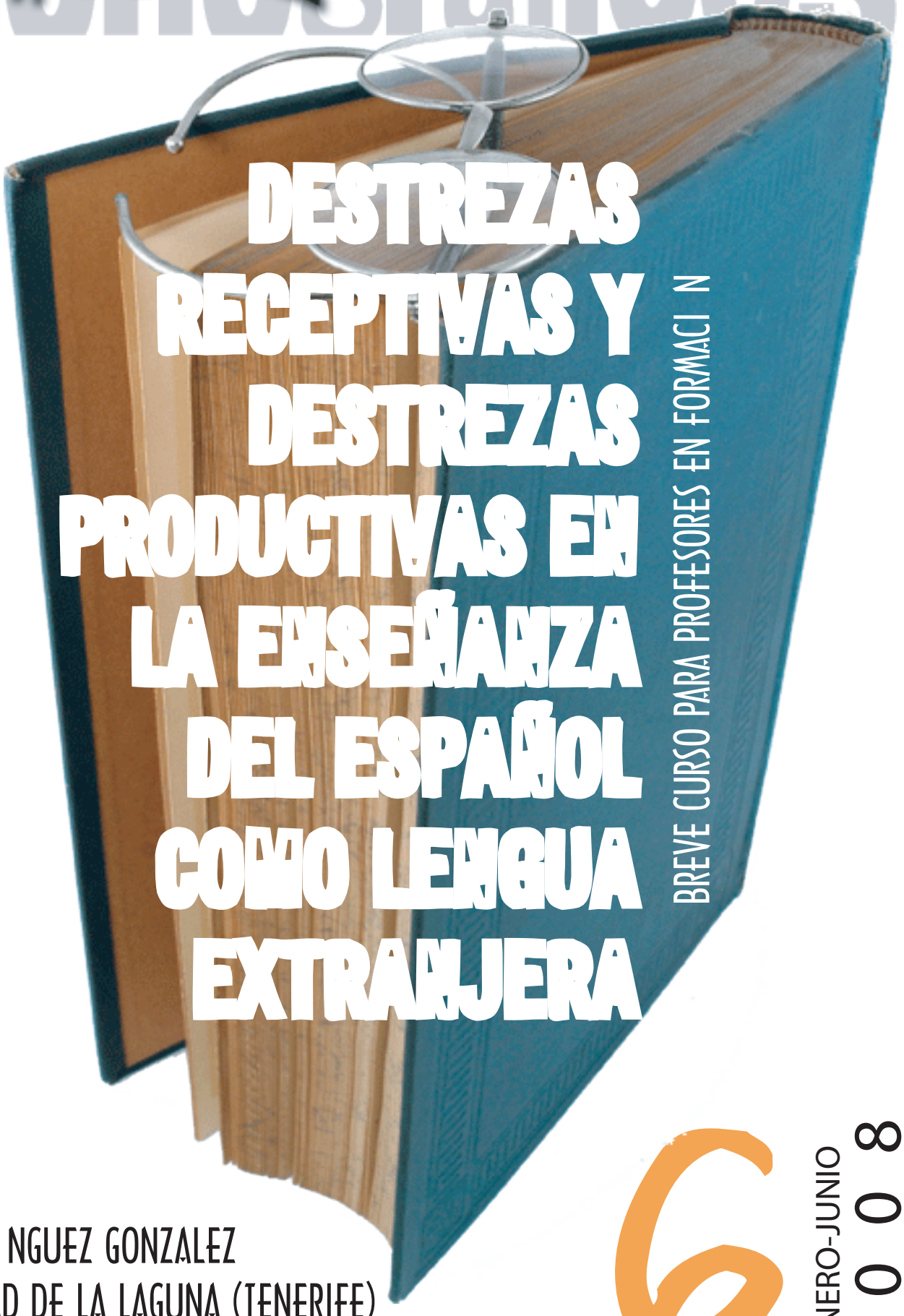
monográficos
marco ELE



DESTREZAS RECEPTIVAS Y DESTREZAS PRODUCTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BREVE CURSO PARA PROFESORES EN FORMACIÓN

PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (TENERIFE)

ISSN 1885-2211

6

ENERO-JUNIO 2008

NOTA PREVIA

Cada una de las lecciones que siguen consta de dos partes**;** una, que podríamos llamar teórica, en la que se analizan con algún detalle las peculiaridades de las distintas destrezas, y otra, de carácter eminentemente práctico, en la que se incluyen diversos ejercicios y actividades para mostrar cómo aquéllas se pueden enseñar en el aula. Al final de cada Unidad, y como "lecturas complementarias", se incluyen unos textos seleccionados de distintas fuentes que amplían lo expuesto en las lecciones. Asimismo, se puede encontrar abundante información en la bibliografía recomendada que, como se observará, consta exclusivamente de publicaciones escritas en español, no sólo para que los que no conocen bastante otros idiomas puedan tener acceso a ellas, sino también porque desde hace unas décadas ya existe en nuestro país un volumen considerable de trabajos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Véanse como muestra las Actas de los congresos de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), fundada en 1987, o algunos repertorios bibliográficos como el de Mª Carmen Losada Aldrey "Una bibliografía general sobre la enseñanza del español lengua extranjera (E/LE)", publicado en 1995 en el nº 4 de la revista *REALE*, el número monográfico Extra-junio 2002 de la revista *Frecuencia-L*, que presenta una selección de publicaciones específicas para la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua, o la "Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE", de Isabel Santos Gargallo *et al*., publicada en 1998 por SGEL en el anexo al nº 43 de la revista *CARABELA*.

Y un último apunte para terminar esta breve nota. No todo lo que se dice en este trabajo es ni puede considerarse definitivo pues, a diferencia de otras disciplinas de índole "científica", en la enseñanza de lenguas no caben los dogmatismos. Como ya señaló alguien hace bastantes años, "enseñar una lengua no es una ciencia exacta. Mientras se consigan buenos resultados, cualquier método es bueno y no debe descartarse" (Gatenby, E.V. 1944:35). Lo cual no debe sorprendernos si pensamos que las estrategias de aprendizaje varían según los individuos y según las circunstancias en que éstos se encuentren. Por eso tiene razón A.Shumsky (1968:92) al afirmar que "la enseñanza es un arte (el subrayado es mío) que se perfecciona aprendiendo a conocer mejor a los demás a través de nuestras propias reacciones ante ellos."

Pablo Domínguez

Pablo Domínguez González es profesor emérito de la Universidad de La Laguna (Tenerife) en la que hasta hace poco ha impartido docencia como catedrático de Lengua inglesa. En el campo de la enseñanza del español como segunda lengua ha publicado, en colaboración con otros autores, *El español idiomático. Frases y modismos del español* (1988); *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras...*, (1991) y *Claves del español. Gramática práctica*, (1992). Ha sido director de la *Revista Canaria de Estudios Ingleses* <http://webpages.ull.es/users/rceing> y, desde su fundación en 1987, dirige el *Boletín de ASELE* (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera) http://www.aselered.org En la actualidad dirige el Máster en Interpretación de Conferencias de la Universidad de La Laguna <http://webpages.ull.es/users/masteric>

ÍNDICE

UNIDAD 1: Enseñanza y aprendizaje de lenguas

OBJETIVOS (p.6)

1. Revisar nociones y conceptos básicos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas.
2. Señalar las diferencias entre destrezas receptivas y productivas
3. Ver la relación que existe entre las destrezas y los objetivos que se persiguen en el aprendizaje;
4. Ofrecer una visión panorámica de la contribución de algunas disciplinas lingüísticas a la enseñanza de lenguas, así como de las consecuencias que para ésta suponen los últimos avances en tecnología educativa

Lección 1. Introducción general

1.1. Enseñanza y aprendizaje: consideraciones previas. (p.6)
1.2. Aprender una L2: Las cuatro destrezas. (p.8)
1.3. Destrezas y objetivos del aprendizaje. (p.10)
1.4. Ejercicios.(p.10)
1.5. Referencias bibliográficas. (p.11)

Lección 2. La enseñanza de lenguas en el siglo XXI

2.1. De la competencia a la actuación. (p.12)
2.2. Tecnología y enseñanza de lenguas. (p.14)
2.3. El Marco Común de Referencia Europeo. (p.16)
2.4. Ejercicios. (p.18)
2.5. Referencias bibliográficas. (p.19)
2.6. Bibliografía recomendada para la Unidad I. (p.20)
LECTURAS COMPLEMENTARIAS. (p.21)

UNIDAD 2: Las destrezas receptivas : la comprensión oral

OBJETIVOS (p.25)

1. Destacar la importancia de esta destreza en el aprendizaje del español como lengua extranjera;
2. Entender el proceso de comprensión oral desde el punto de vista de la psicolingüística.
3. Señalar las dificultades que presenta esta destreza para el aprendiz de una L2.
4. Mostrar las ventajas de realizar actividades de comprensión oral con un propósito definido (“focussed listening”);

5. Capacitar al alumno para analizar y explotar textos destinados a la comprensión auditiva.
6. Analizar algunos problemas que plantea la comprensión oral del español en relación con la pronunciación, el léxico y la gramática.

Lección 3: La comprensión oral I

3.1. Importancia de la comprensión auditiva. (p.26)
3.2. Dificultades de esta destreza. (p.27)
3.3. El peso de la lengua materna. (p.29)
3.4. Ejercicios y actividades.(p.30)
3.5. Referencias bibliográficas. (p.32)

Lección 4.- La comprensión oral II

4.1. El proceso de comprensión oral. (p.33)
4.2. Escuchar con una finalidad. (p.35)
4.3. Actividades para la comprensión oral. (p.37)
4.4 Ejercicios y actividades. (p.40)
4.5. Referencias bibliográficas. (p.42)

Lección 5.- La comprensión oral III

5.1. La comprensión oral del español. (p.44)
5.2. Nivel fonológico. (p.45)
5.3. Nivel léxico y gramatical. (p.46)
5.4. Ejercicios y actividades. (p.48)
5.5. Referencias bibliográficas. (p.51)
5.6. Bibliografía recomendada para la Unidad II (p.52)
LECTURAS COMPLEMENTARIAS (p.53)

UNIDAD III : Las destrezas productivas: la expresión oral

OBJETIVOS (p.58**)**

1. Definir en qué consiste la expresión oral.
2. Señalar los factores de orden psicológico relacionados con esta destreza.
3. Mostrar algunos de los problemas que presenta la expresión oral para el aprendiz de ELE.
4. Proporcionar una lista de posibles actividades de expresión oral para la clase de ELE.

Lección 6.- La expresión oral I

6.1. Lenguaje y expresión oral. (p.59)
6.2. La expresión y la comprensión orales: destrezas complementarias. (p.60)
6.3. Lengua oral y pragmática: funciones del lenguaje. (p.61)
6.4. Ejercicios y actividades. (p.63)
6.5. Referencias bibliográficas. (p.65)

Lección 7.- La expresión oral II

7.1. Modalidades de la lengua oral. (p.66)
7.2. Dificultades de la expresión oral. (p.66)
7.3. Microdestrezas de la expresión oral. (p.68)
7.4. Ejercicios y actividades. (.69)
7.5. Referencias bibliográficas. (p.71)

Lección 8.- La expresión oral III

8.1. La expresión oral del español: problemas que presenta. (p.72)
8.2. La pronunciación. (p.73)
8.3. El léxico. (p.76)
8.4. Ejercicios y actividades. (p.79)
8.5. Referencias bibliográficas. (p.88)

Lección 9.- La expresión oral IV

9.1. La gramática del español. (p.89)
9.2. La conversación. (p.94)
9.3. Actividades para la clase: principios generales. (p.94)
9.4. Ejercicios y actividades. (p.103)
9.5. Referencias bibliográficas. (p.105)
9.6. Bibliografía recomendada para la Unidad III (p.105)
LECTURAS COMPLEMENTARIAS (p.108)

UNIDAD IV: La comprensión escrita

OBJETIVOS (p.112)

1. Destacar la naturaleza e importancia de esta destreza.
2. Señalar los distintos usos de la lectura.
3. Indicar las distintas fases en el proceso de lectura.
4. Señalar los tipos de tareas para la comprensión escrita.
5. Mostrar la aplicación de técnicas de lectura.

