implícitas en el texto a partir de asociación de significados, deducción de omisiones implícitas y la relación con la situación poética.
- 6. Conocer al autor de cada poema (búsqueda y lectura en Internet).
 - Propiciar distintas estrategias de búsqueda en Google y motores afines.
 - Experimentar con los traductores en línea, los lectores digitales y los intérpretes orales de texto.
- 7. Hallar el orden de los versos de cada poema de acuerdo con el texto escrito originalmente por cada uno de los autores (búsqueda y comprobación en Internet).
 - Lectura en grupo, sugerencias en la ordenación de ideas, relación de sucesos omitidos o compatibles con los mencionados, interpretación de escenas posibles anteriores o posteriores a las existentes en el texto...
- 8. Decidir el sentimiento que evoca cada poema (pedir el porqué y señalar las palabras clave).
 - Lectura expresiva del mensaje en diferentes tonos y con humores distintos, para comprobar su adecuación a la escena general presentada en cada poema: énfasis en el uso de palabras que evocan o sugieren sensaciones, emociones o sentimiento...
 - Lectura de cada poema con ritmos y tiempos diversos adaptados a los sucesos que se describen a partir del tiempo verbal: lógica temporal de las escenas, de los movimientos, de las posibles reacciones de los protagonistas...
- 9. Inventar un título para cada poema, de acuerdo con las emociones que despiertan ((preguntar por qué y señalar las palabras clave que ilustren la respuesta).).
 - Si se ha descubierto el título original en Internet, inventar otros alternativos y compararlos.
 - Si no se ha descubierto el título original, intentar averiguar qué palabras pueden resumir el poema, y qué frases o qué sensaciones podrían dar título a cada una de las escenas poéticas.

10. Decidir qué imágenes mentales, recuerdos y emociones se obtienen de los *colores* en el poema de William Makepeace Thackeray.
 - Relación de los colores explícitos y otros asociados a los objetos y animales mencionados, así como los evocados o imaginados por asociación.
 - Relación de los colores implícitos o asociados a los animales y objetos evocados o imaginados por asociación, más allá de los existentes en el texto.
11. Decidir qué imágenes mentales, recuerdos y emociones se obtienen de los *animales* en el poema de William Makepeace Thackeray.
 - Asociación de los distintos animales con sus características conocidas, sus sonidos y olores, sus movimientos en libertad y cautividad...
 - Interpretación de su aportación cultural y literaria al poema a partir del papel de los animales mencionados (el lobo, el camello...).
12. Decidir qué imágenes mentales, recuerdos y emociones se obtienen de las *personas* que aparecen en el poema de Ann Taylors. (¿Qué situación sugiere: profesional, familiar? ¿Por qué? Pedir a cada grupo que señale las palabras clave).
 - Relación de situaciones en las que los personajes coinciden en el tiempo y el espacio en la vida real, en los cuentos y en las canciones, y los sentimientos que comparten.
 - Asociación de los distintos personajes con sus características conocidas, sus sonidos, acciones, gestos y movimientos, así como su impacto emocional en nuestro recuerdo.
13. Decidir qué imágenes mentales, recuerdos y emociones se obtienen de los *movimientos y espacios* mencionados el poema de Ann Taylors. (¿Qué movimiento sugiere el ritmo del poema? ¿Cómo se evoca el movimiento? Pedir a cada grupo que señale pistas y palabras clave).
 - Leer el poema siguiendo a la búsqueda de términos que indiquen movimiento; señalar los momentos rítmicos; generar ritmos diversos en el grupo con palmadas, con la cabeza, con los brazos...
 - Relacionar situaciones en las que estas acciones tengan lugar en distintos entornos posibles, en la vida real, en los cuentos o en las canciones, y los sentimientos que generan.
14. Decidir el tema principal de cada poema y consensuar un listado con las ideas secundarias (pedir a cada grupo que señale pistas y palabras clave que hayan sido útiles en el proceso de decisión).
 - Identificar la intención inicial de los autores y el mensaje global.
 - Imaginar situaciones en las que los distintos lectores podrían leer o recitar el poema.
15. Decidir la información que se puede descubrir en cada uno de los

- poemas (pedir a cada grupo que señale pistas y palabras clave).
- Interpretar en cada verso un mensaje oculto, un dato que no se dice pero se puede imaginar, como en una película.
 - Relacionar situaciones de la vida real con la información leída: sentimientos que se generan, peligros, consecuencias, oportunidades...
16. Sugerir por qué y para qué se usan las repeticiones: palabras, rima, ritmos... (debate y consenso en grupo).
- Aventurar explicaciones sobre las intenciones del autor, la instrumentalización del lenguaje poético y su cadencia, la selección de expresiones...
 - Imaginar otras situaciones en las que se puedan usar las mismas palabras, rimas o ritmos.
17. Sugerir una habitación, una localidad o un contexto imaginario para cada poema (¿por qué? Pedir a cada grupo que señale pistas y palabras clave).
- Imaginar lugares y espacios donde puedan suceder cada una de las narraciones poéticas.
 - Proponer posibles relaciones con otros mensajes, otros poemas, otros cuentos...
18. Sugerir un hablante o protagonista para cada poema (debate y consenso en grupo).
- Imaginar oradores posibles, tanto en voz alta como en voz baja, para ambos mensajes.
 - Inventar posibles protagonistas ocultos para cada situación, otros personajes complementarios preparados para aparecer o intervenir en el poema...
19. Sugerir la razón por la que los autores escribieron el poema (debate y consenso en grupo).
- Imaginar el momento en que se inspiró cada uno de los autores, dónde estaba y con quién, qué veía...
 - Imaginar posibles razones para escribir el poema, para enviarlo, para publicarlo...
20. Sugerir un único poema combinado, elaborado con los versos de ambos poemas (debate y consenso en grupo).
- Imaginar posibles combinaciones para mezclar los versos en un único texto poético (tarea de consenso en grupo reducido).
 - Imaginar que ambos poemas forman parte de un mismo texto incompleto e inventar los fragmentos que faltan (tarea de consenso en grupo reducido).

Tabla 10. *Teacher's worksheet 3.*

Esta lista de microtarefas es ampliable según las necesidades y posibilidades del grupo. Conviene incorporar actividades flexibles, relacionadas con las inteligencias múltiples y las capacidades diversificadas que el alumnado puede manifestar en distintas situaciones: dramatizar palabras, frases, conceptos o sentimientos; asociar partes del poema con otros textos, otras canciones y otras experiencias conocidas por el alumnado; relacionar ambos poemas en su conjunto con otros lugares, entornos, documentos, películas, juegos o costumbres conocidas; buscar referencias pictóricas, literarias, musicales o arquitectónicas que culturalmente sean afines a las lecturas; crear un cómic o un mural visual con los contenidos de las dos lecturas; buscar en Internet un juego de roles, un conjunto musical o un proceso de debate colectivo sobre algunos temas asociados a los dos poemas, etc. Estas y otras actividades pueden favorecer la implicación del alumnado en la lectura poética, el gusto por la lectura o simplemente el hábito de leer en profundidad.

El profesor puede favorecer estas secuencias en los distintos grupos de alumnos para repasar o profundizar en alguna cuestión concreta, o puede mostrar el proceso de debate con ejemplos trabajados colectivamente en el conjunto de la clase. Conviene, igualmente, ampliar el entorno de diálogo con ejercicios realizados en red con otros centros escolares y otros grupos de alumnos lectores: elaborar una *web* conjunta sobre una lectura en particular, construir un *blog* colectivo combinando documentos relacionados con una lectura, presentar vídeos dramatizados o registrar la lectura en voz alta con diferentes intenciones y emociones, son algunas de las actividades más valoradas por los alumnos. En todo caso, estas rutinas de creación conjunta desde la observación, la deducción, la reflexión y el pensamiento lateral deben favorecerse a través la autonomía, la creatividad, el pensamiento emprendedor y el espíritu crítico del alumnado, tal como se refleja en el ejemplo práctico que se presenta a continuación.

4.5. Ejemplos de acompañamiento práctico en el aula

Si queremos aplicar la guía procedimental para realizar las microtarefas, veremos que se requiere una práctica mínima. Para realizar el ejercicio por primera vez, la sesión puede iniciarse con la participación previa de toda la clase en la reflexión conjunta sobre algunas de las 20 propuestas presentadas en este caso práctico.

Igualmente, en algún momento, el profesor tal vez deberá ayudar a los equipos que muestren mayores dificultades, dando orientaciones al alum-

nado individualmente o realizando la reflexión de la lectura con el grupo en cuestión, según el caso.

A continuación podemos ver algunos ejemplos ilustrativos que simulan la situación de prelectura, lectura y ampliación informativa que puede darse durante la sesión, al trabajar las microtareas propuestas en este caso práctico.

4.5.1. Microtareas 1 y 2

4.5.1.1. Objetivo: Análisis de prelectura

- Identificar los versos (en las tiras recortadas) que incluyen el nombre de los dos autores.
- Identificar cuál de los autores es un hombre y cuál una mujer.

4.5.1.2. Rutina de reflexión guiada

1. ¿Qué sabemos hacer, respecto al objetivo establecido?

Ejemplo:

-Sabemos que los nombres de persona van con mayúscula, y que la palabra “*Author*” tiene el mismo significado que la castellana “autor”: con ello identificamos a los dos autores: William Makepeace Thackeray y Ann Taylor.

-Sabemos que Ann es nombre de mujer y se traduce por Ana en castellano.

-Sabemos que William es nombre de hombre, pero desconocemos su traducción en castellano.

2. ¿Qué queremos aprender?

Ejemplo:

-Queremos conocer cómo se traduce William en castellano.

3a. ¿Cómo lo vamos a aprender? *Primera estrategia propuesta:*

Ejemplo:

-Podemos consultar en el traductor de Google el nombre de William.

4a. ¿Cómo lo estamos aprendiendo?

Ejemplo:

-Con aprendizajes a partir de la práctica: por ejemplo, el traductor de Google no facilita la traducción de nombres propios sin significado semántico (sí traduce ROSA, por ejemplo).

5a. ¿Cómo sabemos que hemos aprendido?

Ejemplo:

-Seguimos sin saber la traducción de William; volvemos a la pregunta 3
-...

3b. ¿Cómo lo vamos a aprender? Segunda estrategia propuesta:

Ejemplo:

-Podemos observar semejanzas del nombre William con otros nombres castellanos, por comparación y analogía.

4b. ¿Cómo lo estamos aprendiendo?

Ejemplo:

-Como la letra W no es propia del castellano, buscamos su equivalente sonoro y gráfico: ¿con que sonido se asimila el sonido de la W en la palabra WEB?

-¡Por ejemplo, con la G! Quedarían las letras G, LL y M. ¿Qué nombre masculino puede ser?
(¿GUILLERMO?).

5b. ¿Cómo sabemos que hemos aprendido?

Ejemplo:

-Tenemos una hipótesis sobre el equivalente castellano de William, que habremos de comprobar (hipótesis).
(...)

4.5.2. Microtarea 3

4.5.2.1. Objetivo: Análisis de diversas claves facilitadoras de la comprensión lectora

- Sugerir cuáles son los dos últimos versos de cada poema (pedir que cada grupo llegue a un consenso en sus propuestas e indique sus razones con evidencias en el texto).

4.5.2.2. Rutina de reflexión guiada

1. ¿Qué sabemos hacer, respecto al objetivo establecido?

Ejemplo:

-Sabemos que el énfasis emocional se expresa con marcas gráficas, léxicas o gramaticales.

2. ¿Qué queremos aprender?

Ejemplo:

-¿Cuál de los signos de puntuación de los poemas puede darnos pistas sobre el verso final?

3a. ¿Cómo lo vamos a aprender? Primera estrategia propuesta:

Ejemplo:

-Podemos identificar los signos que *no* señalan el final de un párrafo (como la coma o los dos puntos).

-Podemos identificar los versos que *sí* pueden indicar el final de un párrafo o verso.

4a. ¿Cómo lo estamos aprendiendo?

Ejemplo:

-Aprendizaje a partir de la identificación de conocimientos gramaticales y sintácticos: identificamos signos de puntuación finales de cada verso.

-Aprendemos por interpretación del texto: el poema de Ann Taylor contiene un verso que incluye una frase onomatopéyica que imita una campana (*ding, ding, a-ding, ding.*)

5a. ¿Cómo sabemos que hemos aprendido?

Ejemplo:

-Hemos identificado el último verso del poema de William Makepeace Thackeray porque está señalado con un signo de admiración (hipótesis).

-Hemos identificado el último verso del poema de Ann Taylor porque termina con el sonido de las campanas (hipótesis).

(...)

4.5.3. Microtarea 4

4.5.3.1. Objetivo: Análisis de la forma

- Hallar y agrupar inicialmente los versos (pareados) que riman de forma asonante o consonante.

4.5.3.2. Rutina de reflexión guiada

1 ¿Qué sabemos hacer, respecto al objetivo establecido?

Ejemplo:

-Sabemos que las terminaciones poéticas pueden tener rima sonora (asonante o consonante).

-Sabemos que algunas sílabas inglesas se escriben de modo diferente de cómo se pronuncian: hay que fijarse en la rima fonética del poema (no necesariamente gráfica).

2. ¿Qué queremos aprender?

Ejemplo:

-Cuáles de los sonidos finales se pronuncian igual.