Lección 10: La comprensión escrita: I

10.1. Naturaleza de la comprensión escrita. (p.112)
10.2. Usos de la lengua escrita. (p.114)
10.3. Características de la lengua escrita. (p.115)
10.4. Ejercicios y actividades. (p.117)
10.5. Referencias bibliográficas. (p.121)

Lección 11: La comprensión escrita II

11.1. Subdestrezas de la comprensión escrita. (p.122)
11.2. ¿Cuándo debe iniciarse la lectura? (p.123)
11.3. Fases en la enseñanza de la comprensión escrita. (p.124)
11.4. Ejercicios y actividades. (p.125)
11.5. Referencias bibliográficas. (p.129)

Lección 12: La comprensión escrita III

12.1. Principios básicos en la enseñanza de la comprensión escrita. (p.130)
12.2. Selección de textos para la lectura: principios generales. (p.132)
12.3. Tipos de tareas. (p.132)
12.4. Ejercicios y actividades. (p.133)
12.5. Referencias bibliográficas. (p.137)
12.6. Bibliografía recomendada para la Unidad IV (p.138)
LECTURAS COMPLEMENTARIAS (p.140)

UNIDAD V: La expresión escrita.

OBJETIVOS (p.146)

1. Destacar la importancia de esta destreza en el aprendizaje de una L2
2. Mostrar la importancia de la utilización por parte del alumno de diferentes estrategias para desarrollar esta destreza.
3. Señalar los principios básicos que se deben tener en cuenta en el diseño de actividades escritas.

Lección 13: La expresión escrita I

13.1. Naturaleza de la expresión escrita. (p.147)
13.2. Microdestrezas. (p.148)
13.3. Tipología de textos escritos: características formales. (p.149)
13.4. Ejercicios y actividades. (p.151)
13.5. Referencias bibliográficas. (p.155)

Lección 14: La expresión escrita II

14.1. Principios y fases en el diseño de actividades escritas. (p.157)
14.2. La corrección de actividades escritas. (p.160)
14.3. Tipología de actividades escritas para la clase: I (p.161)
14.4. Ejercicios y actividades. (p.166)
14.5. Referencias bibliográficas. (p.168)

Lección 15: La expresión escrita III

15.1. El dictado. (p.169)
15.2. Tipología de actividades escritas para la clase. II (p.170)
15.3. Lectura y escritura. (p.178)
15.4. Ejercicios y actividades. (p.183)
15.5. Referencias bibliográficas. (P.184)
15.6. Bibliografía recomendada para la Unidad V (p.184)
LECTURAS COMPLEMENTARIAS (p.187)
BIBLIOGRAFÍA GENERAL (p.194)

UNIDAD 1: Enseñanza y aprendizaje de lenguas

OBJETIVOS

1. Revisar nociones y conceptos básicos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

2. Señalar las diferencias entre destrezas receptivas y productivas

3. Ver la relación que existe entre las destrezas y los objetivos que se persiguen en el aprendizaje.

4. Ofrecer una visión panorámica de la contribución de algunas disciplinas lingüísticas a la enseñanza de lenguas, así como de las consecuencias que para ésta suponen los últimos avances en tecnología educativa

UNIDAD I

Lección 1. Introducción general

1.1. Enseñanza y aprendizaje: consideraciones previas

1.2. Aprender una L2: las cuatro destrezas

1.3. Destrezas y objetivos del aprendizaje

1.4. Ejercicios

1.5. Referencias bibliográficas

1.1. Enseñanza y aprendizaje: consideraciones previas

Se puede definir la enseñanza de lenguas como "aquellas actividades destinadas a que se produzca el aprendizaje de una lengua" (H. Stern, 1983:21), por lo que cualquier teoría sobre la enseñanza de lenguas presupone conceptos relacionados con su aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje son, pues, dos procesos tan íntimamente vinculados entre sí que no se concibe el uno sin el otro. Como señalan Bestard Monroig y Pérez Martín (1982:52) "la correlación entre enseñar y aprender no es tan sencilla como para creer que es suficiente con prestar atención exclusivamente a la labor del profesor", lo que les lleva a formular la siguiente conclusión: "si el objetivo final de toda labor docente es que el alumno aprenda, hace falta tener previamente una idea

sobre cómo aprende el individuo". No es sin embargo hasta principios de los años setenta del siglo XX en que el interés por saber en qué consiste aprender, o, dicho de otra manera, por conocer cuáles son los mecanismos psicológicos que tienen lugar en el individuo al aprender, dio lugar a la aparición de una nueva disciplina académica conocida con el nombre de "adquisición de segundas lenguas", cuyo objetivo es justamente averiguar, desde una perspectiva científica, cómo aprende el alumno y las consecuencias que este descubrimiento tiene para una enseñanza eficaz.

Conocer los resultados de la investigación sobre el aprendizaje es muy importante, ya que, entre otras cosas, nos ayuda (V.Cook, 1991,1996:2) a comprender la contribución de los estudiantes al proceso de aprendizaje, a saber cómo utilizar con eficacia los métodos y las técnicas de enseñanza, así como a definir con mayor precisión los objetivos y a valorar hasta qué punto son alcanzables.

Como es bien sabido, un componente básico del aprendizaje es lo que el alumno aporta a la clase, lo que trae consigo al aula: distintos grados de motivación, diferentes estilos de aprendizaje, experiencias previas de aprendizaje de otras lenguas, etc. Por eso, "la investigación sobre el aprendizaje de lenguas nos ayuda a entender por qué alumnos aparentemente semejantes reaccionan de forma diferente ante las mismas técnicas de enseñanza, a la vez que nos revela los problemas que son comunes a todos ellos." (V.Cook, 1991,1996**:**.2)

La investigación sobre el aprendizaje nos proporciona también pistas valiosísimas para saber qué método funciona mejor con nuestros alumnos o qué técnicas son las más apropiadas para utilizar en clase.

Finalmente, saber cómo se aprenden las lenguas nos ayuda a definir mejor los objetivos que se pretenden alcanzar y que, naturalmente, son muy variados pues dependen tanto de factores individuales (necesidades específicas) como sociales, políticos, culturales, etc.

¿Qué es lo que sabemos hoy por hoy sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza de segundas lenguas?. Esta es la pregunta que se hacía Kenneth Chastain (1980:11) y que contesta recordándonos lo que sabemos y lo que aún desconocemos en relación con cuatro componentes que él considera esenciales en el aprendizaje/enseñanza de una segunda lengua, a saber: el propio aprendizaje, los factores de tipo afectivo y social, la lingüística y la psicología. Como es lógico, hoy sabemos muchas más cosas, pero gran parte de las respuestas siguen siendo válidas, por lo que merece la pena reseñar las positivas que sean más relevantes.

Con respecto al aprendizaje, sabemos que, en primer lugar, debe ser *significativo*, es decir, sólo se produce aprendizaje si el alumno comprende el contenido y la tarea que se le pide que haga (cf. S. Krashen, "*input* comprensible). Por otro lado, el grado de aprendizaje significativo viene determinado por lo que el alumno aporta a la situación de aprendizaje: cuantos más conocimientos, habilidades, etc., aporte, tanto mayor será aquél.

El aprendizaje ha de ser *constructivo*; para que se produzca ha de integrarse en el marco intelectual del alumno, incorporando los nuevos conocimientos a los que ya posee (cf.“teoría del conocimiento previo o *schemata*”).

En cuanto a los factores socio-afectivos, es de destacar que el interés, la actitud del estudiante hacia la L2, el *feedback* positivo que pueda recibir del profesor o la confianza en sí mismo no es que vayan a modificar su capacidad intelectual, pero ciertamente juegan un papel tan primordial como los factores de tipo cognitivo.

En el campo de la lingüística hemos descubierto hace ya algunos años algo que es fundamental: la *interlengua* , es decir, la fase transitoria por la que pasamos antes de adquirir fluidez en el aprendizaje de una lengua extranjera. Y es fundamental porque ahora los errores del estudiante, lejos de se objeto de condena por el profesor, han pasado a considerarse como un componente esencial del aprendizaje de lenguas.

Por lo que respecta a la psicología, el avance en la identificación y clasificación de *estrategias de aprendizaje* ha hecho que surgiera un nuevo campo de investigación, cual es la *autonomía del aprendizaje* que muchos profesores ya han puesto en práctica en sus clases con indudable éxito.

1.2. Aprender una lengua extranjera: las cuatro destrezas

> “To learn a language besides one’s native idiom, to penetrate its syntax, is to open for oneself a second window on the landscape of being. It is to escape, even if only partially, from the confinement of the apparently obvious, from the intolerant poverty, so corrosive just because one is unconscious of it, of a single focus and monohrone lens.”
>
> George Steiner. *Extraterritorial.*

> “Aprender una lengua aparte de la materna, adentrarse en su sintaxis, es como abrir una segunda ventana en el paisaje de la existencia. Es escapar, aunque sólo sea en parte, del confinamiento de lo aparentemente obvio, de la insoportable pobreza - tan corrosiva porque no somos conscientes de ella- de una lente monocromática con un único objetivo”

A pesar de que pueda parecer una obviedad, no está de más insistir en el hecho de que aprender un segundo idioma no significa sustituir unas palabras por otras, ni siquiera ser capaz de poder mantener una pequeña conversación de nivel básico con un nativo. Aprender otra lengua significa nada menos que adquirir una destreza cognitiva compleja que entraña a su vez otras microdestrezas, no sólo de índole lingüística (discriminar sonidos en la cadena hablada, comprender la relación entre las distintas partes de la oración o el discurso, reconocer el papel decisivo del acento o de la lo que Halliday denomina el “contexto social de la lengua” (referentes, participantes, roles que estos desempeñan, etc.). Desde un punto de vista didáctico, sin embargo, es como constituyentes fundamentales del aprendizaje de una lengua, habilidades que a su vez se subdividen en *receptivas* o *interpretativas* (escuchar, leer) y *productivas* o *expresivas* (hablar, escribir). Conviene tener presente que “destreza” (o “habilidad”) es la traducción española del término inglés *skill*, asociado a las teorías behaviouristas que concebían el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos y en el que lo importante era el “savoir-faire” más que el “savoir”. Por ello, algunos piensan que el aprendizaje de lenguas, al menos en el plano fonético (aprender nuevos sonidos), no constituye realmente una tarea intelectual como lo es, por ejemplo, aprender

matemáticas, física u otras disciplinas que requieren especialmente el empleo de la inteligencia. En cualquier caso, como sabemos, la práctica es un ingrediente esencial del progreso en el aprendizaje de una lengua extranjera que todos los métodos de enseñanza siempre han defendido.

Si bien es cierto que la adquisición de estas cuatro destrezas es común, tanto a la lengua materna (L1) como a una segunda lengua o lengua extranjera (L2), las diferencias entre ambas situaciones son evidentes. Las resumimos a continuación, siguiendo a López García (2002: 9):

a) En la lengua materna, se enseña sobre todo a leer y escribir. En la enseñanza de una L2, se enseña sobre todo a hablar y a escuchar;

b) En la lengua materna, entendemos mucho más de lo que somos capaces de expresar. Por el contrario, lo que somos capaces de comprender oralmente en una L2 no está tan alejado de lo que seríamos capaces de decir en ella;

c) En la adquisición de la lengua materna, lo que se creía importante hasta hace poco era conocer el código. Al aprendiz de una L2 lo que más le interesa es el uso que se hace del código (cf. *teoría de la relevancia o pertinencia*).