3a. ¿Cómo lo vamos a aprender? *Primera estrategia propuesta:*

Ejemplo:

-Podemos asociar los que tienen constantes vocales similares (*SING/DING; BLACK/BACK*, etc.).

4a. ¿Cómo lo estamos aprendiendo?

Ejemplo:

-Aprendizaje a partir de la identificación de conocimientos léxicos: identificamos sonidos o palabras que conocemos en ambos poemas.

-Aprendemos por interacción con los compañeros: añadimos la pareja de los versos terminados en *HIGH/BY*, y reconocemos la similitud fonética.

5a. ¿Cómo sabemos que hemos aprendido?

Ejemplo:

-Tenemos asociados en parejas los versos de los poemas identificados (hipótesis).

(...)

4.5.4. Microtarea 5

4.5.4.1. Objetivo: Análisis de la forma o estructura del texto

- Sugerir un posible orden: separar los versos que corresponden a cada poema (debate y consenso en grupo).

4.5.4.2. Rutina de reflexión guiada

1. ¿Qué sabemos hacer, respecto al objetivo establecido?

Ejemplo:

-Sabemos que los poemas acostumbran a tener palabras o frases repetidas, que marcan el ritmo poético o la rima.

-Sabemos que *first* es el número 1 y puede iniciar una lista o secuencia en el texto.

2. ¿Qué queremos aprender?

Ejemplo:

-Qué versos corresponden a cada poema, cuáles están relacionados entre sí.

3a. ¿Cómo lo vamos a aprender? Primera estrategia propuesta:

Ejemplo:

-Podemos separar todos los versos que repitan la expresión “*then I saw*”.

4a. ¿Cómo lo estamos aprendiendo?

Ejemplo:

-Aprendemos a partir de la aplicación de conocimientos previos: identificamos los versos de uno de los poemas.

-Aprendemos por interacción con los compañeros: añadimos el verso que empieza por “*first I saw*” a sugerencia de un compañero que ha señalado “*I saw*” como repetición que coincide con las anteriores.

5a. ¿Cómo sabemos que hemos aprendido?

Ejemplo:

-Tenemos uno de los poemas identificados (hipótesis).

-El otro se construirá con el resto de versos (hipótesis).

-Dudamos sobre el verso: “*Then dance, little baby, and mother shall sing*”; volvemos a la pregunta 3.

3b. ¿Cómo lo vamos a aprender? Segunda estrategia propuesta:

Ejemplo:

-Podemos comparar el tema principal del verso “*Then dance, little baby, and mother shall sing*” con el tema general de ambos grupos de versos: podemos comprobar si el tema madre-hijo aparece como tema general en el poema que repite “*then I saw*”.

4b. ¿Cómo lo estamos aprendiendo?

Ejemplo:

-Comparamos las palabras más frecuentes (nombres, verbos) y el tema de referencia general en cada poema y vemos en cuál aparecen los temas familia, alegría, juego, movimiento...

-Apreciamos las constantes repeticiones del poema que empieza “*first I saw*” y la literalidad reiterada.

5b. ¿Cómo sabemos que hemos aprendido?

Ejemplo:

-Identificamos que en todos los versos de ese poema (*first...*) las frases se estructuran en torno a lo que ha visto el poeta (*I saw*).

-Identificamos cuál de los poemas es consistente con el tema de verso “*Then dance, little baby, and mother shall sing*”.

El proceso de aplicación puede seguir con otras propuestas distintas, en función del dominio de la comprensión lectora que el alumnado vaya desarrollando durante el aprendizaje.

4.6. Otras actividades posibles

El ejercicio anterior establece una secuencia de pensamiento transferible a cualquier lectura, y a cualquier lengua, en tareas de indagación sobre el documento que hay que leer y comprender. Estas microtareas de lectura permiten practicar y consolidar rutinas de pensamiento inquisitivo, para aprender a leer textos muy diversos, a lo largo de la vida. Conjuntamente con otras actividades de prelectura, comprensión y reflexión que se vayan desarrollando en los diferentes entornos de aprendizaje escolar, deben constituir un abanico de propuestas flexibles que permitan cubrir poco a poco el amplio espectro de la actividad lectora. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

- a) *La comprensión lectora por conocimiento previo*: análisis de contexto (por ejemplo, analizando quién es el autor, a quién va dirigido el texto, dónde y con qué intención se ha emitido)
- b) *La descodificación, perfeccionamiento del proceso automatizado* (por ejemplo, focalizando la mejora de pronunciación en una sola tarea en cada documento: la pronunciación de sílabas inversas o trabadas, las terminaciones finales, los sufijos o prefijos más habituales, etc.).
- c) *El aprendizaje lector semántico-cognitivo*: comprensión por incremento de vocabulario temático (por ejemplo, identificando la terminología científica de un proyecto, en una materia o en una asignatura concreta).
- d) *El aprendizaje lector sintáctico-gramatical*: comprensión por identificación estructural de un texto (por ejemplo, reconociendo el orden en frases afirmativas, negativas o interrogativas; localizando enlaces y conectores de tiempo, lugar o secuencia lógica, etc.).
- e) *Estrategias de lectura: aprender a aprender* (por ejemplo, señalando las palabras clave que se correlacionan con el título; identificando

las ideas principales y secundarias en los subapartados o los párrafos de un texto, etc.).

- f) *Estrategias de lectura expresiva en voz alta, con intención comunicativa, como forma de aprendizaje lector* (por ejemplo, identificando pausas entre las ideas, alzando la voz en las palabras clave, etc.).

En fases más avanzadas del proceso lector, podemos proponer a los alumnos que sugieran ellos mismos las microtarefas que sus compañeros deben realizar. Podemos, igualmente, sugerir trabajos colectivos de lectura, búsqueda y comprobación en Internet; experimentar con la lectura oral automática en entornos digitales, que nos proporcionan herramientas como el lector oral del navegador o el traductor de Google; buscar vídeos e imágenes que se relacionen con los textos leídos, o establecer analogías y conexiones mentales de todo tipo. Explorar en clase las posibilidades de las tecnologías digitales ayudará al alumnado a integrar las posibilidades de estas herramientas en su aprendizaje a lo largo de la vida, y a sensibilizarlo hacia la curiosidad intelectual que requiere una ciudadanía activa.

La incorporación de las reflexiones finales en los portafolios personales del alumnado será una tarea de reflexión y autoaprendizaje, que podemos utilizar en la evaluación formativa del grupo. Este ejercicio de revisión consciente, en el que el alumnado revisa lo que se ha aprendido durante la sesión, es extremadamente útil para apreciar las dificultades y los logros, tanto individuales como del equipo de trabajo. La reflexión sobre la práctica y sobre el propio aprendizaje es una de las actividades metacognitivas que ayudará al alumno a madurar, a desarrollar criterio propio, a aplicar el liderazgo de su itinerario académico y a consolidar actitudes que favorecen el esfuerzo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La evaluación del cuestionario final y de los portafolios personales, en esta situación de regulación personal, se convierte en un seguimiento activo y formativo para el alumno, y en una fuente de información esencial para que el profesor pueda diseñar actividades paliativas o preventivas que mejoren procesos de comprensión lectora con diversos documentos y con tipologías de texto distintas. La autorregulación obtenida por las reflexiones en el portafolio contribuye, de igual manera, a crear una dinámica de esfuerzo consciente en el aula y de valoración colectiva del éxito, a los ojos de los demás.

5. Conclusión

HEMOS VISTO PLANTEAMIENTOS epistemológicos que sitúan el aprendizaje y la enseñanza de la lectura, sea cual sea la lengua desde la que se aborde, en el marco de la adquisición de estrategias metodológicas de aprender a aprender. Hemos realizado una breve reseña de algunos planes y programas de formación docente para el impulso a la lectura en Cataluña, y hemos conocido definiciones de lectura que están alineadas con los distintos enfoques en la práctica lectora: aprender a leer, leer para aprender, leer para disfrutar y disfrutar leyendo. Igualmente, hemos explorado diversos ámbitos en los que la lectura permite iniciar la comprensión de información codificada, profundizar en el conocimiento a partir de la adquisición de nueva información, y despertar la reflexión y la analogía con la evaluación de la forma del mensaje. Con todos estos planteamientos, hemos propuesto un caso práctico que ilustra las micro-rutinas de pensamiento que requiere el aprendizaje de la comprensión lectora en su fase escolar.

Las referencias a las pruebas externas PISA y a sus niveles de dificultad nos han permitido reconocer el carácter continuo de la competencia lectora, y nos han ayudado a alejarla del inicial aprendizaje mecánico, para acercarla al aprendizaje significativo, a través de la deducción del sentido global del texto y de las actividades que profundizan en el análisis específico de elementos formales y funcionales, de gran complejidad interpretativa. Este mismo eje evolutivo se ha mantenido en el ejemplo final, incorporando 20 preguntas o microtarefas que el profesorado y el alumnado pueden abordar conjuntamente.

La actividad presentada, que se ha diseñado para ser llevada a cabo en pequeños grupos en el aula de lengua inglesa, se basa en la práctica reflexiva y en la adquisición de hábitos dialógicos en el aprendizaje de la educación secundaria. Incluye también dinámicas participativas y debates para el desarrollo de la autorregulación en pequeños grupos, al tiempo que incorpora la posibilidad de integrar herramientas digitales de consulta, lectura virtual y traducción automática, si se considera adecuado. Todo ello se integra finalmente en el portafolio personal del alumno, entendido como la herramienta para la gestión y la autoconciencia de la adquisición de estrategias desarrolladas a lo largo de todo el proceso. La evaluación de estas reflexiones finales permite al profesor conocer de igual modo su propia acción docente y detectar las necesidades de mejora.

Precisamente el paralelismo de mejora conjunta (es decir, la conexión del caso práctico (apartado 4.) con los planteamientos de formación docente previamente señalados (apartado 3.1.1.), convierte la experiencia en un modelo amplificado de reflexión compartida y alineada hacia la mejora de los procesos cognitivos en su conjunto, y de los procesos de comprensión comunicativa en particular: qué sabemos, qué queremos saber, cómo sabemos que estamos aprendiendo, y otras preguntas similares, son cuestiones estratégicas en el aprendizaje individual y colectivo. Más aún, constituyen las bases del aprendizaje organizacional y de la mejora del sistema educativo, en los planteamientos estratégicos más avanzados (dónde estamos, dónde queremos llegar, cómo vamos a conseguirlo y cómo sabremos que lo estamos logrando).

En este caso, podemos afirmar que estamos en el camino de la renovación metodológica hacia enfoques más competenciales del aprendizaje. Queremos llegar a desarrollar modelos más eficientes de trabajo en el aula, y para ello aplicamos estrategias transversales, integradas y transferibles desde las diferentes lenguas del currículum. Para saber si lo estamos haciendo bien, deberemos analizar los resultados de las pruebas diagnósticas y las pruebas externas PISA de los próximos cursos. Podremos comprobar si se consolida la tendencia de mejora en la competencia lectora detectada en las evaluaciones del alumnado de Cataluña en los últimos años, que se halla actualmente por encima de la media de la OECD y de la media española. Los resultados serán las evidencias de éxito que necesitamos, o los toques de alerta que nos permitirán cambiar el rumbo en caso de necesidad.

Notas

1. Las iniciativas organizativas que extienden la comunidad educativa hacia el mundo laboral y social se desarrollan en Cataluña en el marco de los *planes de entorno*: aprendizaje y servicio: [http://www.xtec.cat/web/comunitat/entorn_pee_documents_aprenentatge]; voluntariado: [<http://www.voluntariat.org/>] prácticas en centros de trabajo: [<http://www.xtec.cat/web/comunitat/cooperacio/fpct/quees>].
2. Materiales para la formación: práctica reflexiva en distinta áreas:
Matemáticas: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/accions/programes/matematiques].
Ciencias: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/accions/programes/ciencies].
Lenguas: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/accions/programes/llengua].
Tutoría ESO: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/accions/programes/tutoriaeso].
Coeducación: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/accions/programes/coeducacio].
Lengua en educación infantil: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/accions/programes/llengua_infantil].
Lenguas extranjeras: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/accions/programes/ll_estrangeres].
Personas adultas: [<http://blocs.xtec.cat/centrederecursos/>].
Tecnología: [http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/accions/programes/tecnologia].
3. Por ejemplo, en el marco del programa anual “*El Gust per la Lectura*” de la *Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme* [<http://www.xtec.cat/web/projectes/lectura/gustperlalectura/materialdidactic>].
4. Procesos lingüísticos que se adquieren y se automatizan con la práctica (Anderson 2010).
5. Conjunto de procesos cognitivos que hace el lector para comprender y ordenar las ideas de un texto.

Bibliografía*

* Último acceso a los documentos disponibles en Internet: Octubre 2012.