El hecho de que nos refiramos a las cuatro destrezas separadamente no quiere decir que deban tratarse siempre de un modo aislado, ya que el uso de la lengua suele llevar implícita la interacción con el medio y por ello es normal que se practiquen varias destrezas a la vez. En una conversación, por ejemplo, se combinan las destrezas de escuchar y hablar**;** el que escucha a un conferenciante puede tomar notas por escrito al mismo tiempo; los oyentes de una emisora de radio escuchan las noticias que lee el locutor, etc. Según H. Douglas Brown (2001:233), existen cinco situaciones que requieren el uso combinado de algunas o de todas estas destrezas (*cf. integración de destrezas*), a saber:

a) cuando la lengua extranjera se usa como medio de instrucción para enseñar distintas materias;

b) cuando se enseña con una finalidad muy concreta (un curso intensivo para alumnos de preuniversitario en el que tienen que familiarizarse con cierto tipo de textos);

c) en la enseñanza basada en "proyectos" que deben realizar los alumnos en grupos;

d) cuando las muestras de L2 se presentan de tal forma que crean una sensación de suspense en el alumno, el cual se ve así más motivado ("the episode hypothesis") y, finalmente,

e) en el llamado enfoque por tareas.

1.3. Destrezas y objetivos del aprendizaje

Aun cuando el uso de la lengua conlleva, como acabamos de ver, la práctica simultánea de varias destrezas, los objetivos que persigue el aprendiz determinan cuál de ellas es la que debe tener prioridad sobre las demás. Así, quien sólo y exclusivamente desea aprender la lengua para poder leer textos propios de su campo de interés (libros, revistas científicas, documentos históricos, etc.) no necesita ningún entrenamiento en relación con las destrezas productivas de expresión oral o escrita; para un camarero, sin embargo, son fundamentales las destrezas de comprensión y expresión orales. Esto no quiere decir, por supuesto, que haya que descuidar aquellas destrezas que no vamos a utilizar de manera preferente. Es más, lo lógico es que quien se propone aprender otra lengua intente adquirir también las destrezas que en un momento dado le permitan usarla en situaciones distintas de las habituales; un médico, por ejemplo, necesita saber inglés o francés para poder leer revistas médicas, pero también para poder redactar una ponencia (escribir) o comunicarse (escuchar y hablar) con colegas cuando asiste a congresos de su especialidad.

Hay también otras razones de índole pedagógica, como ya vimos en el apartado anterior, por las que se recomienda la práctica de más de una destreza en clase, no sólo para hacer que ésta resulte más variada e interesante, sino también porque lo aprendido oralmente, por ejemplo, se refuerza y consolida mediante actividades relacionadas con la expresión escrita.

Como conclusión, podemos decir que en general el aprendizaje de una segunda lengua entraña ser capaz de entender, hablar, leer y escribir en esa lengua y que cuando se hace hincapié en una sola de estas destrezas es por algún motivo específico, v.g. identificar sonidos, leer o hablar con corrección - pronunciando bien las palabras o frases, usando los patrones adecuados de acento y entonación -, escribir utilizando el registro requerido en una determinada situación, etc.

1.4. Ejercicios

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Qué destrezas cree usted que son más importantes y por qué?

2. ¿Cree que todas las destrezas productivas tienen siempre una finalidad? Razone la respuesta.

3. ¿Por qué es más difícil hablar que comprender?

4. Lea el manual de instrucciones de uso que acompaña a cualquier aparato doméstico y luego explíqueselas verbalmente a otra persona. ¿Qué diferencias observa con respecto a la versión escrita?

5. ¿Por qué es más fácil comprender un texto escrito que uno oral?

6. Atendiendo a la condición o profesión de las personas, confeccione una lista con las destrezas que más les conviene adquirir.

7. ¿Cree usted que a mayor grado de inteligencia de una persona, más fácil le resultará el aprendizaje de una segunda lengua? Razone la respuesta.

8. "El aprendizaje puede tener lugar sin que haya producción oral o escrita por parte del aprendiz." (Widdowson) ¿Está usted de acuerdo? Razone la respuesta.

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. En el aprendizaje de una lengua interlengua es una fase transitoria en la que se cometen bastantes errores.

2. Para fijar los objetivos que se quieren conseguir, es muy conveniente saber cómo se aprende una lengua.

3. Para aprender una L2 basta con prestar mucha atención a lo que enseña el profesor.

4. Contrtariamente a lo que pudiera parecer, en la lengua materna se enseña a hablar más que a leer o a escribir.

5. Cuando se aprende una L2 normalmente se practican las cuatro destrezas.

1.5. Referencias bibliográficas

BESTARD MONROIG, J y PÉREZ MARTÍN, C (1982): *La didáctica de la lengua inglesa*. EDI-6, S.A., Madrid.

BROWN, H. D (2001): *Teaching by Principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition, Pearson Education, N.Y.

CHASTAIN, K (1980): *Toward a Philosophy of Second Language Learning and Teaching*. Heinle & Heinle Pubs., Boston, Mass., USA.

COOK, V (1996): *Second Language Learning and Second Language Teaching*. Second Edition, Arnold, London.

LÓPEZ GARCÍA, A (2002): *Comprensión oral del español*. Cuadernos de Didáctica del Español E/LE, Arco/Libros, S.L., Madrid

STERN, H. H (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Second Edition, Oxford University Press, Oxford.

UNIDAD 1

Lección 2. La enseñanza de lenguas en el siglo XXI

2.1. De la competencia a la actuación

2.2. Tecnología y enseñanza de lenguas

2.3. El Marco Común de Referencia Europeo

2.4. Ejercicios

2.5. Referencias bibliográficas

2.6. Bibliografía recomendada para la Unidad I

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

2.1. De la competencia a la actuación

Después de utilizar la consabida metáfora del péndulo para referirse a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, se preguntaba el profesor Eric Hawkins (1976:5), a la sazón director del Language Teaching Centre de la Universidad de York, por qué otras disciplinas análogas - cuya finalidad es también la adquisición de destrezas, como, por ejemplo, la enseñanza de la música instrumental- no se preocupan tanto por encontrar la panacea que dé una respuesta definitiva a todos los problemas que pueda presentar la didáctica de segundas lenguas. Y tiene razón al afirmar que, en cierta medida, esta disciplina es única, en tanto que se caracteriza fundamentalmente porque los resultados del aprendizaje se demuestran en la confrontación con el hablante nativo, cuya fluidez en el uso de la lengua debe servir para recordar a profesores y a alumnos la dificultad de la tarea en la que se han embarcado. En efecto, para el hablante nativo su lengua es, como el aire que respira, algo natural, un fenómeno al que raramente le presta la mínima atención**;** para él el lenguaje es un instrumento que usa a diario, de un modo automático, en su vida de relación con los demás. Si acaso, sólo en muy contadas ocasiones se detiene a reflexionar sobre él; cuando duda de alguna palabra o construcción, cuando alguien tergiversa lo que dice, cuando oye a otra persona hablar en un idioma extranjero, etc. “Arte diabólico es”, que diría el portugués de los versos de Moratín. Y es que aprender una segunda lengua siempre supone un esfuerzo porque, como ya hemos dicho, una lengua no sólo entraña de por sí una gran complejidad, sino que en su enseñanza/aprendizaje intervienen factores muy diversos. De ahí que el dominio de una lengua suponga, como se viene repitiendo desde hace tiempo, la posesión por parte del hablante, de otras competencias aparte de la estrictamente lingüística en el sentido chomskiano. Pero volviendo a lo que se cuestionaba el profesor Hawkins, es cierto que, hoy día quizás más que nunca, todos

buscamos la panacea, la solución mágica que nos permita aprender una lengua extranjera en el menor tiempo posible y, por supuesto, del modo más fácil. Olvidamos, claro está, que en el aprendizaje de lenguas no hay atajos: es preciso recorrer todo el camino, el cual, por otra parte, es interminable, no tiene fin. Ni siquiera el que iniciamos cuando aprendemos nuestra lengua materna, punto sobre el que, me imagino, todos estaremos de acuerdo.

Si bien es cierto que en las últimas décadas ha habido avances significativos en la enseñanza de segundas lenguas, en realidad no han sido tan radicales como para pensar que con ellos se ha resuelto definitivamente el problema de aprender otra lengua sin mayores dificultades. Ya decía A.S.Hornby en 1971 que en el aprendizaje de lenguas constantemente proponemos ideas que no tienen nada de nuevo ("*old ideas in language learning are always being rediscovered*"). Prueba evidente de ello es, por ejemplo, la importancia que han vuelto a adquirir hoy día la lengua materna y la traducción como recursos útiles en la clase; la importancia que otra vez se le concede al vocabulario (cf. *lexical approach*); la atención que se le dedica ahora a la cultura local del estudiante (cf. *glocalisation*) como componente básico de los materiales didácticos; lo que piensan, opinan y creen los profesores (cf. *teacher cognition*) en relación con su labor en la clase, etc.

Quizás lo más relevante de estos cambios ha sido no la revolución (?) que supone Internet, sino el cambio de actitud hacia lo que se considera debe ser objeto de atención prioritaria, es decir, el alumno. Del "qué y del "cómo" hemos pasado a "a quién" enseñamos, lo que ha venido a poner de relieve algo tan evidente como es el "aprendizaje" y todo lo relacionado con las formas y estilo de aprendizaje; enseñanza centrada en el alumno, enfoque comunicativo, enseñanza basada en tareas, proceso versus producto, afectividad en el aprendizaje, autonomía del aprendizaje, output como input, inteligencias múltiples... No es de extrañar, por otra parte que haya sido en los últimos años del siglo XX cuando cobra fuerza la investigación en este terreno (cf. *SLA*)

Dentro de las aportaciones de las ciencias lingüísticas, es evidente que ha habido un desplazamiento desde los enfoques basados en la competencia (lingüística y comunicativa) hacia los que se centran en el uso de la lengua en situaciones reales, comprobables empíricamente**:** "los enfoques actuales sobre la adquisición y enseñanza de una L2 se caracterizan por rehuir los viejos reduccionismos, por su tendencia a construir teorías y modelos que sirvan para la investigación empírica como para la práctica profesional y, consecuentemente, están abiertas a reconocer la existencia de numerosos factores, dimensiones y variables en dicho proceso de adquisición y enseñanza, al margen de que pongan más énfasis en unos que en otros." (Mayor, J. 2004:46) Como bien sugiere este autor, "la adquisición y/o dominio de una L2 está en función de las variables de los sujetos (biológicas, cognitivas, orécticas y psicosociales) del sistema lingüístico (L2) (y sus interrelaciones con el de la L1), del contexto y de los textos, discursos y locuciones que se producen y/o comprenden." (*Ibid*: 60)

¿Qué nos depara el futuro? ¿Hacia dónde va la profesión de la enseñanza de idiomas en el futuro cercano, o incluso en un futuro más lejano?, se preguntan Jack C.Richards y Theodore S.Rodgers (2000:248)) los cuales identifican algunos de los factores que continuarán influyendo en la enseñanza de idiomas y que anotamos a continuación:

1. las directrices de la política gubernamental;
2. las tendencias de la profesión;
3. innovaciones dirigidas por gurús;
4. las reacciones a la tecnología;
5. las influencias de algunas disciplinas académicas;
6. la influencia de la investigación;
7. innovaciones basadas en los alumnos;
8. las tendencias educativas procedentes de otros campos;
9. aportaciones de otras disciplinas.

Confiemos en que sean los factores 5 a 9 los decisivos, pero mucho me temo que ocurra lo que ya apuntaba A.Valdman (1966:x) en 1966:

> "*Unfortunately, there is a wide gap between current research and incipient trends, on the one hand, and classroom practice on the other. Effective methods based on the latest research are seldom in evidence even in the foreign language courses of the large universities where the majority of prospective secondary school and college foreign language teachers are trained. (…) Hence, faced with the exigencies and pressures of the classroom, the foreign language teacher tends to teach as he was taught:"*
>
> "Desgraciadamente, existe un gran vacío entre la investigación y las tendencias incipientes, por una parte, y con respecto a la práctica en el aula. No es frecuente que se haga uso de los métodos eficaces basados en investigaciones recientes, ni siquiera en los cursos de lenguas extranjeras de las universidades en las que se forman la mayoría de los profesores de idiomas. (...)De aquí que, ante las exigencias y presiones del aula, el profesor de lenguas extranjeras tienda a enseñar como a él le enseñaron."