- Abeyà-Lafontana, M. 2009. *Competència lectora i biblioteca escolar: una relació necessària. (Llicència d'estudis. Educació primària. Curs 2008-2009)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. [Documento de Internet, disponible en <http://phobos.xtec.cat/sgfprp/resum.php?codi=1883>].
- Adam, J. M. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan Université.
- Anderson, N. J. 2010. *Cognitive Psychology and its Implications* (7th ed.). New York: Worth Publishers.
- Ateneu 2012a. *Grup tècnic de Pràctica Reflexiva*. Material de formació de formadors. [Documento de Internet, disponible en http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/materials/practica_reflexiva/accions/programes/gtpr].
- Ateneu. 2012b. *Programa de formació: Biblioteques escolars*. [Documento de Internet, disponible en <http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cmd/bib/dir/index>].
- Bloom, H. 1994. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace. (Edición en español: *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama. 1995. Trad. Damián Alou.)
- Bloom, H. 2000a. *How to read and why*. New York: Scribner. (Edición en español *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama).
- Bloom, H. 2000b. *Letra internacional*. 67: 4-8. [Documento de Internet, disponible en http://portal.perueduca.edu.pe/calendario_civico/especiales/recurso_mm_lectura/por_que_leer_BLOOM.pdf].
- Camacho, M. 2007. *Teacher Training in ICT-Based Learning Settings. Design and Implementation of an on-line Instructional Model for English Language Teachers*. Tesis doctoral. 2006. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. [Documento de Internet, disponible en <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8919/tesiMarCamacho.pdf>].
- Camacho, M. 2011. *Mobile Learning: aproximación conceptual y prácticas colaborativas emergentes* UT. *Revista de Ciències de l'Educació*. Diciembre 2011. 43-50. [Documento de Internet, disponible en <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/2011desembre/article03.pdf>].
- Capdevila, J. y Mir, J. 2009. *ESORom. Curs d'intercomprensió lectora romànica i cultura europea*. [Documento de Internet disponible en <https://sites.google.com/site/esorom2009/>].

- Cassany, D. y Luna, M. y Sanz, G. 1993. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó. 193.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of language: Its origin, nature and use*. Westport: Greenwood.
- Chomsky, N. 1987. *Language, Language Development and Reading*. “Noam Chomsky interviewed by Lillian R. Putnam 1987”. [Documento de Internet, disponible en <http://www.chomsky.info/interviews/1987----.htm>].
- Chomsky, N. 2006. *Language and mind* (3rd ed). Cambridge University Press. Cambridge. Revisión de *Language and Mind* (1st ed 1968). Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Clua, E. y Estelrich, P. y Klein, H. y Stegmann, T. 2003. *EuroComRom – Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen: Shaker.
- Coiro, J. 2003. “Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies”. *Reading Teacher* 56 (6). [Documento de Internet, disponible en <http://goo.gl/nbI4p>].
- Col·legi Sant Pere Clavé. 2011. *The nervous system abd the locomotor apparatus*. [Documento de Internet, disponible en http://www.youtube.com/watch?v=V0fZXsLlqiM&feature=results_main&playnext=1&list=PLE3CCCA54F45E745E].
- Colomer, T. y Camps, A. 1991. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Llibres a l'Abast. Barcelona: Edicions. 62: 3.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. 2006. *Documents08: Avaluació del projecte COMconèixer. L'aprenentatge a través de comunitats Virtuals*. [Documento de Internet, disponible en <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/comconeixer.pdf>].
- CSA-OECD. 2008. *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. [Documento de Internet, disponible en <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/marc%20PISA%202009.pdf>]. Versión castellana
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. 2012a. *Pla Integrat de Llengües Estrangeres, Ajut a l'Aprenentatge Actiu d'Idiomes, Activitats extraescolars en llengua estrangera per a primària*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.xtec.cat/web/projectes/llengues/pluri/convocatories>].
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. 2012b. *Pro-*

- jecte per a la millora de la qualitat dels centres educatius públics (PMQ-CE). [Documento de Internet, disponible en http://www10.gencat.net/sac/AppJava/servei_fitxa.jsp?codi=9470].
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. 2012c. *Pla de Lectura de Catalunya*. [Documento de Internet, disponible en <http://goo.gl/LGTaf>].
- Eco, U. 1984. *The Role of the Reader*. Bloomington: Indiana University Press [Internet. Último acceso en julio 2012 <http://www.arts.rpi.edu/~century/eao11/EcoPoeticsOpenWork.pdf>].
- Escola Doctor Robert. 2010. *Experiencia en el marco del Grupo Euromania 2010*. Servei de Llengües Estrangeres. [Documento de Internet, disponible en http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=RnAexiLLnas].
- Escola Montserrat. 2012. *Projecto*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.slideshare.net/sllengua/projecte-euromania-escola-montserrat-12020119?from=embed>].
- Espurna. 2012. *Projecte Espurn@*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.espurna.org> y <http://espurna.ning.com>].
- Esteve, O. 2004a. *Noves perspectives en la formació de professorat : cap a l'Aprenentatge Reflexiu o "Aprender a través de la Práctica"*. (Exemplificat en el professorat de llengües). Barcelona: Departament d'Educació. [Documento de Internet, disponible en http://ateneu.xtec.cat/wiki-form/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/base/noves_perspectives_formacio_professorat.pdf].
- Esteve, O. 2004b: "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente". En *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Eds. D. Lasagabaster y J. M. Sierra. Lleida: Milenio.
- Esteve, O. 2007. "El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?". En *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.
- Esteve, O. 2012. *Página profesional de práctica reflexiva*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.practicareflexiva.pro/personas/equipo-directivo/olga-esteve-i-ruescas/>].
- Esteve, O. y Carandell, Z. 2009. "La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva". En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* n° 49. Barcelona: Graó. 47-62.

- Esteve, O. y Carandell, Z. y Keim, L. 2005. "El portafolis en la formació de professorat: un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent" En *Articles de la Llengua i de la Literatura* nº39. 35-48.
- Euromanía 2011. *Materiales producidos por el profesorado en las clases prácticas. Cataluña 2009-2012*. [Documento de Internet, disponible en <http://blocs.xtec.cat/jornadafrances/euromania/>].
- Freire, P. 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. 1989. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Garner, R. 1987. *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood: Ablex.
- Generalitat de Catalunya. 2009. LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC)* 5422: 56589-56682.
- Grabe, W y Stoller, E. 2011. *Teaching and Research reading* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Grupo de trabajo del PEL en Cataluña 2008-2012. *Formación del Servei de Llengües Estrangeres*. [Documento de Internet, disponible en <http://blocs.xtec.cat/portfolio/materials-pel/>].
- Grupo de trabajo EuroComRom 2007. *Formación del Servei de Llengües Estrangeres..* [Documento de Internet, disponible en <http://blocs.xtec.cat/eurocomrom/info/>].
- Grupo de trabajo EuroComRom 2010. *Materiales complementarios EuroCom*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.eurocenter.eu/index2.php?lang=ct>].
- Grupo de trabajo Euromanía en Cataluña 2009. *Formación del Servei de Llengües Estrangeres*. [Documento de Internet, disponible en <http://blocs.xtec.cat/eurocomrom/euromania/>].
- Heath, S. B. y Mangiola, L. 1991. *Children of Promise: Literate Activity in Linguistically and Culturally Diverse Classrooms*. Washington: National Education Association.
- INS Llagostera 2012. Aula de Acogida (*Aula d'Acollida*). *Video: Les vocals en català*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=rloAqfpv2wE>].
- Jolly Phonics, 2010. *Teaching Literacy with Jolly Phonics*. [Documento de Internet, disponible en <http://jollylearning.co.uk/overview-about-jolly-phonics/>].
- Koda, K. 2005. *Insights into Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press.

- López, I. 2007. *Web personal*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/pagineshtml/practicareflexiva.htm>].
- López, Ch. y Cortés, O. 2006 *Presentación de “La escuela Moderna” de Francesc Ferrer i Guàrdia*. Biblioteca Virtual Antorcha, . [Documento de Internet, http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelamoderna/indice.html].
- MCER 2001. *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. [Documento de Internet, disponible en <http://google.com/aSVuz>]. Último acceso en julio 2012.
- Mendoza Fillola, A. 2003. “El canon formativo y la educación lecto-literaria”. En A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall. 349-378.
- Mitchell, K. 2008. *Intention and Text: Towards an Intentionality of Literary Form*. New York: Continuum Literary Studies. [Documento de Internet, disponible en <http://www.amazon.com/Intention-Text-Intentionality-Continuum-ebook/dp/B007KYFGW6>].
- Moirand, S. 1983. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International.
- Net-Languages. 2010. *Report of pilot project with Net Languages English for Teens ESO 1 and ESO 2 online material*. [Documento de Internet, disponible en http://phobos.xtec.cat/pluriling/docs/10-2009/netlanguages_2010.pdf].
- OECD. 2000a. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. [Documento de Internet, disponible en http://www.oecd.org/document/25/0,3746,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html].
- OECD 2000b. PISA. “La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación.” *MECD-INCE* 38.
- OECD 2006. *Competencia Lectora*. En *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. [Documento de Internet, disponible en http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DPISA2006_MT_03LECTURA.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220388215422&ssbinary=true]
- Ortiz, T. 2009. *Neurociencia y educación*: Madrid: Alianza.
- PELE. 2005. *Pla Experimental de Llengües estrangeres*. [Documento de Internet, disponible en http://phobos.xtec.cat/pluriling/docs/11-2010/dades_pele_sstt.pdf].

- PILE. 2012a. *Pla Integrat de Llengües Estrangeres*. Diseño del programa. [Documento de Internet, disponible en <http://phobos.xtec.cat/pluriling/pele.html>].
- PILE. 2012b. *Convocatoria de financiación: ENS/102/2012, de 5 de abril 2012*. [Documento de Internet, disponible en <http://portaldogc.gen-cat.cat/utillsEADOP/PDF/6114CAT.pdf>].
- PISA 2000: “La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación”. *MECD-INCE*. [Internet Último acceso en julio 2012 <http://www.oecd.org/dataoecd/45/34/33694020.pdf>].
- Programa Innovem. 2006. *I Jornada Innovem. De l'experiència a la innovació: L'autoformació*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.xtec.cat/fadults/formacio/programa/innovem/>].
- Putnam, L. R. 1987. *Reading Instruction Journal*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.chomsky.info/interviews/1987----.htm>].
- Regueiro, M. L. 2011. “La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura”. En *La lectura en lengua extranjera*. Eds. Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe. London: Portal Education. 32-100.
- Richards, J. C. y Lockhart, Ch. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosetta Stone 2009. *Catalan pilot survey*. [Documento de Internet, disponible en http://phobos.xtec.cat/pluriling/docs/10-2009/Rosseta_Stone_Catalan_Survey.pdf].
- Rouet, J.-F., y Potelle, H. 2005. “Navigation principles in multimedia learning”. En *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Ed. R. K. Mayer. Cambridge: Cambridge University Press. 297-312.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. 2000. “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 (2000), doi:10.1006/ceps.1999.1020. [Documento de Internet, disponible en <http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>].
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. 2006. “Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology”. En *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. K. Sawyer (ed.). New York: Cambridge University Press. 97-118.
- Schön, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós/MEC.
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M.W., y Dreher, M.J. 2000. “What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium?” *Reading Research Quarterly* 35 (3): 378-383.
- Solé, I. 1992. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

- Sticht, T.G. 1975. *Reading for working: A functional literacy anthology*. Alexandria: Human Resources Research Organization.
- Teixidor, E. 2007. “La vida i els llibres: Presentació”. En *La lectura i la Vida: com incitar els nens i els adolescents a la lectura: una guia per a pares i mestres*. Barcelona: Columna. [Documento de Internet, fragmento, disponible en http://www.bcn.cat/imeb/emili_teixidor.pdf].
- Teixidor, E. 2011. *La lectura, per Emili Teixidor*. Barcelona: Escola Betania-Patmos. [Documento de Internet, disponible en http://www.betania-patmos.org/documents/noticies/2011-2012-EmiliTeixidor/la_lectura.pdf].
- Tunmen, W y Chapman, J. 2009. “Beginning reading development”. En *Handbook of Orthography and Literacy*. Eds. R.M Joshi y P. Aaron. Mahwah: L. Erlbaum. 617-635.
- Universidad de Utrech. 2002. *Comenius Multilateral centralizado (C.2.1.) “Aprender a través de la práctica”*. Coord. Melief, Tigchelaar y van Rijswijk 2002; [Documento de Internet, disponible en <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/pagineshtml/practicareflexiva.htm>].
- Universidad de Utrech. 2004. *Elementos de una posible estructura del aprendizaje reflexivo en la formación inicial y permanente del profesorado*. Coord. Tigchelaar, Melief, van Rijswijk y Korthagen 2004 [Documento de Internet, disponible en http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/materials/practica_reflexiva/base/comenius_elements.pdf].
- Universitat Pompeu Fabra. 2006. “*La intercomprensió i Lingüística comparada*”, en *les Actes del catorzè Colloqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*. [Documento de Internet, disponible en http://books.google.es/books?id=fEZ3XKkinDwC&printsec=frontcover&hl=ca&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false]
- Universitat Pompeu Fabra. 2009. *Com Ser Multilingüe: Estratègies per Comprendre les Altres Llengües Romàniques*. [Documento de Internet, disponible en <http://www.upf.edu/estiu/cursos/2009/1102-2009/presentacio/>].
- Wallace, M. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walqui, A. 2000. *Contextual Factors in Second Language Acquisition*. ERIC Clearinghouse, Languages and Linguistics, Center for Applied Linguistics. [Documento de Internet, disponible en <http://www.readingrockets.org/article/99/>].