2.2. Tecnología y enseñanza de lenguas

En la enseñanza de idiomas siempre se ha prestado mucha atención a los medios auxiliares como elementos que coadyuvan a potenciar el aprendizaje. Tanto las ayudas meramente visuales (dibujos, grabados, diapositivas, etc.) como las dirigidas al sentido del oído (cassettes, magnetófonos) o mixtas (vídeos, películas), se han venido utilizando en el aula con mayor o menor éxito, pues, como se sabe, éste depende en gran medida de la pericia del profesor.

Es evidente, por otra parte, que las tecnologías de la información y de las comunicaciones están cobrando un protagonismo cada día mayor en la enseñanza de lenguas extranjeras. La enseñanza del español como lengua extranjera no es ajena a esta nueva realidad docente e investigadora y una buena muestra de ello son los esfuerzos que se están llevando a cabo en los diversos entornos educativos para integrar los avances informáticos en el aula de español. Se puede comprobar cómo esta nueva realidad se plasma en la creciente publicación de materiales multimedia en CD-ROM, tanto para el aprendizaje semidirigido como para el aprendizaje autónomo; en el amplio desarrollo de investigaciones en el campo de la ingeniería lingüística (desarrollo de aplicaciones para el reconocimiento del habla, concordancias, etc.); y en el abundante número de proyectos de I+D financiados que se centran en el aprendizaje de E/LE asistido por ordenador.

Las ventajas de los sistemas multimedia para la clase son innegables y con toda seguridad van a cambiar profundamente la enseñanza de lenguas en el futuro. F. Marcos

Marín (2004:32) resume así las ventajas que diferentes especialistas atribuyen a la computadora, la cual es

- Un medio basado en el texto que amplifica la atención del estudiante a la forma lingüística;
- Un estímulo para una creciente producción escrita en L2;
- Un ambiente más relajado para la práctica de la L2;
- Un foro más justo y sin sombras de amenaza para las conversaciones en L2, sobre todo para mujeres, minorías y personalidades menos decididas;
- Un canal amplificado con posibilidades para la creación de redes de aprendizaje globales.

Como inconvenientes, señala los siguientes:

1. Exigen una mayor dedicación de tiempo. A diferencia de un vídeo corriente o una cinta de audio, explorar un buen CD-ROM puede llevar horas. Y "sumar valor" a un CD-ROM por medio de materiales complementarios o recorridos de estudio es un proceso que consume ingentes cantidades de tiempo. Del mismo modo, la riqueza de Internet, con las crecientes posibilidades de la red tienta a los usuarios a navegar durante horas, sin preocuparse por resultados concretos.

2. Ambas tecnologías se dirigen al usuario individual más que a la clase. Usar cualquiera de estas técnicas en grupos de quince alumnos es, como poco, un reto en términos de gestión del aula. (*Ibid*: 32)

Es sin embargo el vertiginoso desarrollo que ha experimentado Internet en los últimos años el que ha propiciado una nueva forma de comunicación de indudables repercusiones para la enseñanza, no sólo de lenguas sino de cualquier materia. Se puede observar cómo, día a día, aparecen nuevas herramientas a través de Internet que posibilitan la creación de recursos electrónicos apropiados para la enseñanza de E/LE y el crecimiento en número de cursos en línea que complementan la tarea del profesor en el aula o facilitan la educación a distancia. La tecnología, por tanto, se convierte en herramienta que permite intercambiar experiencias y resultados, entre docentes e investigadores, para mejorar la calidad de la docencia. En este sentido, son muy pertinentes las siguientes palabras de G.Arrarte (1998:845):

> "La comunicación mediante Internet (...) está impulsando de manera notable la educación a distancia, ya que permite la transmisión rápida de información textual, gráfica y sonora, así como una comunicación más ágil y flexible entre profesor y alumno. Es previsible que, en un futuro próximo, se extienda el uso de la videoconferencia como un elemento más de interacción a distancia; este paso constituirá un avance especialmente considerable para la enseñanza de segundas lenguas, puesto que permitirá reproducir condiciones de trabajo cada vez más similares a las del aula."

A pesar de todas estas innovaciones, no se puede prescindir fácilmente de la figura del profesor ya que sigue siendo un elemento clave y, en la mayoría de los casos, insustituible en el aprendizaje de segundas lenguas.

2.3. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Como quiera que el texto íntegro de este documento, traducido y adaptado al español por miembros del Instituto Cervantes, puede consultarse en línea en http://cvc.cervantes.es/obref/marco (o bien en la publicación *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, MECD, Secretaría General Técnica y Grupo Anaya, Madrid, 2002), solamente incluiremos en este apartado una selección de textos de distintos autores que estimamos resumen muy adecuadamente los objetivos, características e implicaciones didácticas del citado documento. Así, Gutiérrez Rivilla, R (2004:619) lo describe del modo siguiente:

> "El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* (en lo sucesivo, también, *Marco de referencia*) es un documento ideado por el Consejo de Europa y elaborado por expertos en enseñanza de lenguas extranjeras que pretende, por una parte, proporcionar un modelo común para la preparación de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y criterios de evaluación, materiales didácticos y manuales, etc., en toda Europa. Asimismo, el *Marco de referencia* quiere servir también de cauce de diálogo para que l os profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas compartan opiniones e intercambien información acerca de sus propios sistemas de acreditación, métodos didácticos, planes curriculares, diseño de materiales y pruebas, etc. Esta iniciativa europea surge con el propósito de disipar las barreras que separan los diferentes sistemas educativos existentes para la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos países que integran la Europa del siglo XXI.
>
> El Marco de referencia se enmarca en el conjunto de una serie de acciones divulgativas llevadas a cabo por el Consejo de Europa desde su creación en 1949."
>
> "En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* se establecen las bases comunes para la descripción de objetivos y contenidos en la elaboración de programas de enseñanza de lenguas, así como los aspectos metodológicos que subyacen necesariamente tras estos parámetros. Mediante el establecimiento de unos criterios objetivos desde los que describir los diferentes niveles de dominio de la lengua, se persigue en último término que se equiparen y, por extensión, se reconozcan las diferentes titulaciones que pueda obtener cualquier estudiante de lenguas en Europa." (*Ibid*, p.621)

Gutiérrez Rivilla dedica luego casi tres páginas a relatar la génesis del proyecto las cuales, por su interés, reproducimos en gran parte:

> "Con la publicación de *Threshhold Level* en 1975, el Consejo de Europa da el primer paso para la constitución de un sistema de enseñanza de lenguas extranjeras que se perfilaba de acuerdo al análisis de necesidades de los alumnos en determinadas situaciones de comunicación. La descripción de un determinado nivel de dominio de la lengua se hacía, por primera vez, siguiendo las

descripciones nocio-funcionales aplicadas a la didáctica de lenguas. En *Threshhold Level* (1975) se identifican y describen las funciones lingüísticas y se enseñan, partiendo de esas funciones, el léxico y la estructura gramatical. Este modelo nocio-funcional de descripción lingüística refleja la firme intención por parte del Consejo de Europa de incorporar un enfoque sociolingüístico a la teoría y práctica docente de lenguas extranjeras. El planteamiento del Consejo de Europa descrito en *Threshhold Level* (1975) suponía desarrollar los cursos de idiomas divididos en actividades de aprendizaje organizadas, a su vez, en unidades. En cada unidad se abordaría un determinado componente de las necesidades del alumno. Este enfoque estaba basado en la definición de las funciones lingüísticas de D.A.Wilkins y su análisis de los sistemas de significados que subyacen en los usos comunicativos de la lengua (...) Es, precisamente, la publicación de *Threshhold Level* en 1975 la primera pieza de un engranaje metodológico que comenzaría a encajar perfectamente y, como consecuencia, a dar sus frutos paulatinamente. La difusión que el Consejo de Europa hizo de ese documento encontró una gran acogida en los sectores de la enseñanza de lenguas. En poco tiempo, comenzaron a desarrollarse las correspondientes versiones en otras lenguas. (...)

El Consejo de Europa consiguió, de esta manera, dar comienzo a nuevos planteamientos metodológicos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que acabarían por desembocar en el desarrollo del enfoque pedagógico que se conoce como enfoque comunicativo y que ha venido describiendo los programas de enseñanza de lenguas sobre la base de las competencias comunicativas.

Tras un periodo de aproximadamente quince años de revisiones y reediciones de aquella primera publicación de 1975, y como resultado de un proceso de continua investigación en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, el Consejo de Europa publica en 1991 su nueva descripción actualizada del nivel *Umbral*, esto es, *Threshold* Level *1990* y, por primera vez, la descripción del nivel superior a este, es decir, *Waystage 1990.* Años después, el Consejo de Europa publica en 1997 *Vantage Level*, en el que se describe el nivel avanzado del dominio de la lengua. (...)

Con la elaboración del Marco de referencia, el Consejo de Europa consigue no sólo integrar las descripciones de estos tres niveles de dominio lingüístico, sino también ampliar y completar la definición de las diferentes fases que componen el proceso de aprendizaje de una lengua hasta llegar a una especificación de seis niveles de dominio: Acceso (*Breakthrough*), Plataforma (*Waystage*), Umbral (*Threshhold*), Avanzado (*Vantage*), Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*) y Maestría *(Mastery*). En el Marco de Referencia quedan descritos estos seis niveles de dominio de una lengua y el carácter especial de la progresión en el aprendizaje que no puede ser concebido como un simple ascenso vertical." (*Ibid,* p.623)

En relación con las novedades que aporta el *Marco de referencia,* Losada Aldrey, M.C (2003:80) resalta las siguientes:

a) presenta un modelo completamente nuevo y detallado para describir y graduar el uso lingüístico, así como los diferentes tipos de conocimientos y habilidades que requiere tal uso;

b) establece tres niveles básicos de dominio de una lengua extranjera (*Usuario básico*, *Usuario independiente* y *Usuario competente*), que a su vez se dividen en otros dos subniveles cada uno, llegando a un total de seis (*Acceso, Plataforma, Umbral, Avanzado*, *Dominio operativo eficaz* y *Maestría*);
c) ya no maneja las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales para especificar el grado de competencia que corresponde a cada uno de los seis niveles. Al subdividir la expresión oral en *interacción oral* y *producción oral* (para hablar), establece cinco destrezas básicas con las otras tres de *comprensión auditiva* y *comprensión de lectura* (para comprender) y *expresión escrita* (para escribir). Añade, además, actividades de *mediación* (traducción, interpretación y cooperación) en la acción comunicativa;
d) los objetivos de conocimiento parcial de las lenguas pueden ser los estructuradores de currículos concretos para poblaciones específicas;
e) hace hincapié en la importancia de las lenguas en la formación de las personas y en su desarrollo como ciudadanos democráticos durante toda la vida; y
f) aunque el Consejo de Europa lo considera un texto no definitivo en espera de ser mejorado con las aportaciones de los usuarios, proporciona un conjunto valiosísimo de instrumentos que permiten el análisis riguroso, la reflexión pautada y el diálogo efectivo sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas que necesitamos en estos momentos.

De todas formas, y como piensa el profesor Sánchez Pérez, A (2004:50):

> "El *MCER* no es un manual que el profesor puede aplicar directamente en clase; es un conjunto de reflexiones y orientaciones que vienen a resumir el 'estado de la cuestión' al que se ha llegado después de unos diez años de estudios e investigaciones en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. O si se quiere, marca o consolida una tendencia metodológica. En este sentido, es preciso tener en cuenta que dicho *Marco* requiere un esfuerzo adicional para ser adaptado a la realidad de los materiales docentes y del aula. En este trabajo, los principales responsables son los autores de manuales y los profesores. Sobre ellos recae la carga de adaptación. Los problemas que surjan estarán en relación directa con la formación que tengan dichos autores y profesores. Sin embargo, no habría que magnificar esos problemas, puesto que el ámbito dentro del cual se mueve el *MCRE* no es nuevo: es el método comunicativo. Incluso el 'enfoque por tareas' - que quizás aparece como más favorecido en el *MCRE*- no se concebiría fuera de una metodología comunicativa."