Enseñar la producción escrita

OLGA ESTEVE
Universitat Pompeu Fabra

Resumen

Aprender a escribir y escribir para aprender: dos caras de una misma moneda. La producción escrita, por su idiosincrasia, puede trabajarse en el aula de lengua extranjera desde dos dimensiones: como destreza, es decir, como la habilidad de saber expresarse a través de la escritura de la forma más adecuada y correcta posibles. La segunda dimensión hace referencia al hecho de que el mismo proceso de redacción o composición de un texto escrito permite llevar a cabo un trabajo reflexivo sobre la lengua, es decir, permite focalizar la atención en la forma (el léxico y la gramática), y esto de manera contextualizada. En este capítulo se presenta un enfoque metodológico orientado a la acción que permite promover las dos dimensiones de forma integrada. Este enfoque está sustentado en las aportaciones más actuales de la psicolingüística y las ciencias del lenguaje.

Palabras clave: escritura creativa, funcionalidad, agentividad, autorregulación.

Abstract

Learning to write and writing for learning: two sides of the same coin. Writing, by its idiosyncrasy, can be worked in the foreign language classroom from two closely related dimensions: as a skill, so as the ability to express one's ideas through appropriate written texts that are as correct as possible. The second dimension refers to the fact that the writing process itself promotes reflective language learning since it lets focus on form (grammar and vocabulary) in a contextualized way. In this chapter I present a methodological approach oriented to action based on the most actual findings from psycholinguistics and linguistic sciences and which allows working on both dimensions in an integrated way.

Key words: creative writing, functionality, agency, self-regulation.

1. Introducción

LA PRODUCCIÓN ESCRITA, a diferencia de las otras destrezas, tiene una doble vertiente que la hace específicamente potente en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: por un lado, se concibe como destreza, es decir, como la habilidad de expresar las propias ideas, sentimientos y vivencias a través de la escritura. Dentro de esta función, tal como expone el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, habrá que trabajar con el alumnado estrategias específicas de planificación, ejecución, control sobre el propio texto así como de autocorrección (MCER: 67). Por otro lado, la producción escrita manifiesta un gran potencial como herramienta de aprendizaje para promover un mejor desarrollo comunicativo de los aprendices.

El tratamiento de la producción escrita desde estas dos dimensiones tiene, como veremos a lo largo del capítulo, unas implicaciones específicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. Fundamentos teóricos

LOS SUPUESTOS TEÓRICOS de la psicología cognitiva y de la psicolingüística así como de las ciencias del lenguaje aportan información relevante y útil para el tratamiento de la producción escrita en el aula de lengua extranjeras: los primeros dan cuenta de los mecanismos mentales que los aprendices activan en el momento de escribir en una lengua que no es la propia, así como de la potencialidad del mismo proceso de producción escrita para el desarrollo de la competencia comunicativa en la nueva lengua.

En relación con las ciencias del lenguaje, los supuestos de la lingüística textual y del análisis del discurso propugnan la visión del *texto* como unidad mínima de trabajo. Esta visión ayuda a diseñar actividades de producción escrita significativas para el alumnado porque van más allá de la simple elaboración de frases descontextualizadas y permiten crear contextos reales de comunicación.

En este apartado vamos a explicar, en primer lugar, la potencialidad de la producción escrita como herramienta de aprendizaje de una nueva lengua, para pasar posteriormente a describir las bases para el tratamiento significativo de esta destreza en la clase de lengua extranjera. Las ideas que se exponen al respecto conforman la base del enfoque metodológico adoptado y que se presenta en el apartado 3.

2.1. La producción escrita como objeto y herramienta de aprendizaje de lenguas extranjeras

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), todo aprendizaje de lenguas debe relacionarse con una visión muy general del uso:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias lingüísticas comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades lingüísticas que conllevan procesos lingüísticos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER: 9).

El concepto de uso tiene, como veremos a continuación, un doble significado. Por su importancia desde el punto de vista de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, en general, y del tratamiento de la producción escrita en particular, es importante atender a los dos usos porque esto ayuda no solo al desarrollo de esta destreza sino también, como ya se ha dicho en la introducción, al desarrollo de la competencia comunicativa en general.

Ya en los años 90, Wolff y Legenhausen (1992), basándose en las aportaciones de la psicología cognitiva, apuntaban hacia una doble interpretación del concepto de *uso de la lengua*, que tiene una relación muy directa con las ideas que presenta la cita del MCER.

Según estos autores, para aprender una lengua extranjera no basta con *usar* la lengua en actos comunicativos, sino que también es necesaria una reflexión consciente sobre la misma. De ahí se deriva la necesidad de trabajar ese uso desde dos dimensiones estrechamente relacionadas: por un lado, desde la dimensión social que hace referencia al uso de la lengua en

situaciones comunicativas; por otro lado, *uso* abarca una dimensión más cognitiva que hace referencia a los mecanismos mentales que el aprendiz activa en el intento de expresar algo en una lengua que no es la propia. Dichos mecanismos se traducen en forma de reflexión metalingüística, más o menos explícita. Aunque esta reflexión metalingüística no se verbalice en todos los casos, esta es omnipresente en el aprendizaje de una lengua extranjera (Esteve 1999). En la enseñanza de la producción escrita podríamos obviar estos procesos cognitivos. Sin embargo, dado que son omnipresentes en el aprendizaje de una nueva lengua, parece lógico dejarles un espacio para que se conviertan en una herramienta de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, como aducen muchos autores basándose en estos supuestos teóricos (Cots y Nussbaum 2003; Cots, J.M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. y Llurda, E. 2007; Esteve, O., Borrás, J., Surribas, E. y Vilaseca, L. 2003; van Lier, L. 2004), en la enseñanza de lenguas extranjeras deberemos incorporar una actuación pedagógica que integre actividades de reflexión sobre la lengua en tareas comunicativas, porque en el aprendizaje de una nueva lengua tan importante es su uso verbal como la gestión cognitiva que tiene lugar durante el proceso de construcción de mensajes en esa lengua (Esteve, O., Borrás, J., Surribas, E. y Vilaseca, L. 2003). La producción escrita ofrece un gran potencial para trabajar estas dos dimensiones de forma integrada porque —por su idiosincrasia— fuerza al aprendiz a prestar mucha más atención al código lingüístico (corrección gramatical y léxica) cuando pretende comunicarse por escrito.

Esta idea se ve reforzada por la *Hipótesis del Output Comprensible* de Swain (2000). Según esta teoría, tal como recoge Manchón, “el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras no solo se explica por la cantidad y calidad del *input*, sino que dicho aprendizaje supone también la producción de *output* comprensible, esto es de mensajes no solo adecuados a la situación comunicativa sino también precisos, coherentes y apropiados” (Manchón 2004: 72). Y en este sentido, la producción escrita *empuja* —en palabras de Swain— al aprendiz a trabajar el sistema formal de la lengua de forma consciente, lo que indefectiblemente promueve una reflexión metalingüística.

Encontramos otra fundamentación teórica que refuerza el papel de la producción escrita como herramienta de aprendizaje en la psicolingüística, concretamente en los postulados de la Teoría Sociocultural.

2.2. Los principios de la Teoría Sociocultural

Los resultados de investigaciones sobre procesos de escritura en lenguas extranjeras (Esteve 1999; Villamil y De Guerrero 1994, 2000) muestran que los aprendices activan una serie de mecanismos u operaciones mentales que les ayudan a resolver los conflictos lingüísticos que van apareciendo cuando pretenden expresar algo por escrito en una nueva lengua.

Estos estudios ponen de manifiesto que efectivamente, durante la elaboración de textos escritos —sobre todo si es en colaboración— los aprendices activan procesos reflexivos que les ayudan a producir dichos textos de la forma más adecuada, precisa y correcta posible. Esta reflexión se sitúa tanto en el nivel cognitivo (solución de conflictos lingüísticos) como metacognitivo (planificación, monitorización y evaluación del texto escrito). De ello se deriva que los aprendices activan una competencia estratégica durante el mismo proceso de escritura. Esto les sirve como herramienta de aprendizaje y de evaluación en el momento de elaborar un texto propio, dos aspectos recogidos por la Teoría Sociocultural en dos grandes postulados teóricos: el de la *mediación* y el de la *evaluación dinámica*.

2.2.1 La producción escrita como herramienta de aprendizaje

Como apunta Lantolf, la Teoría Sociocultural parte de la idea de que los humanos tienen “la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo” (Lantolf 2002: 84), y todo ello en un proceso mediado socialmente. En este sentido, los hablantes hacen uso de herramientas psicológicas (*tools*) para apoyar el proceso de aprendizaje: en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, usamos de forma casi inconsciente una herramienta denominada *discurso interior* (Vygotsky, 1978). Se trata de una especie de *verbalización* casi imperceptible de nuestros pensamientos y reflexiones en el momento de enfrentarnos a tareas de aprendizaje. Ejemplos de expresiones que denotan esta voz interior en aprendices de lenguas extranjeras en el momento de enfrentarse a una tarea de producción escrita son: “¿cómo debe de ser eso?”, “¿es esta la preposición?”, “no sé por dónde empezar”, “yo creo que esto se expresa así”, etc.” (Esteve y Cañada 2005).

Tal como recogen Lantolf y Poehner (2008), Vygotsky se refiere al *discurso interior* como una forma de diálogo con uno mismo. Su función

principal reside en dar forma y controlar los pensamientos propios, razonar, planificar una acción, regular el comportamiento, resolver problemas, etc. En las acciones de escuchar y leer, el discurso interior representa la transformación de las palabras en pensamiento. En el caso de hablar y escribir, en cambio, representa la plasmación del pensamiento en palabras. Así, el discurso interior sirve como herramienta de *mediación* en el aprendizaje de una nueva lengua. Entendemos como tal aquellas ayudas o pistas que sirven de anclaje para que el aprendiz alcance los objetivos de aprendizaje. El diálogo interior ofrece justamente una de estas ayudas.

La *mediación* está estrechamente relacionada con otro concepto fundamental en la obra de Vigotsky (1978), el de la *Zona de Desarrollo Próximo*. Este concepto hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse gracias a la interacción con otros. En el aprendizaje (en este caso de lenguas extranjeras) se dan dos niveles de desarrollo: 1) el nivel de desarrollo actual que representa aquello que el alumno puede hacer por sí mismo (a partir de sus conocimientos o experiencias previas); 2) el nivel de desarrollo potencial que representa lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda de otros y que le permite avanzar en su aprendizaje.

Según esta idea, un alumno o una alumna pueden progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado, interactuando con otros iguales o más expertos y también consigo mismo (discurso interior). La Teoría Sociocultural incorpora la idea de que el desarrollo cognitivo sigue un proceso que transita desde el mundo exterior, social, hacia el mundo interior, individual (de un proceso interpsicológico a uno intrapsicológico). El paso de un nivel al otro no es espontáneo sino que es fruto de un proceso mediado socialmente en el cual juega un papel de primer orden la ayuda de elementos o instrumentos de mediación, entre los cuales el lenguaje se erige como el instrumento mediador por excelencia.

Desde esta perspectiva, muchos autores (Arnó 2003; Esteve 1999; Mercer 2001; Villamil y De Guerrero 2000), confieren a la *producción escrita en colaboración* un gran potencial como herramienta de aprendizaje: el proceso interactivo de negociación y resolución de conflictos lingüísticos que tiene lugar en el trabajo en pequeños grupos fomenta una forma específica de mediación, el *andamiaje colectivo* (*collective scaffolding*, Donato 1994) que favorece el aprendizaje de cada individuo o miembro del grupo.

2.2.2. La evaluación dinámica en el proceso de producción escrita

Según Lantolf, la consecuencia más inmediata para la evaluación que se deriva de la aplicación de la Teoría Sociocultural es que se debe abandonar, como se verá más adelante, la distinción tradicional entre enseñar y evaluar: “en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables” (Lantolf 2002: 87).

En esta misma línea, investigadores del aprendizaje, como Coll, nos hablan de la importancia de entender el proceso de evaluación como un proceso dinámico: “las actividades de evaluación nos proporcionan unas instantáneas necesariamente estáticas de un proceso que es dinámico por definición. Sería absurdo intentar replicar un rendimiento concreto (con el fin de demostrar su fiabilidad) o bien sugerir que cualquier examen puede ser una medida verdadera de la competencia de una persona (para establecer validez)” (Coll 1993: 174-175).

Todo esto conduce a la idea de que, aunque evaluemos determinados aspectos, como docentes nunca tendremos el control de lo aprendido o no por nuestros alumnos. De aquí la necesidad de replantearnos el papel de la evaluación.

Según los principios subyacentes a la denominada *evaluación dinámica* (*dynamic assessment*) aplicada al ámbito de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la evaluación debería convertirse en una herramienta de *mediación* que ayude al aprendiz a alcanzar los objetivos de aprendizaje con éxito (Lantolf y Poehner 2008).

Esta perspectiva pone de nuevo un claro énfasis en el proceso de aprendizaje, un proceso que en el caso de la producción escrita deberá ayudar al aprendiz —a través de la interacción constructiva entre alumnado y profesorado— a producir textos lo más precisos, correctos y coherentes posibles.

En este tipo de evaluación no se trata solamente de juzgar al final del proceso si un texto está bien o mal. Se trata más bien de adelantar e incorporar en el momento adecuado todas las ayudas necesarias para que los aprendices construyan sus textos de la mejor forma posible. Esto no es posible si no se deja espacio para la incorporación de las evaluaciones continuadas de los mismos alumnos acerca de sus necesidades, sus progresos y sus producciones, con el fin de poder introducir las correcciones oportunas que les permitan un mejor desarrollo de sus conocimientos y capacidades (Cassany 1999). Veremos este aspecto con más detalle en la parte práctica del capítulo.