2.4. Ejercicios

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Por qué resulta tan difícil aprender una L2 en comparación con otros aprendizajes que suponen también la adquisición de destrezas?

2. ¿Cree que, a la vista de los avances que han tenido lugar en la didáctica de lenguas, se podrá algún día reducir significativamente el tiempo de aprendizaje de una L2? Razone la respuesta.

3. ¿Cómo justificaría que deben ser "las directrices de la política gubernamental" las que marquen el rumbo que ha de seguir la enseñanza de idiomas?

4. En el Apartado 2.3., F.Marcos Marín señala que los sistemas multimedia van a cambiar profundamente la enseñanza de lenguas en el futuro. ¿Cómo cree usted que serán esos cambios?

5. ¿Qué beneficios cree usted que le aporta el MCER al profesor de ELE?

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. En el aprendizaje de lenguas no hay atajos.

2. En los últimos años del siglo XX, la investigación en el campo de la enseñanza de idiomas se centró en saber "qué" era lo que debía enseñarse.

3. No existe un camino único en la adquisición y/o dominio de una L2 porque dependen de muchas variables.

4. Los medios auxiliares son imprescindibles para aprender una L2 de un modo eficaz.

6. Ahora que contamos con el MCER, será mucho más fácil aprender una lengua extranjera.

2.5. Referencias bibliográficas

GUTIÉRREZ RIVILLA, R (2004): "Directrices del Consejo de Europa. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I *VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE).* Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid.

LOSADA ALDREY, M.C. (2003): "Reseña/Informe sobre el MCER" en *Boletín de ASELE*, nº 29.

SÁNCHEZ PÉREZ, A (2004): "Entrevista a Aquilino Sánchez" en *Boletín de ASELE,* nº 30.

ARRARTE, G (1998): "Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Internet", en *Actas* del VIII Congreso Internacional de ASELE, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá de Henares.

HAWKINGS, E (1976):"Language Teaching in Perspective", en Edith R. Baer (ed.) *Teaching languages. Ideas and guidance for teachers working with adults*. BBC, London.

MARCOS MARÍN, F (2004): "Aportaciones de la lingüística aplicada" en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). SGEL, Madrid.

MAYOR, J (2004): "Aportaciones de la psicolingüística" en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). SGEL, Madrid.

RICHARDS, C & RODGERS, S. T (2000): *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas*, Cambridge University Press, Second Edition.

VALDMAN, A (1966): *Trends in Language Teaching*. McGraw Hill Book Company, New York.

2.6. Bibliografía recomendada para la Unidad I

BARALO, M (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/Libros, S.L., Madrid.

En este libro se presenta una breve y sencilla introducción a la adquisición de lenguas en la que se resumen las principales teorías sobre el particular, se describen las diferencias entre la adquisición de la lengua materna y de una lengua extranjera, se analiza lo que entraña la fase de *interlengua* y se ofrecen sugerencias de tipo didáctico.

LARSEN-FREEMAN, D and M. H .LONG, M (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas,* Gredos, Madrid. (Trad. esp. de I.Molina Martos y P.Benítez Pérez)

Libro dirigido al lector no especialista, aunque se supone que está familiarizado con el análisis lingüístico. Dividido en cuatro capítulos, en el primero se justifica la necesidad de investigar en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras; en el segundo, se presentan los diversos métodos aparecidos hasta entonces cuyo desarrollo histórico se estudia en el capítulo siguiente para finalizar, en el capítulo cuarto, con un análisis detallado de los diversos posicionamientos teóricos en torno al aprendizaje de lenguas.

LLOBERA, M *et al*. (1995): *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. CID. Edelsa, S.A., Madrid.

Como se puede deducir del subtítulo, se trata de ocho trabajos en torno a la competencia comunicativa, seis de ellos originariamente escritos en inglés por conocidos

especialistas y publicados en diversos lugares, antes de ser traducidos al español para la "Colección Investigación Didáctica" de Edelsa, S.A. que coordina M. Llobera.

MUÑOZ LICERAS, J (1996): *La adquisición de segundas lenguas y la gramática universal.* Ariel, Barcelona.

Recopilación de artículos fundamentales, traducidos al español y precedidos cada uno de ellos de una introducción, preparada por la propia Juana Muñoz-Liceras, en la que se destacan las tesis que defienden los distintos autores. Según la autora, estos trabajos han jugado un papel clave en el desarrollo de la disciplina y son representativos de los tres acercamientos a la misma que se perfilan en la actualidad: el sociolingüístico, el psicolingüístico y el lingüístico.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

(Tomado de Ángeles Ortega Calvo (2004): "El Marco Común Europeo de Referenci y el Portfolio de las Lenguas: Una base común para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa", en VVAA(2004): *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo*. Colección "Aulas de verano", Serie "Humanidades", MECD, Secretaría General Técnica, Madrid.

3. IMPLICACIONES DEL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA* Y DEL *PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS* PARA LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

De los principios y proyectos del Consejo de Europa en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de idiomas se derivan importantes implicaciones para las políticas educativas lingüísticas de los Estados miembros,

especialmente en el sector público, y ello, al menos, por dos tipos de razones, unas que podríamos calificar de ideológicas y otras de carácter práctico.

Es obvio que cualquier medida educativa, en el área que sea, se asienta sobre una concepción del por qué y el para qué de la educación en general. No es éste lugar para hacer historia sobre los diversos enfoques que subyacen los sistemas educativos, pero digamos para concretar que la enseñanza siempre ha respondido a una cierta visión del mundo que implica una determinada concepción del individuo, de la sociedad y de sus relaciones entre sí y con otras sociedades.

La visión del individuo que se trasluce en el MCER es tanto la de su individualidad irreductible como la de que es un *agente social* que actúa, se comunica con otros, coopera, participa y toma decisiones para el progreso y la mejora común. Y la visión de la sociedad constituida por individuos de esas características es la de una sociedad plural, solidaria y democrática que garantiza el acceso de todos ellos, en igualdad de condiciones, a los beneficios que se derivan de esa labor conjunta.

La *sociedad del conocimiento* es un concepto que incluye la expansión continua de dicho conocimiento y el hecho de que éste debe ser desarrollado en común y compartido para hacer más rica la vida de las personas. Así, la idea de educación (en general y lingüística) de la que parte el Consejo de Europa es la de una formación no elitista, permanente o a lo largo de toda la vida, útil tanto como personalmente enriquecedora, y orientada al fomento de los valores que sustentan a un estado de derecho y a las formaciones supranacionales que dichos estados puedan constituir. Y en este sentido, el fin de una educación lingüística asumida oficialmente por los Estados europeos será el de capacitar a sus ciudadanos –procurándoles las competencias necesarias– para *actuar* como miembros de pleno derecho en una sociedad de *participación* tanto a nivel nacional como internacional.

Al recomendar a los Estados miembros que desarrollen currículos basados en el Marco de Referencia y sistemas de certificación que garanticen el valor contrastable de las titulaciones, el Consejo de Europa está respondiendo fundamentalmente a las necesidades y los deseos de los ciudadanos, por encima de cualquier visión política o interés económico particulares. La aplicación de documentos como el Marco y el Portfolio puede contribuir a la erradicación de la arbitrariedad, de la falta de transparencia y de la ineficacia derivadas de ordenamientos que no tengan en cuenta las necesidades de aquellos a quienes van destinados y su derecho a una buena formación y a la valoración objetiva de sus capacidades.

En el terreno práctico, los ordenamientos de enseñanza de lenguas extranjeras pueden beneficiarse de estas bases para diseñar una educación lin-

güística centrada en la acción y claramente estructurada, y que además pueda ser así considerada, valorada y reconocida en todo el ámbito europeo.

El gran interés que el alumnado empieza a mostrar por aprender idiomas aún se ve frustrado en muchos países por los efectos de unas programaciones poco claras y realistas derivadas de planteamientos curriculares generales con las mismas características. La experiencia ha demostrado que al alumno le resulta difícil responder cuando se le pregunta por su nivel de dominio de un idioma extranjero e incluso lo que entiende por "saber" dicho idioma, y lo normal es que se sienta confuso al comprobar que, tras tantos años de estudio, en realidad no es capaz de desenvolverse con eficacia en contactos con hablantes de otras lenguas y con sus culturas. A su vez, los profesores comparten la inquietud de que las pautas de las que disponen no les permiten hacer frente satisfactoriamente a ese interés; muy al contrario, les obligan a desatender los aspectos más importantes de su trabajo y a limitarse, casi siempre con el calendario en contra, a impartir unos conocimientos que no son más que parte de los cimientos –no siempre asentados– de una competencia que raramente se desarrolla en el aula. Partir de un modelo de lengua y de competencia comunicativa lingüística como el apuntado en el Marco de Referencia puede orientar la labor de docentes y estudiantes hacia la consecución de unos objetivos alcanzables y prácticos.

Por otra parte, uno de los mayores problemas con los que se ha enfrentado la enseñanza de idiomas en Europa es que los niveles de competencia establecidos en los currículos han sido muy heterogéneos en los diversos sectores y tramos educativos y no se han descrito con suficiente transparencia y precisión. En nuestro país, es fácil comprobar que se dan grandes desajustes entre lo que diversas instituciones consideran el mismo nivel de competencia. Por ejemplo, y centrándonos en el sector público, un buen número de estudiantes de Enseñanza Secundaria se presenta a los exámenes de Certificado Elemental de Escuelas Oficiales de Idiomas (EE.OO.II.) asumiendo que existe una correspondencia directa entre el nivel de estos exámenes y el que se supone que aquellos alumnos estarían preparados para demostrar. Es más, en ocasiones se ha pretendido que, al término de sus estudios, estos alumnos obtuvieran automáticamente el mencionado certificado cuando en realidad no se ha llevado a cabo ninguna correspondencia contrastable entre sus niveles de competencia y el que supone el certificado en cuestión. Por referencia al Marco, el Certificado Elemental de EE.OO.II. se habría venido situando en torno a un nivel B1 mientras que los profesores de enseñanzas medias, tras consultar y familiarizarse con los niveles del MCER, suelen considerar que la media de sus alumnos no alcanza en realidad más que un nivel A2, especialmente en las destrezas de expresión, como, en efecto, demuestran los resultados que suelen obtener los candidatos a Certificado Elemental que provienen de este sector educativo.

Un desfase similar se observa, por una parte, entre los certificados de Escuelas Oficiales de Idiomas en los distintos centros y departamentos y, por otra, entre aquellos y las acreditaciones expedidas por instituciones extranjeras como la Universidad de Cambridge, la Alliance Française o el Goethe Institut. Como ya se apuntó más arriba, no puede resultar sorprendente que, en ausencia de una descripción clara de nuestros niveles, las referencias inmediatas hayan sido las establecidas por instituciones de este tipo, cuyos enfoques y prácticas han servido en muchas ocasiones como base no sólo para la evaluación sino, también, para la propia enseñanza. A su vez, dichas instituciones han comenzado un proceso de revisión de sus sistemas de enseñanza y certificación para ampliarlos y garantizar que sean los apropiados y se ajusten a unos estándares comunes que permitan la comparación y la homologación de programas y acreditaciones. Para todo ello, el Marco de Referencia ha supuesto una guía inestimable y puede orientar asimismo la expansión y el rigor de los certificados expedidos en nuestro país.

Por su parte, el Portfolio Europeo de las Lenguas puede facilitar la implicación de los estudiantes de idiomas en su proceso de aprendizaje, incentivar su interés con el reconocimiento de sus habilidades y propiciar la idea del aprendizaje permanente, la actualización de conocimientos y la adquisición de nuevas competencias a lo largo de toda la vida. El uso del Portfolio reforzará el valor de la comunicación real y enriquecerá la dimensión de la enseñanza y el aprendizaje al expandir el marco en que pueden desarrollarse; además, tendrá, sin duda, un efecto positivo en las prácticas de evaluación y certificación del dominio de idiomas al demandar su rigor y transparencia.

Resulta evidente, en términos generales, que el diseño de políticas educativas lingüísticas, de principios de actuación y disposiciones curriculares, es sólo el primer paso hacia una enseñanza de calidad y que esta calidad no puede alcanzarse salvo en la medida en que se procuren los medios y recursos necesarios para implementar lo establecido sobre el papel, pero es, asimismo, obvio que la base de la que se parta habrá de afectar a todo el proceso educativo y a sus resultados y, en este sentido, dicho punto de partida no es en modo alguno indiferente.

Careciendo en principio de cualquier carácter normativo, las directrices del Consejo de Europa han sido adoptadas en diversos países europeos como base sobre la que elaborar currículos y pruebas para medir el grado de competencia, de tal manera que se están convirtiendo rápidamente en una referencia compartida, en –valga la metáfora– un lenguaje común con el que entenderse cuando tantas voces distintas hablan de enseñanza y evaluación de idiomas. Las ventajas de este instrumento de trabajo radican, fundamentalmente, en su talante orientativo, en su fundamentación científica, en que abarca todos los aspectos relacionados con la educación en lenguas extranje-

ras y en su pragmatismo. El propio Consejo de Europa tiene aún que profundizar en sus pautas y desarrollar mecanismos para garantizar plenamente la observancia de las mismas, pero el valor de estas bases es difícilmente discutible: aceptadas en principio por muchos de los más de cuarenta Estados que en la actualidad conforman el Consejo, y dadas sus características, constituyen el mejor primer paso hacia una educación lingüística de calidad para todos.

UNIDAD 2. Las destrezas receptivas : la comprensión oral

OBJETIVOS

1. **Destacar la importancia de esta destreza en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

2. **Entender el proceso de comprensión oral desde el punto de vista de la psicolingüística**

3. **Señalar las dificultades que presenta esta destreza para el aprendiz de una L2**

4. **Mostrar las ventajas de realizar actividades de comprensión oral con un propósito definido ("focussed listening")**

5. **Capacitar al alumno para analizar y explotar textos destinados a la comprensión auditiva**

6. **Analizar algunos problemas que plantea la comprensión oral del español en relación con la pronunciación, el léxico y la gramática**

UNIDAD II

Lección 3: La comprensión oral I

3.1. Importancia de la comprensión auditiva

3.2. Dificultades de esta destreza

3.3. El peso de la lengua materna

3.4. Ejercicios

3.5. Referencias bibliográficas

3.1. Importancia de la comprensión oral

De las dos funciones que puede desempeñar el órgano del oído, oír o escuchar, es la segunda la que tiene mayor interés en la didáctica de lenguas. Y no porque la primera sea irrelevante; al contrario, es indispensable para que la segunda pueda tener lugar. Dicho de otra manera, "percibir con el oído los sonidos" (DRAE) es condición previa para "prestar atención a lo que se oye"(DRAE).

Partiendo de estas premisas, cabría ahora hacerse las siguientes preguntas:

a) ¿hasta qué punto es esta destreza imprescindible para aprender una lengua?
b) ¿cómo afecta al aprendizaje la mayor o menor capacidad auditiva del individuo?

Con respecto al primer supuesto, la respuesta es afirmativa si el objetivo que se persigue es la comunicación oral con otras personas. Si, como hemos señalado más arriba, lo que se pretende es únicamente ser capaz de leer textos escritos en esa lengua, no es necesario dedicar ningún tiempo al aprendizaje de las otras destrezas.

Naturalmente, si la facultad de oír se ve mermada por algún impedimento físico, el aprendizaje de una L2 se resiente. Por lo menos en lo que atañe a la comprensión auditiva y, como consecuencia, también a la expresión oral que es su equivalente como destreza productiva. Un sordo total difícilmente podrá alcanzar el mismo grado de perfección en el uso oral de la lengua que una persona con un oído normal. Y mucho menos si ésta además tiene buen oído para los idiomas, es decir, facilidad para reconocer e imitar sonidos.

Por lo que llevamos dicho, fácilmente se comprenderá que la comprensión oral está íntimamente asociada a la expresión oral sin la cual no se concibe; es, por así decirlo, la otra cara de la misma moneda. Si bien se mira, es la primera destreza de la lengua que ocurre según el orden natural de adquisición de la lengua materna, pero no necesariamente la primera que se desarrolla entre los aprendices de una segunda lengua porque éstos ya saben leer y escribir en su lengua materna, destrezas que se pueden rentabilizar en la enseñanza de la L2. En cualquier caso, para aprender una L2 hay que partir siempre de las destrezas receptivas, escuchar o leer, ya que es imposible hacerlo hablando y escribiendo.

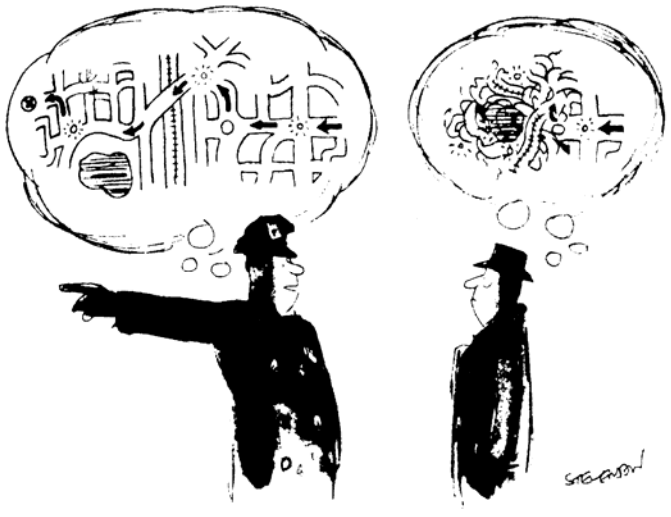
Aún podrían aducirse dos razones más para resaltar la importancia de la comprensión oral. Una de ellas tiene que ver con las dificultades de esta destreza que comentamos más abajo y que, por lo tanto, exige que el aprendiz tenga muchas oportunidades de practicarla desde las primeras etapas. En este sentido, el llamado

"aprendizaje periférico" o "aprendizaje por ósmosis" hace que el habla informal del profesor ("informal teacher-talk") sea el mejor material que puede utilizarse en el aula para practicar la comprensión oral (Penny Ur, 1984:62) ya que el *feedback* que produce en el aprendiz puede contribuir a que mejore su expresión oral.

La otra razón está relacionada con la semejanza que pueda existir entre la L1 y la L2. Como señalamos más adelante, cuanto más afines sean las lenguas más fácil será la comunicación entre sus hablantes. Así, la comunicación entre un español y un portugués puede tener lugar en su lengua materna ya que ambos entienden la lengua del otro.

3.2. Dificultades de esta destreza.

Decíamos más arriba que un requisito previo para poder escuchar era poder percibir los sonidos de todo tipo que llegan a nuestro oído y que si son articulados forman parte de la cadena hablada, lo que supone la interacción con otra destreza, es decir, la expresión oral por parte de alguien que habla. En este caso escuchamos lo que otra persona dice, lo cual no significa que le entendamos si utiliza un código distinto del nuestro, o cuando nuestro conocimiento del suyo es aún muy pobre. Pero es posible que incluso siendo hablantes de la misma lengua se produzcan fallos en la comunicación, ya que "escuchar es una actividad extremadamente compleja", como apunta Cor J. Koster (1991:5*)* e ilustra con la siguiente viñeta en la que la imagen que



Drawing by Stevenson; © 1976 The New Yorker Magazine, Inc.

tiene en la cabeza el policía cuando señala el camino es distinta de la que se forma en la cabeza del transeúnte, probablemente porque el primero no proporciona toda la

información necesaria para comprender el mensaje y también porque la memoria sólo almacena una cantidad limitada de información. Más frecuente es, sin embargo, que se produzcan fallos debidos a la ambigüedad del mensaje, lo que a veces da origen a situaciones embarazosas o simplemente jocosas. Sirvan como ejemplo estas muestras:

> El padre al pretendiente:
> – Y usted, joven, ¿con qué cuenta?
> - Con una calculadora, señor

> Un hombre pasea con un gato por la calle y se le acerca otro.
> - ¿Araña?
> - No, gato.

> Un policía que va persiguiendo a un ladrón, lo pierde en una esquina y le pregunta a un hombre:
> - ¿Vio a alguien doblar esta esquina?
> - No, cuando yo vine ya estaba doblada.

Existe la creencia, por otra parte, de que comprender lo que oímos es fácil, y, por supuesto, mucho más fácil que hablar o escribir. Como sugiere Douglas McKeating (1981:58) la explicación quizás habría que buscarla en el hecho de que la comprensión oral nos produce menos ansiedad, nos supone menor esfuerzo que el que exigen las otras dos destrezas y es menos pública que estas últimas, en las que se pueden observar los errores que cometemos. Basta sin embargo echar un vistazo al listado de microdestrezas que lleva aparejada la comprensión auditiva (ver Tabla 1) para darse cuenta de lo tremendamente compleja, amén de fatigosa que es esta destreza porque el oyente de una L2 no controla lo que percibe, o, como señala López García (2002:17) "se siente inseguro de lo que escucha, hace un esfuerzo mental extraordinario para que no se le escape nada y, en definitiva, termina cansado." Bien es verdad que en ocasiones el contexto es lo suficientemente explícito como para permitir la comprensión sin que el hablante ni siquiera tenga necesidad de intervenir porque podemos predecir sus palabras (cf. "redundancia"). En este sentido, ya decía B. Malmberg (1966:23) que "el buen dominio de la lengua implica una gran capacidad de adivinación y, con ella, posibilidades mayores de comprender cuanto oímos."

Otras dificultades tienen que ver con el reconocimiento de palabras, debido a la variabilidad fonética de los sonidos que emite el hablante, así como con el proceso de segmentación, que, afortunadamente, a veces no constituye ningún problema porque el contexto suele determinar dónde comienza y dónde termina una palabra en la cadena hablada.

Entre las variaciones más conocidas en cuanto a la forma de realizar segmentos fonéticos, Cor J. Koster (1991:7) señala las siguientes.

a) Variabilidad en la duración de las vocales y consonantes: Ingl. /i/ /i:/;
b) Asimilación de sonidos: Esp. /n/ → [m] : un velo /umbelo/;
c) Velocidad de emisión o tempo;
d) Número y longitud de las pausas;
e) Familiaridad con la voz del hablante;
f) Calidad de la señal de habla.

Tabla 1 (Adaptada de J. Richards por H.D.Brown (2001:236)

Microdestrezas de la comprensión oral

1. Almacenar en la memoria corta trozos de discurso de distintas dimensiones.
2. Reconocer sonidos distintivos de la lengua.
3. Reconocer patrones de acentuación, palabras en posición tónica y átona, curvas de entonación y su papel como portadoras de significación.
4. Reconocer formas reducidas de palabras.
5. Distinguir fronteras de palabras, reconocer un núcleo de palabras e interpretar el orden de palabras y su significado.
6. Procesar el lenguaje hablado que se emite a diferentes ritmos.
7. Procesar el lenguaje hablado en el que hay pausas, errores, conectores y otras variables que tienen lugar en la actuación.
8. Reconocer categorías gramaticales de palabras (nombres, verbos, etc.), sistemas (v.gr. tiempo, concordancia, pluralización), patrones, reglas y formas elípticas.
9. Detectar constituyentes oracionales y distinguir entre constituyentes mayores y menores.
10. Reconocer que un enunciado concreto puede expresarse utilizando distintas formas gramaticales.
11. Reconocer mecanismos de cohesión en la lengua hablada.
12. Reconocer las funciones comunicativas de los enunciados según las situaciones, los participantes y los fines.
13. Inferir situaciones, participantes, objetivos utilizando conocimientos del mundo real.
14. A partir de sucesos, ideas descritas, etc., predecir resultados, inferir vínculos y conexiones entre sucesos, deducir causas y efectos y detectar relaciones tales como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.
15. Distinguir entre significado literal e implícito.
16. Usar gestos, movimientos, expresión corporal y otras pistas no verbales para descifrar significados.
17. Desarrollar una serie de estrategias de comprensión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras por el contexto, solicitar ayuda y demostrar cuándo se ha comprendido y cuándo no.