2.3. El texto como unidad mínima de expresión en el desarrollo de la producción escrita

“*Language is language only if it is a whole*”, afirmaba Goodman ya en el año 1976. La totalidad es, según Goodman, más que la suma de sus partes. Esto significa que las distintas unidades lingüísticas que usamos en la comunicación solo adquieren sentido si están insertas en un contexto y se interpretan en relación con esa totalidad que es el *texto* (Camps, A., Colomer, T. Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O, Martínez Laínes, A.M., Milián, M, Ribas, T.,Rodríguez Gonzalo, C., Milà, M., Zayas, F, Santamaría, J. y Utset, M. 2003). Una de las implicaciones más importantes que se deriva de esta perspectiva textual es que la formulación de objetivos de aprendizaje tiene que responder a un planteamiento holístico y no fragmentado de lengua. Para ello, debemos partir de la concepción de los textos como mediadores de la comunicación entre los hablantes, que solo adquieren su significado completo cuando se someten a la interpretación de un receptor (lector u oyente) (Jimeno 2011).

Así pues, para poder diseñar actividades de producción escrita será necesario trabajar los distintos elementos lingüísticos siempre desde un *todo* que es el que ofrece la tipología y los géneros textuales. Las tipologías (texto informativo, argumentativo, explicativo, etc.) dan cuenta de la función primordial del texto como vehículo de comunicación, es decir, de su uso funcional. Por su parte, el género textual da cuenta de la esfera social de uso de un determinado texto, del contexto comunicativo en que aparece más frecuentemente y de las convenciones sociales que rigen la intervención de los distintos participantes en su producción o en su recepción (Camps, A., Colomer, T. Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O, Martínez Laínes, A.M., Milián, M, Ribas, T.,Rodríguez Gonzalo, C., Milà, M., Zayas, F, Santamaría, J. y Utset, M. 2003). Si no se atiende a estos parámetros, los alumnos no aprenderán a expresarse por escrito sino solo a *escribir textos para el profesor*.

Como veremos en la parte práctica del capítulo, el partir de tipologías y géneros textuales tiene consecuencias no solo para el diseño de las actividades de producción escrita sino también para su planificación a lo largo de todo un curso.

3. Enfoques metodológicos

EL ENFOQUE METODOLÓGICO que propongo para la enseñanza de la producción escrita, y que se fundamenta en los supuestos teóricos presentados, se sitúa en la denominada *enseñanza orientada a la acción* (*action-based teaching*, van Lier 2007). Por un lado, este enfoque da importancia tanto al proceso como al resultado del mismo. Por otro, resulta un enfoque motivador porque potencia la creatividad del alumno así como su implicación personal a lo largo de todo el proceso de escritura. Finalmente, permite trabajar la producción escrita de forma integrada con otras destrezas.

En este enfoque confluyen planteamientos didácticos ya muy conocidos como son el *content-based*, *task-based* y *project-based teaching and learning*. Añade, sin embargo, un elemento más que se manifiesta como fundamental para fomentar la motivación del alumnado, a saber el concepto de agentividad (*agency*). Este concepto, acuñado por Ahearn (2001, en van Lier 2007: 46) otorga una gran importancia a la figura del aprendiz como agente activo del aprendizaje.

Efectivamente, la perspectiva de la agentividad pone al aprendiz en el centro del proceso, como individuo activo con identidad propia que pretende decir y hacer cosas con la lengua que está aprendiendo, y todo de manera que tenga sentido para él. Esto implica que solo habrá aprendizaje si el aprendiz puede incorporar sus propias experiencias y vivencias en el proceso, si puede hablar de ellas y a partir de ellas, y si deja oír su voz, sus alegrías, sus dudas, sus valoraciones, etc.

Otro aspecto importante al que hace referencia el concepto de agentividad es el énfasis en la misma actividad por encima del producto. Desde esta perspectiva, se resalta la importancia de garantizar un buen proceso para poder llegar a un buen resultado. Esta idea está estrechamente relacionada con los supuestos de la evaluación dinámica que hemos presentado en el marco teórico.

Desde este enfoque las actividades de producción escrita deben atender a tres grandes criterios: deben ser funcionales, creativas y autorreguladoras.

Con respecto a la funcionalidad

Las actividades de producción escrita deben garantizar, en primer lugar, que los aprendices expresen, a través de la lengua, algo que tenga significado para ellos. En este sentido, las actividades de producción escrita

deberán enmarcarse en contextos cercanos a ellos, estar supeditadas a un objetivo comunicativo concreto y tener un receptor real. Asimismo, los textos que escriban los alumnos deben ser textos que emerjan de una situación imaginable para ellos en las que puedan involucrarse como individuos, con todo su bagaje, su persona y su saber (Camps, A., Colomer, T. Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O, Martínez Laínes, A.M., Milián, M, Ribas, T.,Rodríguez Gonzalo, C., Milà, M., Zayas, F., Santamaría, J. y Utset, M. 2003).

Este tipo de actividades no son posibles si no se toma el texto como unidad mínima de trabajo. De ahí la importancia de partir de los parámetros comunicativos que ofrecen las tipologías y los géneros textuales. Se refleja esta visión funcional en el caso práctico cuando se describen las *secuencias didácticas* y los *proyectos de comunicación*.

La funcionalidad, sin embargo, no garantiza del todo la motivación del alumnado (Vilaseca 2007). Debe ir acompañada de un fomento de la creatividad.

Con respecto a la creatividad

No se da creatividad y no aumenta la motivación si las actividades que se proponen no representan un *reto cognitivo* para el alumnado. Se ha demostrado al respecto que los aprendices se implican más y mejor en las actividades de aprendizaje cuando estas no son reproductivas sino más reflexivas, es decir, cuando obligan al alumnado a “inventar, experimentar, hacer hipótesis, equivocarse y rectificar” (Vilaseca 2007).

En este sentido, merece especial atención tanto la escritura colaborativa, a la que ya hemos hecho referencia, como la propuesta pedagógica de van Lier (2004) basada en la *prolepsis*. Este autor entiende la *prolepsis* como una actuación por parte del docente que consiste en presumir que los alumnos ya son capaces de llevar a término el objetivo final de la tarea aunque todavía no se les haya dotado de todos los recursos para alcanzarlo, como si estos ya tuviesen en su interior todos los conocimientos para ello. En la práctica, significa invitar a los alumnos a escribir textos propios en la nueva lengua aunque no se hayan trabajado todos los aspectos lingüísticos de antemano. Se ejemplifica este planteamiento en la parte práctica a través de las *secuencias didácticas* y los *proyectos de comunicación*.

Finalmente, deberán contemplar en la medida de lo posible el desarrollo de nuevas literacidades a través de los nuevos contextos digitales.

Estamos de acuerdo con la idea de Cassany y Sanz de que gran parte de la práctica comunicativa de nuestros alumnos y alumnas ocurre en *Internet*. Por consiguiente, no se pueden obviar las nuevas literacidades, ya que comunicarse y aprender en la era de la información implica conocer las nuevas prácticas discursivas que emergen de los nuevos entornos digitales (Cassany y Sanz 2011). Los *proyectos de comunicación* de la parte práctica presentan un ejemplo relacionado con este aspecto.

Con respecto a la autorregulación

Desde la perspectiva vygotskiana, para que tenga lugar un aprendizaje autorregulado, hay que *forzar* al aprendiz a asumir el control de lo que realiza, en este caso, del mismo proceso de escritura. Para ello deberemos ayudarle a que se oriente en los objetivos de aprendizaje y a que tome conciencia de lo que escribe, por qué lo escribe y cómo lo escribe. Pero también conlleva empujarle a que haga un uso estratégico y consciente de los conocimientos lingüísticos y procedimentales que vaya aprendiendo.

De esto se deriva la necesidad no solo de enfrentar al alumno a la producción de muchos y variados textos, sino de inducirle a manipular y *reciclar* los recursos verbales ya utilizados en la elaboración de un determinado texto escrito para crear uno nuevo que no se ha trabajado con anterioridad y que responde a una nueva situación comunicativa. Aquí estriba la diferencia entre *capacitar e instruir*. Este aspecto se ejemplifica en la parte práctica a través de los *proyectos de comunicación*.

Este enfoque tiene grandes implicaciones para los procesos de evaluación del escrito. Por un lado, la evaluación debe estar presente a lo largo de todo el proceso de escritura. Por otro, dicho proceso debe conducir a un buen producto, es decir, a textos de calidad. Para todo ello, el profesorado deberá atender a dos grandes retos:

En primer lugar, y en aras a asegurar la motivación y sobre todo la implicación personal, deberá prever criterios que vayan más allá de la coherencia, cohesión y corrección lingüística de los textos; esto es, criterios más acordes con el planteamiento abierto que propugna el enfoque basado en la acción como son criterios relacionados con la creatividad y similares.

En segundo lugar, será muy importante que el profesorado comparta, ya desde el inicio, lo que denomino el *marco de expectativas* y que hace referencia a la especificación y concreción de dichos criterios por parte del profesorado en un lenguaje asequible para los alumnos.

Compartir este marco, como veremos más adelante, es fundamental no solo para que el alumno se oriente en relación con los objetivos de aprendizaje sino también para que le guíe en el mismo proceso de elaboración de los textos. Asimismo, ayuda al *enriquecimiento* paulatino de las propias producciones y consecuentemente al desarrollo significativo de la producción escrita. Dentro de este planteamiento se sitúa la propuesta de *evaluación de la producción escrita* que presentamos en la parte práctica.

4. Un caso práctico

¿CÓMO PODEMOS CAPACITAR a nuestro alumnado para producir textos escritos en lengua extranjera de diversa índole, con precisión y corrección, adecuados a las distintas situaciones de comunicación a las que se pueda enfrentar, y todo ello de forma autónoma?

Podríamos pensar que aportando muchos modelos e instándole a escribir mucho y de forma variada. Esto es, en parte, legítimo: sin modelos es difícil que los aprendices lleguen a extrapolar los recursos lingüísticos para construir textos propios, y para llegar a escribir bien hay que ejercitarse mucho en esta destreza (*se aprende a escribir escribiendo*). Sin embargo, este planteamiento no garantiza un desarrollo autorregulado de la producción escrita. En este sentido, el desarrollo de la *capacidad* de producir textos escritos adecuados de forma autónoma, requiere ir más allá de la reproducción de modelos y de una ejercitación continuada.

Para ello, propongo un planteamiento didáctico que consta de cuatro estrategias pedagógicas y cuya finalidad es en su conjunto promover la implicación del alumnado en la producción de textos escritos desde un trabajo activo, creativo y reflexivo que conduzca a la elaboración de textos de calidad de forma autónoma y ayude al desarrollo de la competencia comunicativa en la nueva lengua. Las cuatro estrategias son: la secuencia didáctica, el proyecto de comunicación, el tratamiento de la evaluación como herramienta de aprendizaje de la producción escrita y el trabajo consciente de enriquecimiento de los propios textos escritos.

4.1. Estrategia 1: La secuencia didáctica

El primer paso para un tratamiento significativo de la producción escrita en el aula será insertar las actividades de escritura dentro de lo que se co-

noce por *secuencia didáctica* (Camps, A., Colomer, T. Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O, Martínez Laínes, A.M., Milián, M, Ribas, T., Rodríguez Gonzalo, C., Milà, M., Zayas, F., Santamaría, J. y Utset, M. 2003; Esteve 2003).

Una secuencia es un conjunto de actividades interrelacionadas y encadenadas orientadas a la elaboración de un producto final, en este caso, de un texto escrito. Este producto conforma el objetivo final de toda la secuencia (lo que se denomina *tarea final*) y las actividades anteriores deberán proporcionar de forma paulatina las ayudas necesarias para que el alumnado pueda alcanzarlo de la forma más segura y exitosa posible.

Analicemos dos ejemplos de secuencias didácticas, uno para primaria y otro para secundaria, bachillerato o enseñanza de lenguas extranjeras a adultos.

4.1.1. Ejemplo de secuencia didáctica de producción escrita para primaria

Título: El cuento multilingüe

CONTEXTO: Conjuntamente con el ayuntamiento, vamos a organizar en breve un encuentro multicultural para conocer mejor las lenguas y culturas de nuestro entorno. En tanto que nuestra escuela tiene una realidad lingüística muy rica, podríamos aportar *cuentos multilingües* a esta celebración para que la gente vea qué similitudes y diferencias existen entre las distintas lenguas.

TAREA FINAL: Elaborar varios cuentos multilingües, o sea, cada cuento en distintas lenguas, para exponerlos en la fiesta del ayuntamiento con explicaciones sobre las peculiaridades de cada lengua.

Actividad 1. Trabajo individual:

Escucha el siguiente texto¹ y contesta a las preguntas siguientes:

- ¿De qué tipo de texto crees que se trata?
- ¿Qué elementos te han ayudado a reconocer este texto?
- ¿Cuáles son las expresiones más características de los cuentos en tu lengua?