3.3. El peso de la lengua materna

Una expresión muy frecuente entre los que aprenden idiomas es la de "pensar en la lengua extranjera", lo que supone asociar cada idea que se nos ocurre directamente con la expresión lingüística adecuada de la L2 en vez de hacerlo con la de la lengua materna. Claro que esto sólo puede darse cuando ya tenemos un dominio considerable de la L2. Si no es así, sucede justamente lo contrario; cualquier idea o pensamiento que cruza nuestra mente evoca enseguida la estructura lingüística nativa, independientemente de que se llegue a materializar o exteriorizar de algún modo.

Como ya sabemos, a la influencia de una lengua sobre el aprendizaje de otra se le conoce con el nombre de transferencia, la cual puede ser positiva, en cuyo caso facilita el aprendizaje, o negativa si lo dificulta porque interfiere en el proceso de aprendizaje y conduce a errores. De ahí que a este tipo de transferencia se le conozca también con el nombre de interferencia. Tanto una como otra pueden darse en cualquier nivel; fonológico, léxico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático e incluso gráfico. Referirse a las horas de apertura de un establecimiento como "las abriendo veces" es evidentemente un calco literal de la expresión inglesa "the opening times". El dicho español "De perdidos al río" dio lugar a la publicación de *From lost to the river*, escrito en tono jocoso y en el que todos los ejemplos ilustran muy bien este fenómeno.

Como es natural, siempre hay que tener en cuenta los fines que se persigan al aprender una lengua; si sólo interesa aprender lo suficiente para comprenderla, oralmente o por escrito, cuanto mayor semejanza exista entre L1 y la L2 tanto más fácil resultará alcanzar este objetivo. Así, un hablante de español no tiene mayores problemas para comprender el portugués o el italiano. Otra cosa distinta es usar estas lenguas desde el punto de vista de la expresión oral o escrita, porque es precisamente la semejanza con la L1 la que puede causar errores, especialmente en el vocabulario (cf. *falsos amigos*)

3.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Cree que se puede aprender mucho escuchando al profesor, la radio , una cinta o viendo un programa de televisión? Razone la respuesta.

2. Cuando aprendemos una lengua extranjera, ¿por qué entendemos mejor a unas personas que a otras cuando nos hablan?

3. ¿Cuánto tiempo cree usted que se le debería dedicar a la comprensión auditiva en relación con las otras destrezas? Explique por qué.

4. Es muy probable que comprendamos mejor lo que escuchamos cuando se corresponde con lo que esperamos oír, al contrario de lo que sucede si se trata de algo inesperado o irrelevante. ¿Qué implicaciones didácticas tiene esto para la clase de ELE?

5. Compruebe hasta qué punto su lengua materna (español) le permite entender otras lenguas afines como el portugués, el italiano o el francés.. Si es posible, pida a un nativo que le lea en voz alta estos textos. Luego, haga usted una lectura silenciosa de los mismos y decida de qué manera ha comprendido usted más y por qué. Y si le apetece, trate de extraer de los textos reglas de tipo ortográfico y morfosintáctico en contraste con el español.

   Por ejemplo: It."**q**uando" vs. Esp.**c**uando; Port. "**-ões**" vs. Esp. – **ones**;
   It. "**- amo**", (3ª pers. pl. pres. indic.) vs. Esp. –**amos**, etc.

Texto A

Quando noi di madre neolatina studiamo una lingua germanica, o slava, o di qualsiasi altro gruppo linguistico, notando un impatto inmediato di difficoltà, cerchiamo, normalmente di porre maggiore attenzione e impegno per acertare i contrasti che possono portare all´equivoco, rispetto alla nostra lingua. Ma quando si tratta di due lingue tanto simili come lo spagnolo e l´italiano, la trascuratezza sembra esssere "la norma". Per cui le divergenze ci insidiano senza che lo sospettiamo, ·non c´e bisogno di consultare un dizzionario·, pensiamo, la parola che stiamo sentendo o leggendo è identica aquella che abbiamo nella nostra lingua, tuttavia, è possibile che proprio questa parola identica ci può portare ad una erronea comprensione.

(Ada Aragona. ***Diccionario de ambigüedades***. Español-italiano/italiano-español.EDAS, Messina, Italia, 1992, p.7)

Texto B

La proposition proprement dite est vraie ou fausse parce qu´elle représente la réalité : si la représentation qu´elle en donne est correcte, elle est vraie, si la représentation est incorrecte, elle est fausse. Mais si on considère la proposition elle-même coome un fait, allors elle cesse de représenter une réalité autre, pour se présenter elle-même comme un fragment de réalité : considérée comme fait, la proposition devient opaque. Inversement, quand nous parlons de la réalité, les propositions que nous énonçons ne sont pas considérées comme des faites : au contraire, on fait abstraction du fait de leur énonciation.

(F.Récanati.*La transparence et l´énonciation*.Ëditions du Seuil,Paris,1979,p.35)

Texto C

Um grande número de verbetes inclui locuções e expressões idiomaticas, sempre antecedidas pelo sinal ♦. Assim como nas acepções comuns, a virgula separa sinónimos e a barra diagonal indica substituição de palavras ou grupos de palavras. Quando uma entrada registra diversas locuções e/ou expressões idiomaticas, em primeirolugar --- sempre observada a ordem alfabética--- figuram aquelas que se iniciam pela propria palabra-entrada e suas flexões, seguidas pelas frases que contêm a referida palabra. Em relação as traduções, muitas vezes deu-se preferência ás formas equivalentes do outro idioma, em detrimento da tradução literal, quando esta era menos expressiva ou inadecuada no português.

(Eugenia Flavian & Gretel Eres Fernández.*Minidiccionário Espanhol ‣Português- Português ‣Espanhol*. Editora Ática S.A., São Paulo 1994, p.9)

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. Las personas sordas tienen más dificultades para aprender una L2.

2. Cuanto más se asemejan dos lenguas más difícil es la intercomunicación entre sus hablantes.

3. La comprensión oral no es tan importante cuando se trata de aprender una lengua para poder leer revistas científicas o textos en general.

4. La distinta segmentación, según las lenguas, de la cadena hablada constituye uno de los mayores obstáculos para la comprensión oral.

5. La familiaridad con la voz de quien nos habla facilita la comprensión de lo que dice.

3.5. Referencias bibliográficas

BROWN, H. D (2001): *Teaching by Principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition, Pearson Education, N.Y.

KOSTER, Cor J (1991), "La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos", en *CABLE* 8.

LÓPEZ GARCÍA, A (2002): *Comprensión oral del español*. Cuadernos de Didáctica del Español E/LE, Arco/Libros, S.L., Madrid.

MALMBERG, B (1966): *La lengua y el hombre*. Colección Fundamentos 8, Ediciones Istmo, Madrid.

McKEATING, D (1981), "Comprehension And Listening", in Abbot, G and P. Wingard (Eds.) *The Teaching of English as an International Language*. A Practical Guide. Collins, Glasgow and London.

UR, P (1984): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

UNIDAD II

Lección 4.- La comprensión oral III

4.1. El proceso de comprensión oral.

4.2. Escuchar con una finalidad

4.3. Actividades para la comprensión oral

4.4. Ejercicios

4.5. Referencias bibliográficas.

4.1. El proceso de comprensión oral

Son varios los pasos que tienen lugar en la comprensión de un mensaje oral. Así para Douglas McKeating (1981: 60), descodificar lo que oímos supone

1. reconocerlo como significativo y entenderlo;
2. retenerlo en la memoria corta el tiempo suficiente para que pueda
3. relacionarse con lo que ha precedido y/o con lo siguiente;
4. almacenarlo en la memoria larga y del que luego sólo recordaremos lo esencial.

Las tres primeras fases suponen no sólo el reconocimiento del significado léxico sino también la percepción de fenómenos gramaticales como el orden de las palabras, las formas verbales, los distintos tipos de oraciones, los conectores, los fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo, entonación), etc., todo lo cual ocurre, si no simultáneamente, sí con mucha rapidez.

Esta descripción lingüística del proceso de comprensión no oculta, sin embargo, su gran complejidad que, en gran parte, se ve reducida debido a nuestra capacidad de adivinación de lo que quiere decir nuestro interlocutor y a nuestra capacidad de seleccionar lo que más nos importa oír. Como se sabe, la redundancia del lenguaje así como el co-texto o contexto lingüístico, hace que podamos comprender mensajes incompletos, o incluso predecir el final de un mensaje sin correr el riesgo de equivocarnos. Cuando sólo oímos lo que nos interesa, podemos "desconectar" porque nuestra capacidad de predecir nos indica qué es lo que viene a continuación. Pero escuchar con atención tiene también sus ventajas porque a veces no acertamos en nuestras predicciones y nos vemos obligados a modificar nuestras expectativas a la luz de lo que oímos. El siguiente diálogo lo aclara muy bien:

A: ¡Qué calor! Bajo un momento al bar a tomar.....
B: ¿Un refresco?

A: No, la medida de una mesa.

Sea como sea, y como opina A. López García (2002: 19), "resulta difícil saber cuándo podemos decir que hemos comprendido un texto. Lo cierto es que vamos comprendiéndolo sin darnos cuenta, y ello tanto por lo que respecta a las palabras como en lo relativo a los esquemas oracionales o al sentido global. Es por esta razón por la que se puede decir que el significado de una expresión es su uso en el lenguaje."

La interpretación de un mensaje según Rivers & Temperley (1978:68) se basa en:

- los conocimientos que ya poseemos de la L2;
- el grado de familiaridad con el asunto del mensaje;
- el conocimiento del mundo real que compartimos con el hablante;
- la relación con el hablante y /o lo que opinamos de sus actitudes e intereses;
- la visión que obtenemos de las circunstancias en que se produce el mensaje, así como las que le precedieron;
- nuestro conocimiento del contexto cultural en que ocurre y
- la lectura que hacemos de los rasgos paralingüísticos (velocidad de emisión, duración de las pausas, gestos, etc.

Desde el punto de vista de la psicolingüística son interesantes las aportaciones de H. Hörmann recogidas por A. López García (2002: 24):

a) El material verbal que refiere a elementos concretos se retiene de manera distinta del que refiere a elementos abstractos;

c) La recepción y la comprensión no sólo constan de procesos analíticos, sino también, en alto grado, de procesos constructivos;

d) El oyente tiene cierta libertad a la hora de elegir no sólo lo que dice, sino también –y esta idea es muy novedosa—lo que entiende.

Cuando se trata de la comprensión oral en una L2, el proceso se puede decir que es semejante, aunque de acuerdo con Douglas McKeating (1981: 63) los siguientes factores lo hacen más difícil:

1. Todas las fases involucradas duran más, ya que nos lleva más tiempo reconocer elementos familiares y ver las relaciones entre los distintos componentes del material;

2. Es muy probable que cometamos errores en cada fase;

3. Es muy probable que nos encontremos con trozos de discurso que no comprendemos en absoluto;

4. Nos resulta más difícil predecir y seleccionar con el mismo grado de confianza;

5. Nuestra memoria corta es probable que sea menos eficiente.

Para facilitar el proceso de escucha en una L2 y lograr que los alumnos desarrollen estrategias de comprensión auditiva, Maite Cabello (2001:70) propone las siguientes actividades:

1.1. Indicarles las expresiones que van a necesitar para poder controlar su propia comunicación;

1.2. Hacerles reflexionar sobre las estrategias que el hablante nativo pone en marcha en determinadas situaciones como , por ejemplo, al reaccionar ante una palabra desconocida;

1.3. Hacerles reflexionar sobre la importancia de inferir el significado a partir del contexto;

1.4. Hacerles reflexionar sobre la importancia de utilizar sus conocimientos previos culturales, sociales, lingüísticos, etc.

1.5. Hacerles reflexionar sobre cuáles son los procesos internos cuando se escucha, ya que el propósito con que se escucha varía según las circunstancias.