Actividad 2. Trabajo en pequeño grupo de máximo cuatro alumnos:

El docente reparte ahora un cuento escrito en la lengua extranjera que están aprendiendo los alumnos y da las siguientes instrucciones:

- *Buscad ahora en este cuento las expresiones que más se parezcan a las que habéis escrito antes y que corresponden a vuestras lenguas.*
- *Una vez elaborada la lista de expresiones que se utilizan: ¿hay algo que os llama la atención?*
- *A ver si, además, sois capaces de identificar los conectores y otros elementos lingüísticos típicos de los cuentos y ver qué correspondencia tienen en vuestra propia lengua de origen, en castellano y en la lengua extranjera que estáis estudiando (haced una parrilla con tres columnas).*

Actividad 3. Trabajo conjunto en el grupo de clase:

El docente recoge las aportaciones de toda la clase y las sistematiza: es este el momento para llevar a cabo las explicaciones gramaticales pertinentes, así como para **construir conjuntamente los criterios e indicadores de evaluación** del texto que deberán producir y que conforma la tarea final.

Actividad 4. Trabajo en pequeño grupo:

- *Formad ahora grupos de cuatro y elaborad un cuento utilizando las distintas lenguas que conocéis (la propia, el castellano y la lengua extranjera). Será un cuento multilingüe. Para esto os será útil la parrilla que habéis elaborado anteriormente.*
- *Elegid después un narrador que lea la versión ante los demás grupos.*
- *Pensad antes en los recursos verbales, las estructuras y el léxico que hemos ido recogiendo y trabajando y que más os puedan ayudar a formular lo que deseáis decir.*

Actividad 5. Corrección colectiva en pequeños grupos:

Una vez se han leído todos los cuentos, los grupos intercambian la versión escrita para corregirlos y evaluar a partir de unos criterios comunes que deberán haber elaborado antes con el docente (actividad 3). Después deberán devolverlos al grupo original para que corrijan los errores. Finalmente, el docente realizará la corrección final.

Actividad 6. Evaluación conjunta en el grupo de clase:

- *Entre todos y todas se seleccionará el o los mejores cuentos para exponerlos en la fiesta del ayuntamiento.*

Tabla 1. Secuencia diseñada a partir de una idea original de Z.Carandell y L.Vilaseca.

4.1.2. Ejemplo de secuencia didáctica de producción escrita para secundaria, bachillerato y escuelas oficiales de idioma

Título: Nuestra guía turística

CONTEXTO: Un grupo de estudiantes extranjeros vendrá por primera vez a nuestra ciudad y se hospedará en familias que viven en distintos barrios. Desconocen nuestra realidad y seguramente necesitarán ayudas para orientarse en los barrios de nuestra ciudad.

TAREA FINAL: Elaboración en la lengua extranjera de una breve guía turística para que los estudiantes que nos van a visitar puedan orientarse por algunos de nuestros barrios.

Actividad 1. Trabajo individual:

- *¿Qué es para mí una buena guía de viaje?*
- *¿Qué espero encontrar?*
- *¿Para qué sirve? ¿Cuál es su función?*
- *¿Qué otros elementos aparte del texto escrito puedo encontrar?*

En el grupo de clase se recogen las aportaciones de todos para construir unos criterios de evaluación compartidos que nos sirvan de orientación para elaborar este tipo de texto.

Actividad 2. Trabajo individual y puesta en común en pequeños grupos, más tarde en el grupo de clase:

Para realizar las funciones comunicativas que son propias de una guía turística:

- *¿Qué recursos verbales ya conozco en la lengua extranjera y puedo utilizar para...*
dar consejos
describir lugares
describir itinerarios?

La profesora recoge las propuestas y las sistematiza con el grupo de clase.

Actividad 3. Trabajo en pequeños grupos homogéneos (4 personas):

La profesora crea grupos de gente que vive en el mismo barrio o zona y reparte un texto modelo en la lengua extranjera donde se describe una ciudad. Este grupo será el grupo originario al que cada alumno deberá volver para construir el texto sobre el propio barrio. Se dan las siguientes instrucciones:

- a. *Leamos el texto sin diccionario. ¿Qué entendemos? ¿Qué tipo de informaciones esperamos encontrar? ¿A qué tipo de público va dirigido? (joven, adulto...).*
- b. *Dividid el texto en párrafos. Cada miembro del pequeño grupo trabajará con uno de los lugares de interés descritos en el texto. Después intercambiáis la información de forma oral.*

Actividad 4. Trabajo en pequeños grupos heterogéneos, con personas que viven en diferentes barrios:

La profesora deshace en este momento los grupos originales y crea grupos mixtos, con personas que viven en barrios distintos. Da las siguientes instrucciones:

- a. *Formad grupos de trabajo con personas que vivan en diferentes barrios. Buscaremos en el texto recursos para expresar las funciones comunicativas que son propias de una guía turística y que hemos listado anteriormente. Cada grupo hará una propuesta y la presentará en una diapositiva ppt. La profesora va guiando y asesorando este trabajo y al final hará un pequeño mural con las aportaciones de los grupos para que cada uno disponga de un catálogo de recursos completo.*
- b. *Trabajemos con otros textos (inputs) de comprensión oral (reportajes sobre ciudades).*
- c. *Después de este trabajo, ¿podríais ampliar vuestro catálogo de recursos? La profesora hace referencia aquí a los resultados de la actividad 2.*

Actividad 5. Trabajo en el grupo homogéneo originario y posteriormente en el grupo de clase:

Los alumnos vuelven al grupo originario para realizar la siguiente actividad relacionada con la tarea final de la secuencia:

Escribid una pequeña guía sobre vuestro barrio o zona para el grupo de estudiantes extranjeros que vendrá. Decidid primero en qué soporte (digital o en papel) lo vais a escribir. Para escribir el texto disponéis del material de consulta siguiente:

- *Dossier de vocabulario sobre la ciudad.*
- *Catálogo de recursos de confección propia.*
- *Diccionario bilingüe.*
- *Diccionario monolingüe.*

Antes de ponernos a escribir, elaboraremos conjuntamente los criterios e indicadores que podréis utilizar para la correcta elaboración de los textos así como para su posterior corrección.

Actividad 6. Fase de corrección en el grupo de clase:

La profesora recoge los textos y hace una recopilación de errores propios de este género; los agrupa por funciones: describir, aconsejar, localizar. En el aula se realiza posteriormente un trabajo de corrección de errores. *¿Por qué hemos cometido este error? ¿Cuál sería la forma correcta y por qué?* Cada alumno recoge en su estadística los errores más significativos.

Actividad 7. Puesta en común en el grupo de clase:

Confeccionemos ahora la versión definitiva de nuestra guía para los estudiantes extranjeros. Para ello debemos reunir todos los documentos y ponernos de acuerdo en cómo organizarlos, hay que ver qué falta, cómo la queremos ilustrar, qué tipo de letra usaremos, etc.

Tabla 2. Secuencia diseñada por la profesora Zinka Carandell, de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes.

¿Qué características presentan ambas secuencias?

A grandes rasgos, el planteamiento de cada secuencia integra un trabajo específico con experiencias anteriores de los alumnos con relación a los textos que estos deben elaborar, así como un acercamiento paulatino hacia los aspectos lingüísticos que deberán tener en cuenta para la producción del propio texto. Veamos este engranaje con más detalle.

Al inicio se especifica la tarea comunicativa final que deberán desarrollar los alumnos, es decir, el tipo de texto escrito que deberán producir. La tarea final adopta la forma de un pequeño proyecto de lengua —en términos de Camps (Camps, A., Colomer, T. Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R., Guasch, O, Martínez Laínes, A.M., Milián, M, Ribas, T., Rodríguez Gonzalo, C., Milà, M., Zayas, F., Santamaría, J. y Utset, M. 2003)— que debe dar respuesta a una situación comunicativa específica, inserta en cada caso en un contexto de comunicación que se describe también al inicio. Con ello se pretende no solo dotar de funcionalidad al texto que deberá producir el alumnado sino también orientar a todos los alumnos hacia la consecución de la tarea. En este sentido, esta primera información da cuenta de lo *que* deberán producir y *para quién*.

A continuación, se presenta un conjunto de actividades de aprendizaje encadenadas entre sí. Este encadenamiento conforma una estructura de andamiaje planificada que tiene como objetivo dotar al alumno de las ayudas necesarias para que pueda elaborar el texto final con conocimiento de causa y de forma más autónoma. Esta estructura consta de cinco grandes pasos que especificamos a continuación:

PASO 1. Activación de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos en relación con el texto que deberán producir (*cuento y guía* respectivamente). Con ello se pretende no solo orientar al alumno hacia la consecución de la tarea final, sino sobre todo potenciar su implicación personal. Para ello las preguntas reflexivas abiertas como las que proponen las primeras actividades son de gran utilidad.

PASO 2. Reflexión conjunta (entre profesorado y alumnado) sobre los recursos lingüísticos que ya poseen los alumnos y que pueden ser útiles para la producción del texto final. Con ello se activan los conocimientos lingüísticos ya adquiridos. Es importante resaltar al respecto la diferencia entre la activación de *experiencias* y la de *conocimientos*. Las primeras hacen referencia a todo el bagaje cultural del alumno, mientras que las segundas se centran solo en una parte de ese bagaje (el lingüístico).

PASO 3. Trabajo analítico con textos modelo después de trabajar la comprensión de los mismos. Este paso sirve para centrarse en los aspectos de gramática y léxico que los alumnos podrán y deberán utilizar para la propia producción. Esto no es posible si los alumnos no comprenden los textos modelo de los cuales deberán extrapolar los recursos verbales.

PASO 4. Planificación y elaboración del propio texto. Para ello los alumnos gozan de la ayuda que ha proporcionado todo el trabajo reflexivo previo así como la colaboración entre ellos. Este es el momento de dotar a los alumnos de los criterios de evaluación del texto que van a elaborar, o bien de construirlos conjuntamente entre profesorado y alumnado, como es el caso de las secuencias presentadas.

PASO 5. Coevaluación (entre los mismos alumnos) y evaluación constructiva por parte del profesorado. Con este paso se pretende implicar al alumnado en todo el proceso de evaluación para que tome conciencia de sus propios logros así como de los errores que haya podido cometer; este es un buen momento para trabajar con las rúbricas para autoevaluarse (ver al respecto la estrategia 3 en el apartado 4.3.).

Cada paso descrito puede realizarse a través de varias actividades (no es necesario limitar cada paso a una actividad).

La secuencia didáctica en los términos descritos incorpora de forma integrada tanto actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) como de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje. Las fases reflexivas sirven, por un lado, para alcanzar el objetivo comunicativo final en tanto que van dirigidas a la manipulación y búsqueda de recursos verbales adecuados a la situación comunicativa

planteada en la tarea final. De esta manera, los contenidos lingüísticos que se van a trabajar tienen su razón de ser por el hecho de que son necesarios para el acto comunicativo, lo cual garantiza la funcionalidad de los aprendizajes de la producción escrita.

Por otro lado, algunas actividades de reflexión van más dirigidas al proceso de aprendizaje relacionado con la propia producción final. Esto fomenta un aprendizaje más autorregulado porque implica al alumnado desde el inicio en un proceso de evaluación continuada que deberá ayudarlo a realizar la tarea final con éxito. De esta manera, la evaluación se convierte en una herramienta de mediación (ver al respecto estrategia 3 en el apartado 4.3.).

Finalmente, en todo el proceso se incorporan dinámicas de trabajo de distinta índole: trabajo individual, entre alumnos, y entre alumnado y profesorado. Con todo esto se pretende fomentar la interacción constructiva como herramienta de aprendizaje (ver al respecto el apartado 2.2.1.).

4.2. Estrategia 2: El proyecto de comunicación

Desde el enfoque competencial que encontramos en el MCER y en los diseños curriculares actuales para la enseñanza de lenguas extranjeras, el trabajo sobre la producción escrita debe ir más allá de ver si el alumno es capaz de escribir un tipo de texto determinado (como es el caso de la secuencia didáctica). El enfoque competencial da mucha importancia a lo que se denomina la *transferencia* de los aprendizajes (Zabala y Arnau 2008). A mi modo de ver, se trata de una idea muy interesante relacionada con el sentido más intrínseco del concepto de *competencia*.

Se considera que un alumno es competente cuando es capaz de poner en práctica de forma integrada aquellos conocimientos adquiridos, aptitudes y rasgos de la personalidad que permiten resolver situaciones de diversa índole. El hecho de ser competente exige más que la simple adquisición de determinados conocimientos y habilidades (Esteve y Arumí 2005). El trabajo competencial implica la capacidad de utilizar estos conocimientos y habilidades en contextos y situaciones diferentes a las trabajadas o estudiadas (Zabala y Arnau 2008).

La secuencia didáctica representa ya un primer peldaño para fomentar esta capacidad más estratégica. Pero para desarrollarla con más profundidad —lo cual es desde mi punto de vista necesario para fomentar la tan deseada autonomía del aprendiz— deberemos ir más allá y enfrentar

al alumno a *aplicar lo aprendido a nuevas situaciones comunicativas* aunque no se hayan trabajado de antemano. Para ello, deberemos *empujarlo* a recuperar los recursos lingüísticos ya adquiridos y a *reciclarlos* para poder elaborar un texto nuevo lo más adecuado, preciso y correcto posible.

El planteamiento basado en los Proyectos de comunicación puede ser de gran utilidad para alcanzar este objetivo.

Basándome en una propuesta original de Teresa Ruiz (2011) concibo un proyecto de comunicación como un *conjunto de tareas afines*, las cuales aun guardando cierta relación entre ellas, presentan al mismo tiempo nuevos retos que obligan al alumnado a *reciclar, reutilizar y adaptar* los recursos lingüísticos aplicados en la elaboración de uno o más textos para la elaboración de un texto final más complejo.

Veamos un ejemplo:

Ejemplo de proyecto de comunicación

Título: *Nos presentamos*

<p style="text-align: center;">1.</p> <p style="text-align: center;">TAREA FINAL 1</p> <p>Presentación informal de la propia autobiografía lingüística</p> <p>Contexto 1: Sois un grupo de personas afines que no os conocéis mucho pero que tenéis algo en común: os encantan los idiomas. Queréis saber cuántos idiomas sabéis entre todos y todas, dónde los habláis, etc.</p> <p>Tipo de texto: <u>descriptivo</u></p> <p>Género textual: <i>Diálogo</i></p> <p>Canal: <i>Oral</i></p>	<p style="text-align: center;">2.</p> <p style="text-align: center;">TAREA FINAL 2</p> <p>Presentación escrita y oral de las capacidades lingüísticas generales del pequeño grupo</p> <p>Contexto 2: Al finalizar el intercambio sobre la propia realidad lingüística os dais cuenta de que, como grupo, tenéis un gran potencial lingüístico. Decidís presentaros a un concurso de idiomas (<i>Quién habla más idiomas y mejor</i>). Para ello preparáis una presentación en la que describís vuestras habilidades lingüísticas</p> <p>Tipo de texto: <u>descriptivo</u></p> <p>Género textual: <i>Presentación en ppt</i></p> <p>Canal: <i>Escrito y oral</i></p>	<p style="text-align: center;">3.</p> <p style="text-align: center;">TAREA FINAL 3</p> <p>Elaboración de un blog promocional</p> <p>Contexto 3: Ganáis el concurso, lo cual os da fuerzas para pensar en promocionaros como pequeña <i>Empresa de mediación lingüística</i>. Finalmente, decidís elaborar un blog describiendo vuestra empresa, vuestro perfil y vuestras capacidades.</p> <p>Tipo de texto: <u>descriptivo</u></p> <p>Género textual: <i>Blog</i></p> <p>Canal: <i>Escrito</i></p>
---	--	--

Tabla 3. Proyecto de comunicación diseñado por Olga Esteve para alumnado de alemán como lengua extranjera de nivel B1 y experimentado por profesorado de distintas lenguas extranjeras.

Si analizamos las tres tareas finales con sus correspondientes situaciones de comunicación, vemos que todas ellas se ubican *dentro de un mismo paraguas*, a saber la producción de textos orales y escritos *descriptivos* (describen personas y experiencias).

El proyecto se desarrolla en forma de itinerario de trabajo basado en la *transformación de textos* y consta de tres tareas. La elaboración de las dos primeras deberá culminar en una tercera producción escrita final, mucho más ambiciosa que las otras dos, en la que deben confluír todos los aprendizajes realizados a través de las tareas anteriores.

A lo largo de este proyecto tienen lugar dos transformaciones y se trabajan tres géneros textuales:

- ≠ Transformación 1: De una descripción oral informal a través de un *diálogo* de presentación a una presentación más formal en forma de *power point*.
- ≠ Transformación 2: De la presentación escrita y oral en *ppt* a la elaboración de un *blog* formal para describir las características de un grupo

Para poder elaborar cada uno de los textos, deberemos ayudar al alumnado a plantearse dos preguntas:

- ≠ ¿Cuáles son las características del nuevo texto? ¿Son similares a las de los anteriores o no? ¿Qué cambia? ¿Qué permanece?
- ≠ ¿Qué recursos lingüísticos puedo recuperar de los otros textos para elaborar el nuevo?

El hecho de ir reajustando y readaptando lo aprendido de forma gradual ayuda al aprendiz a fomentar, como decíamos, una competencia estratégica basada no solo en la manipulación de los elementos lingüísticos sino también en el fomento de los procesos de planificación, monitorización y evaluación de la propia producción.

Valga decir al respecto que este procedimiento conlleva además una serie de ventajas para promover el enriquecimiento consciente y paulatino de las propias producciones, aspecto fundamental para la autorregulación del propio aprendizaje y que volvemos a retomar en la descripción de la estrategia 4 (apartado 4.4.). Pero antes debemos centrarnos en un aspecto omnipresente tanto en las secuencias didácticas como en los proyectos

de comunicación: el tratamiento de la evaluación como herramienta de aprendizaje.

4.3. Estrategia 3: El tratamiento de la evaluación como herramienta de aprendizaje de la producción escrita

Retomemos, para empezar, la tercera tarea del proyecto de comunicación presentado en el apartado anterior. Se trata de la tarea que se ha diseñado para evaluar el final del proyecto.

¿Cómo podemos evaluar tareas de este tipo?

En primer lugar, debemos concebir unos criterios e indicadores acordes con el planteamiento abierto y creativo que subyace a esta tarea, como los que presentamos a continuación.

CRITERIOS	INDICADORES DE LOGRO
1. EL BLOG SE ADECUA A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA	- Se especifica a quién va dirigido el <i>blog</i> y qué finalidad tiene
2. LA INFORMACIÓN EN EL BLOG SE PRESENTA DE FORMA CREATIVA	- Se utilizan distintos tipos de lenguaje para captar y mantener la atención de la audiencia (visual, etc.) - Se incorporan distintos tipos de texto (más breves, más largos, etc.) - Se emplean palabras y expresiones de <i>nueva creación</i> (por mucho que no figuren en el diccionario) para las cuales se presenta una definición - No se repiten ideas
3. LOS TEXTOS DEL BLOG SON RICOS EN VOCABULARIO	- En los diferentes textos, no se repite vocabulario y se emplean sinónimos - Se incorpora vocabulario de los textos modelo trabajados (un mínimo de 12 vocablos) - Se varían los conectores y no se repiten - Se utilizan distintas maneras de referirse a una misma persona

4. LA PRESENTACIÓN ES LINGÜÍSTICAMENTE CORRECTA	<ul style="list-style-type: none"> - Se respeta el orden sintáctico de la oración - Se conjugan los verbos según la normativa gramatical - No se repiten los errores de los textos elaborados con anterioridad²
5. EL TEXTO ES COHERENTE Y ESTÁ COHESIONADO	<ul style="list-style-type: none"> - Las informaciones se exponen siguiendo un hilo conductor claramente identificable - Se organizan los distintos textos introduciendo primero las ideas más generales e incorporando paulatinamente las más específicas - Se utilizan conectores que organizan el discurso (primeramente, en segundo lugar, etc.).
6. SE REUTILIZAN DE FORMA ADECUADA LOS RECURSOS DE LOS TEXTOS MODELO Y DE LOS TEXTOS ELABORADOS ANTERIORMENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Se incorporan un mínimo de 12 vocablos de los textos modelo según sean las necesidades de lo que se pretende expresar - Se escogen los vocablos más complejos de los textos trabajados - Los recursos de los textos anteriores que se reutilizan tienen sentido en el nuevo texto

Tabla 4: Criterios e indicadores diseñados por Olga Esteve para alumnado de alemán como lengua extranjera de nivel B1 de distintos niveles educativos y experimentado por profesorado de distintas lenguas extranjeras.

Esta parrilla es el resultado de un doble proceso de *desmenuzamiento* por parte del profesorado, que tiene su origen en una primera pregunta: *¿cómo debe ser el texto que los alumnos y alumnas deben producir?* Al responder a esta pregunta, el profesorado hace explícitos sus criterios de evaluación, criterios que figuran a la izquierda y en mayúscula. Los criterios definen lo que denomino *el marco de expectativas* del profesorado en relación con lo que se espera de los alumnos. Si dentro del marco de expectativas se considera la *creatividad* como un elemento relevante así como la *transferencia* de conocimientos lingüísticos, entonces es importante incorporar ambos aspectos de forma explícita (criterios 2 y 6).

Tales criterios, con todo, no resultan aún lo suficientemente definidos para que sean útiles para el alumnado. El motivo radica en que el auténtico juicio de valor asociado a cada criterio viene dado por el adjetivo calificativo que aparece en él (*creativo, adecuado, rico, coherente* etc.). Por tanto, el profesorado debe especificar con precisión dicho juicio si quiere traspasar o, mejor dicho, compartir con el alumnado el control sobre la tarea propuesta. Esa segunda especificación resulta de responder a una segunda pregunta, a saber: *¿qué significa exactamente 'creativo, adecuado, rico, coherente'?*, o bien *¿en qué se ve exactamente que un texto es creativo, rico en vocabulario, etc.?* La respuesta a una u otra pregunta aporta informaciones más detalladas a modo de subcriterios que, en la parrilla precedente, se detallan a la derecha de cada criterio y en minúscula. Tales subcriterios pasan a representar *indicadores de logro* con los que el alumno, al ser más concretos, sí puede operar con pleno control.

Una vez establecidos los criterios y explicitados los indicadores, es el momento de ponderar los mínimos y máximos deseables para medir el cumplimiento de cada criterio. Esta ponderación es la que ayuda a elaborar las tan conocidas *rúbricas*. La rúbrica es el resultado de la incorporación de los criterios para medir una tarea o actividad de aprendizaje juntamente con el puntaje otorgado a cada uno de ellos.

¿Cómo deben utilizarse los criterios con sus correspondientes indicadores o las rúbricas para que favorezcan el proceso de producción escrita y se conviertan así en un instrumento de aprendizaje?

A fin de que los alumnos lleguen a tomar el control de sus propias producciones, deben apropiarse de esos criterios e indicadores para su uso autónomo. Esto no es posible si el alumnado no dispone de las parrillas de evaluación al comienzo de su producción escrita, tal como queda patente en la explicación de las secuencias didácticas.

De este modo, la parrilla de evaluación se convierte en un instrumento dinámico de aprendizaje que orienta y guía al alumno hacia la consecución *exitosa* de la tarea encomendada. Y todo ello gracias al hecho de que por parte del profesorado se adelantan unas ayudas muy significativas que son las que aportan los criterios e indicadores.

Para que este trabajo sea fructífero deberá ir acompañado de un proceso más continuado a lo largo del curso como el que presentamos a través de la siguiente y última estrategia.

4.4. Estrategia 4: El enriquecimiento consciente de las propias producciones escritas a lo largo del curso

El proceso de mejora de la producción escrita como destreza debe ser concebido como un proceso de *enriquecimiento consciente* de las propias producciones. Para ello, el profesorado deberá fomentar en los alumnos una toma de conciencia sobre los propios logros, promover un trabajo reflexivo sobre los errores y favorecer un trabajo dinámico de vocabulario.

Para llevar a cabo este trabajo, propongo como estrategia docente inducir a los alumnos a llevar a cabo un proceso continuado de análisis de las propias producciones, basado en lo que se denomina un *contraste en el tiempo*³. Este proceso comporta por parte del alumno la recopilación continuada y el posterior análisis de evidencias extraídas de los propios textos que muestren que estos se van enriqueciendo a nivel gramatical, discursivo, léxico y semántico.

Para fomentar dicho *contraste en el tiempo*, el profesorado deberá dar instrucciones a los alumnos de qué textos deben recopilar y en qué momento. Asimismo deberá ayudarles a observar por sí mismos en qué van avanzando y en qué están fallando. Esto no se consigue, desde mi punto de vista, corrigiendo y volviendo a corregir distintas versiones. La inversión de tiempo en correcciones que realizamos en nuestras clases no da en la mayoría de ocasiones los frutos previstos: no aporta lo deseable a la tan deseada autorregulación. La corrección ayuda, como mucho, a la toma de conciencia pero esta conforma solo el primer peldaño del control sobre el propio proceso de aprendizaje, en este caso relacionado con la producción escrita (van Lier 2004).

Para llevar a cabo un análisis significativo y autorregulado de las propias producciones que desemboque en una mejor calidad de los propios textos, propongo los siguientes procedimientos:

- ≠ El trabajo dinámico con *catálogo de errores* a lo largo de todo el curso. Se trata de un trabajo analítico continuado por parte de los alumnos sobre un compendio de los errores más comunes que ha ido detectando el profesor o los mismos alumnos en los primeros textos que hayan producido. No se trata de elaborar muchos catálogos de errores sino de trabajar de *forma continuada* con uno, el cual el alumno deberá retomar de forma continuada y gradual cada vez que escriba un nuevo texto, como elemento orientador para mejorar la producción escrita.

En este sentido, sugiero no listar todos los errores de todos los textos sino partir de un único listado conjunto (no muy extenso) e instar al alumnado a trabajarlo de forma continuada y dinámica en la elaboración de los nuevos textos (de ahí que uno de los indicadores de la parrilla presentada más arriba sea *la no repetición de errores*, criterio 4). El uso del catálogo como instrumento de aprendizaje puede ser de gran utilidad para que el alumnado vaya tomando conciencia de sus propios progresos, sobre todo si este trabajo se lleva a cabo de forma colaborativa. Una posible manera de materializar el catálogo podría ser la siguiente:

Errores	Texto 1 ¿Aparece o no?	Texto 2 ¿Aparece o no?	Texto 3 ¿Aparece o no?	Etc.
Etc.				

Tabla 5.

≠ *El trabajo dinámico de vocabulario*. Si bien es cierto que cada situación de comunicación a la que enfrentemos a los alumnos va a exigir un léxico distinto y unas estructuras específicas, no es menos cierto que es posible *reutilizar* el vocabulario y ciertas estructuras de unos textos modelo ya incorporadas a un texto propio para la elaboración de uno nuevo. El hecho de ‘obligar’ a los alumnos a retomar un vocabulario teóricamente ya aprehendido para reutilizarlo en textos con otras finalidades comunicativas les ayudará no solo a interiorizarlo sino también a hacer un uso más consciente del mismo. Asimismo les ayudará a pasar de un nivel reproductivo de aprendizaje a un nivel más reflexivo y autónomo.

Para el trabajo dinámico de vocabulario podría ser útil una parrilla similar a la descrita para el trabajo con los errores como la que presentamos a continuación:

Vocabulario y expresiones nuevas de los textos modelo	Texto 1 ¿Cuáles aparecen en mi texto?	Texto 2 ¿Cuáles aparecen en mi texto y cuáles no aparecen todavía?	Texto 3 ¿Aparecen en este texto muchas más que en los otros textos?	Etc.
Etc.				

Tabla 6.

Un instrumento interesante para recopilar los textos y los sucesivos análisis es el *dossier* del Portfolio Europeo de las Lenguas⁴, sobre el que no nos extenderemos más allá de lo necesario para dar cuenta de su función en este proceso de enriquecimiento consciente y de autorregulación que estamos describiendo.

El *dossier* del Portfolio Europeo de las Lenguas equivale a una especie de carpeta que organiza el propio alumno y en la que éste guarda todos los documentos significativos que dan cuenta de sus progresos, en este caso documentos relacionados con la elaboración de textos escritos. Una vez recogidos todos los documentos, el alumno podrá evaluar el proceso que ha llevado a cabo. Un proceso de este tipo solo puede evaluarse si los documentos que lo evidencian son concretos, se orientan hacia la consecución de logros y están ordenados de forma cronológica. Con esto se consigue una radiografía de un proceso que tiene un punto de partida y desemboca en un punto de llegada que necesariamente debe ser mejor. Aquí radica la esencia del enriquecimiento.

Para que este contraste entre el *antes* (punto de partida) y el *ahora* (punto de llegada) resulte eficaz, deberemos dar tiempo al alumnado para que compare en qué ha mejorado exactamente en el segundo o tercer texto en relación al primero: qué errores van desapareciendo, qué elementos textuales o léxicos han ido enriqueciendo paulatinamente las propias producciones, etc. Este proceso resulta más difícil si los textos no contienen alguna base en común (véase al respecto los proyectos de comunicación) y sobre todo si no tiene lugar un trabajo continuado con los criterios de evaluación y un trabajo dinámico sobre errores y vocabulario.

5. Conclusión

EL PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO descrito para el tratamiento de la producción escrita en el aula de lenguas extranjeras se basa en el enfoque competencial que propugna el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Este enfoque otorga al aprendiz el principal protagonismo y responsabilidad del proceso. Y lo hace a partir de una actuación pedagógica, muy planificada y pautada, que tiene como objetivo no solo traspasar paulatinamente al aprendiz el control de las actividades de aprendizaje, en este caso relacionadas con la producción escrita, sino capacitarlo para que elabore sus propios textos de forma autónoma, más allá de lo que dicte el profesorado.

Un enfoque de este tipo solo es posible si como docentes planificamos nuestra docencia y su evaluación poniéndonos en la situación de la persona que aprende, y no en la de la persona que enseña. Dicho de otra manera, como profesores de lenguas extranjeras no debemos formularnos la pregunta *¿Qué tengo que enseñar?*, sino *¿Qué tiene que ser capaz de hacer el alumno al finalizar el curso?*

En este sentido, las secuencias didácticas así como los proyectos de comunicación aportan por sí mismos un andamiaje pedagógico para capacitar al alumno a elaborar sus propios textos a partir del análisis (que no la reproducción) de textos modelo.

Por su parte, el trabajo continuado con los criterios de evaluación así como con los errores capacita al alumno para producir textos escritos lo más correctos posibles. En este sentido, estas estrategias pedagógicas ofrecen otro tipo de andamiaje: orientan al alumnado sobre cómo deben ser los textos que debe producir y en qué debe fijarse en el momento de su elaboración. De esta manera los criterios de evaluación le proporcionan una guía para elaborar textos de calidad. Una vez que el alumno se apropie de esta guía, le será útil para elaborar muchos más textos escritos. En ese momento dicha guía se convierte en una herramienta de aprendizaje (herramienta de *mediación*).

Finalmente, cuando el alumno identifica a través del análisis de las distintas producciones escritas recogidas en el *dossier* cómo se han ido enriqueciendo sus propios textos, se reafirma y desarrolla una imagen propia mucho más positiva lo que favorece lógicamente su implicación y por ende su motivación.

A través de estas propuestas, hemos pretendido mostrar que aprender a escribir en una nueva lengua es mucho más que aprender a redactar; es

aprender *a construir lo que uno quiere expresar* haciendo uso de todos los recursos que estén a mano.

Las experiencias llevadas a cabo en distintas aulas de primaria, secundaria, bachillerato y enseñanza a adultos han mostrado hasta el momento resultados muy satisfactorios. Finalizamos nuestras reflexiones con algunos comentarios de profesores y profesoras que han experimentado en sus aulas las estrategias descritas y que dan cuenta de las posibilidades que estas ofrecen:⁵

“Estoy muy contenta y satisfecha con los resultados y con la complicidad que he tenido por parte de los alumnos, los he tenido mucho más cercanos. (...) aquí el protagonista es el alumno y no el profesor, quien sólo le acompaña en su aprendizaje y aun que suena muy poético, me encanta.” (A.P.)

“Esta metodología crea una complicidad entre el aprendiz y el docente muy positiva porque uno necesita del otro para ir avanzando en el camino que va trazando de forma muy definida el profesor. Durante el camino ambos van evaluando el proceso de aprendizaje y así se consiguen dos cosas muy importantes. Primero que el alumno va adquiriendo conciencia de su proceso, y segundo que el profesor deja muy claro cómo lograr la excelencia para que sea más fácil de llegar.” (G.S.)

“Mi centro comenzó hace 4 años y cuando empezamos a trabajar por proyectos no teníamos las tareas ni la secuenciación tan bien como ahora. Es lo mismo que me ha pasado a mí con la auto evaluación, la autorregulación. Los indicadores y criterios de evaluación no se trabajaban tanto y creo que para mí han marcado la diferencia.”

“Partir de un objetivo competencial claro y mostrar la finalidad ayuda a hacer una secuenciación de actividades más rápida, útil y sobre todo más clara para nuestros alumnos. Pero no sólo para ellos, también como maestros nos ha ayudado a entender y mejorar la evaluación y la auto evaluación de nuestra tarea y de la de nuestros alumnos.” (M.M.Y.)

Notas

1. Se trata de un cuento en una lengua totalmente desconocida para el alumno (en este caso se trata de un cuento en retrorromano)
2. Ver al respecto explicaciones en estrategia 4.
3. Idea original de Zinka Carandell, profesora de la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes.
4. Para más información al respecto remitimos a <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>)
5. Se trata de varios grupos de trabajo mixtos constituidos por profesorado de primaria, secundaria y escuela oficial de idiomas de Cataluña que aplicaron esta metodología en las propias aulas tras un seminario de formación diseñado e impartido por la autora de este capítulo entre los años 2008 y 2010, en el marco de la formación sobre el *Portfolio Europeo de Lenguas* promovida por el Servei de Llengües Estrangeres del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Para más información sobre estas experimentaciones remito al siguiente enlace: <http://blocs.xtec.cat/portfolio/materials-pel/>

Bibliografía

- Arnó, E. 2003. "El desarrollo de las actividades metalingüísticas a través del trabajo en grupo". *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Eds. J.M. Cots y L. Nussbaum. Lleida: Milenio. 71-86.
- Camps, A. (coord.), T. Colomer, J. Cotteron, J. Dolz, N. Farrera, R. Fort, O. Guasch, A.M. Martínez Laínes, M. Milián, T. Ribas, C. Rodríguez Gonzalo, M. Milà, F. Zayas, J. Santamaría y M. Utset. 2003. *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. 1999. "La composición escrita en E/LE". *Didáctica del español como lengua extranjera IV*. Coords. L. Miquel y N. Sans. Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre, Fundación Actilibre. 47-66.
- Cassany, D. y Sanz, G. 2011. "En línia: llegir i escriure a la xarxa". *Llengua catalana i literatura: complements de formació disciplinària..* Coord. A. Camps. Barcelona: Graó. 143-165.
- Coll, C. 1993. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Cots, J.M. y Nussbaum, L. 2003. *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Cots, J.M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. y Llorca, E. 2007. *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- Donato, R. 1994. "Collective Scaffolding in Second Language Learning". *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. Eds. J. Lantolf y G. Appel. Ablex. Norwood, (NJ). 33-53

- Esteve, O. 1999. *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany (LE) per part d'adults*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- Esteve, O. 2003. "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico". *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Coord. S. Salaberri. Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 61-82.
- Esteve, O. y Arumí, M. 2005. "La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea". *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI. 321-344.
- Esteve, O. y Cañada, M.D. 2005. "Organització i ús de materials d'autoaprenentatge per a la millora de la competencia lingüística d'aprenents adults". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* 34: 17-33.
- Esteve, O., Borrás, J., Surribas, E. y Vilaseca, L. 2003. "Los aprendices como analistas del discurso". *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Eds. J.M Cots y L. Nussbaum. Lleida: Milenio.
- Goodman, K. 1976. *What's whole in whole language?* Georgetown (ON): Starbooks distribution.
- Jimeno, P. 2011. "La enseñanza de la expresión escrita en la educación secundaria". *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Coord. U. Ruiz. Barcelona: Graó. 107-125.
- Lantolf, J.P. 2002. "La enseñanza de la lengua como comunicación". *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Coord. S. Salaberri. Aulas de verano. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 83-95.
- Lantolf, J.P. y Poehner, M. 2008. *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Londres: Equinox.
- Manchón, R. 2004. "La escritura en lengua extranjera: reflexiones sobre los comentarios y correcciones del profesor". *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Coords. S. Salaberri y F. Meno. Aulas de verano. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 67-90.
- Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). 2002. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mercer, N. 2001. *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

- Ruiz, T. 2011. "El tratamiento integrado de lenguas: los proyectos de comunicación". *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Coord. U. Ruiz. Barcelona: Graó. 161-174.
- Swain, M. 2000. "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Eds. J. Lantolf. Oxford/ New York: Oxford University Press. 97-114.
- Van Lier, L. 2004. "La segunda lengua: conocimiento, reflexión e interacción". *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Coords. S. Salaberri y F. Meno. Aulas de verano. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 115-132.
- Van Lier, L. 2007. "Action-based Teaching, Autonomy and Identity". *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1): 46-65.
- Vilaseca, L. 2007. *Motivació intrínseca i tasques d'aprenentatge: acció, percepció en la interacció entre iguals. Un estudi de recerca-acció a l'aula d'alemany LE per a adults*. Trabajo de investigación inédito. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Villamil, O.S. y De Guerrero, M. 1994. "Social-Cognitive Dimensions of Interaction in L2 Peer Revision". *The Modern Language Journal*. 78: 484-496.
- Villamil, O.S. y De Guerrero, M. 2000. "Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision". *The Modern Language Journal* 84 (1): 51-68.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wolff, D. & Legenhausen, L. 1992. "STORYBOARD and Communicative Language Learning: Results of the Düsseldorf CALL Project". *Intelligent Tutoring Systems for Foreign Language Learning*. Eds. M.L. Swartz y M. Yazdani. Berlin: Springer Verlag. 9-25.
- Zabala, A. y Arnau, L. 2008. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Enseñar hoy una lengua extranjera

Enseñar hoy una lengua extranjera significa plantearse un reto que exige responder de manera novedosa al menos a tres preguntas: ¿qué enseñar? ¿cómo enseñarlo? y ¿por qué enseñarlo? Y en el intento de dar respuesta a estas preguntas, se ha fraguado este libro, confeccionado por once especialistas universitarios en la materia, que buscan poner de relieve lo más sobresaliente sobre la enseñanza de contenidos y habilidades de una lengua extranjera en el presente más actual y desde un punto de vista teórico y práctico. El libro aborda, así, las principales competencias comunicativas (fonética, gramatical, léxica, pragmática e intercultural) y destrezas comunicativas (comprensión y producción orales, comprensión y producción escritas), según un patrón de tratamiento común a todas ellas.

Este manual está concebido para un público muy amplio: docentes de lenguas de cualquier tipo de institución, estudiantes de idiomas, creadores de métodos, creadores de materiales, personal de instituciones relacionadas con las lenguas y, en general, para toda persona interesada en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Leyre Ruiz de Zarobe y Yolanda Ruiz de Zarobe son, respectivamente, profesora titular de Filología Francesa y profesora catedrática de Filología Inglesa en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Son autoras de numerosos libros y artículos de investigación relacionados con la lingüística y la adquisición de lenguas. Conjuntamente han publicado *Speech Acts and Politeness Across Languages and Cultures* (Bern, Peter Lang, 2012) y *La lectura en lengua extranjera* (Octaedro, 2019).