4.2. Escuchar con una finalidad

Se puede decir que básicamente la percepción de textos orales en la vida real tiene lugar de dos maneras: a) de forma casual, sin prestar mucha atención a lo que oímos; por ejemplo, cuando está encendida la radio mientras nos arreglan el pelo en la peluquería y b) fijándonos en lo que oímos para extraer una determinada información que necesitamos, como cuando alguien escucha el parte meteorológico porque quiere saber qué tiempo va a hacer el próximo fin de semana. "Oímos de forma incluso involuntaria. Escuchamos conscientemente y con un propósito", dice E. Martín Peris (1991:17), quien amplía así el sentido de estas palabras:

> Un paso más allá de la percepción está la escucha: podemos estar presentes en una tertulia, y no prestarle atención; podemos estar percibiendo lo que se dice, pero no estar escuchándolo: Si damos el paso a la actividad de escuchar, entonces nos guiamos por un objetivo concreto, buscamos algo en particular. Y ello es así aún en el caso de que estemos movidos por la simple curiosidad; en efecto, desde e momento en que nos ponemos a escuchar, lo hacemos atentamente, y fijamos nuestra atención en aspectos particulares, que pueden ser múltiples y diversos, pero que reflejan una selección, producto de un interés. (....)
> Si queremos respetar en el aula los procesos que se dan en la actividad de audición, deberemos suministrar a los alumnos un propósito para la CA, o permitirles que lo encuentren ellos mismos."(*El subrayado es mío)*

En el aprendizaje de segundas lenguas, se suele distinguir entre actividades destinadas a escuchar de forma **"**extensiva" y aquellas otras en las que la audición tiene lugar de manera "intensiva". La diferencia estriba en que

- en el primer caso, sirven para practicar y consolidar en un nuevo contexto material lingüístico ya conocido, para intentar aprender palabras y expresiones nuevas partiendo de las ya conocidas, para seguir el hilo de una narración, etc.**;**

- en el segundo, para que el aprendiz de una L2 pueda identificar sonidos, combinaciones de sonidos, patrones de entonación, fenómenos derivados de la unión de palabras en la cadena hablada (asimilación, hiatos, sinalefas, etc.), así como otros relacionados con aspectos léxicos o gramaticales.

Como sabemos, cuando en el procesamiento del mensaje se parte de lo más general (conocimientos lingüísticos previos, experiencias, guiones y esquemas a lo más concreto (sonidos, palabras, frases, etc.) se habla técnicas de arriba abajo (*top-down*); en caso contrario, de técnicas de abajo a arriba (*bottom-up*)

Llegados a este punto cabe preguntarse si la comprensión es suficiente para que se produzca el aprendizaje, como postulaba Krashen o, por el contrario, es necesario algo más. Pues bien, parece ser que bastantes de los estudios realizados en las últimas décadas del siglo pasado sobre la posible eficacia de la manipulación del input por parte de los hablantes nativos no demuestran que ni la llamada técnica del *enhancement* o "realce", ni tampoco la negociación (Hipótesis de la Interacción) tengan efecto alguno sobre el aprendizaje, aunque sí favorecen la comprensión. Es más, en el caso de la modificación del input para facilitar la comprensión, "...el aprendiz, si pide repetición o aclaración, lo que recibe es otra formulación diferente con el mismo contenido, de la que se ha quitado el problema. Pero con quitarle al aprendiz la causa del problema, se le quita también la posibilidad de descubrir qué era lo que le impidió la comprensión la primera vez, por no hablar de la ocasión de enfocar las formas que contenían los problemas." (Eva Dam Jensen (2000:29) Y es que, como esta misma autora señala más adelante, "en el momento de haber sido interpretado el contenido, la idea pasa al almacén de largo plazo, y el eco de la imagen sonora, o sea, la formulación verbal, se borra de la memoria de trabajo. Se necesita todo el tiempo disponible solamente para deducir el sentido, y no sobra capacidad mental para reparar en la forma. Es ese periodo que es demasiado corto para dejarle al aprendiz llevar a cabo los dos procesos necesarios: primero, el de interpretar el sentido y segundo, el de reparar en la forma." (*Ibid*, 31) Por eso es partidaria de lo que ella llama "repetición idéntica" (*exact repetition)* y que ilustra abundantemente en el proyecto de investigación y enseñanza del español hablado "Enredos" que, junto a Thora Vinther, lleva a cabo en la Universidad de Copenhague. En dicho proyecto ambas investigadoras proponen "trabajar con maneras de alargar el periodo de contacto que tiene el aprendiz con la imagen acústica que es el tiempo de articulación más la pausa, anterior a la intervención siguiente." (*Ibid,* 31)

4.3. Actividades para la comprensión oral: principios generales

Precisamente porque comprender una lengua extranjera es una tarea compleja

que, como hemos visto, entraña un número considerable de microdestrezas, las actividades que se pueden diseñar para practicar la comprensión auditiva en el aula son múltiples y varían según la finalidad que persigamos, así como las características del aprendiz y su nivel de instrucción . Teresa Bordón (2002: III, 3.2, 2.7) sugiere las siguientes:

- Respuesta física: hacer algo, actuar de forma motriz. Recuérdese que este era el punto de partida del método de Respuesta Física Total. Hay que tener en cuenta que las actividades que requieren respuesta física son más aconsejables para aprendices niños o jóvenes, ya que los alumnos adultos mayores a veces no aceptan este tipo de práctica porque les cohibe o les parece poco seria.
- Transferir: dibujar, trazar un recorrido, un gráfico. Este tipo de respuesta es muy frecuente para actividades de nivel inicial y algunas de nivel intermedio.
- Completar: rellenar huecos, contestar preguntas (con respuesta libre, controlada). Las actividades de completar huecos o de contestar a preguntas cuya respuesta hay que encontrarla en el texto que se escucha, son también muy frecuentes. Pueden valer para cualquier nivel. La dificultad de interpretación residirá en la estrategia o estrategias que se deban emplear. No entraña la misma dificultad identificar una pieza léxica que destacar una idea principal de las secundarias.
- Relacionar: el texto oral con imágenes, fragmentos de texto, etc. Este tipo de respuesta se suele utilizar en actividades de nivel inicial, donde el apoyo gráfico es fundamental.
- Resumir: tomar notas. Esta respuesta es propia de niveles intermedio alto, avanzado y superior, ya que resumir supone entender muy bien lo que se oye para determinar lo importante y lo accesorio y, al mismo tiempo, escribir la información pertinente.
- Extender: ir más allá del texto, modificándolo, creando un final, etc.
- Hablar: contestar oralmente.

.

Ahora bien, de la misma manera que es posible oír sin escuchar, también se puede escuchar sin entender, aun cuando el lenguaje utilizado no entrañe mayores dificultades de orden estructural. Una conferencia sobre física cuántica, por ejemplo, nunca podremos seguirla con provecho a menos que seamos especialistas en la materia. Con ello queremos señalar que las actividades que diseñemos para un aprendiz de L2 deben estar siempre al alcance de sus posibilidades, lo que constituye el primer requisito básico que debe tener presente el profesor. Para comprobar que la comprensión ha tenido lugar de un modo correcto por parte del alumno, H. Douglas Brown (2001:259) recoge las nueve propuestas que ofrece R. Lund y que son las siguientes:

- Hacer - el oyente responde físicamente a una orden
- Elegir- el oyente selecciona grabados, objetos, textos
- Transferir- el oyente hace un dibujo de lo que oye
- Contestar- el oyente responde a las preguntas sobre el mensaje
- Resumir- el oyente sintetiza o toma apuntes
- Ampliar- el oyente finaliza una historia que oye

- Duplicar- el oyente traduce el mensaje a su L1 o la repite *verbatim*
- Imitar- el oyente encarga una comida siguiendo un texto modelo
- Hablando- el oyente participa en una conversación de forma apropiada.

Finalmente, en lo que insisten la mayoría de los autores es en la autenticidad de los textos, ya que no sólo permiten al aprendiz establecer la conexión de lo que se hace en el aula con las necesidades comunicativas de la vida real, sino que estimulan su interés por ser más motivadores que los textos diseñados de un modo artificial. La diferencia puede observarse en los siguientes diálogos, traducidos y adaptados de Jeremy Harmer (1983:49):

Tom	¿Qué es eso que tienes en las manos?
Martin	Son mis gafas de sol, mi nuevo par de gafas de sol.
Tom	Oh, sí, son bonitas.
Martin	Las tuyas son bonitas también.
Tom	Gracias. Son muy caras.
Martin	Bueno, estas mías no son caras. Son de plástico. Son muy baratas.
Tom	¿Cómo? Ah, ya. Tus gafas de sol son de plástico y las mías son de cristal. El plástico no es tan bonito como el cristal.
Martin	Y el plástico no es tan caro como el cristal.
Tom	El plástico no es tan pesado como el cristal. Tus gafas de sol no son tan pesadas como éstas.
Martin	No, pero el cristal no es tan fuerte como el plástico. Estas gafas de sol de plástico son muy fuertes. Mira, las pongo debajo de la pata de esta silla.
Tom	Oh, sí, son muy fuertes. Pero no son tan bonitas como las mías.....

A:	Disculpe. ¿Cómo puedo ir a la estación, por favor?
B:	La estación, la estación,.... a ver. Ah, ya. Puede usted bajar.....No, siga recto hasta que llegue a un cine, o sea, hasta la segunda calle a la derecha. El cine está en la esquina. Luego, gire a la derecha y se encuentra con Bridge Street. Creo que es Bridge Street. Siga un poco por esta calle....

He aquí ahora una lista de técnicas de comprensión oral inspirada en la que propone Pat W. Peterson (citado por H. Douglas Brown, 2001:260). Incluimos solamente algunas de las correspondientes a los niveles elemental e intermedio:

NIVEL ELEMENTAL
Actividades *bottom-up*
1) Objetivo: <u>Identificar fonemas</u> Escuchar pares de palabras. Algunas difieren en algún sonido distintivo y otras son idénticas. Marcar con I (idénticas) o D (diferentes)
2) Objetivo: <u>Identificar casos de sinalefa</u> Escuchar una serie frases en las que el grupo de vocales formado por el enlace de las palabras se pronuncie en una sola sílaba. Escribir después las palabras.
3) Objetivo: <u>Identificar patrones de entonación</u> Escuchar una serie de enunciados con entonación ascendente y descendente. Indicar con A (ascendente) o B (descendente
4) Objetivo: <u>Reconocer palabras</u> Relacionar palabra que se escuchan con los dibujos correspondientes.

Escuchar un parte meteorológico y elegir de una lista las palabras que se oyen.
Escuchar varios mensajes telefónicos grabados y anotar en una hoja el nombre de la persona que llamó, su número de teléfono y la hora a la que llamó.

5) Objetivo: Completar frases
Escuchar un breve diálogo y rellenar los huecos con las palabras que faltan en la transcripción escrita.

Actividades *top-down*

6) Objetivo: Identificar el significado de una frase
Escuchar una frase que describe un dibujo y seleccionar el correcto de entre varios.
7) Objetivo: Identificar estados de ánimo
Escuchar una serie de enunciados y marcar en la casilla correspondiente la situación emocional que se describe: felicidad, interés, sorpresa, disgusto.
8) Objetivo: Reconocer el tema
Escuchar un diálogo y, de tres posibilidades que se dan, indicar dónde tiene lugar.
9) Objetivo: Formar una red semántica de asociaciones de palabras.
Escuchar una palabra y asociar todas las palabras que se nos ocurran relacionadas con aquella.
10) Objetivo: Reconocer una palabra con la que se está familiarizado y asignarle una categoría.
Escuchar palabras de una lista de cosas que hay que comprar y relacionarlas con la tienda donde se venden.
11) Objetivo: Seguir instrucciones.
Escuchar la descripción de una ruta y trazarla en un mapa.

NIVEL INTERMEDIO

Actividades *bottom-up*

12) Objetivo: Reconocer formas de discurso rápido.
Escuchar una serie de frases que contienen palabras no acentuadas (artículos, preposiciones, etc.) y señalarlas en una hoja.
13) Objetivo: Averiguar la palabra acentuada.
Escuchar palabras de 2 o tres sílabas y señalar la sílaba acentuada.
14) Objetivo: Reconocer el debilitamiento o caída de vocales en palabras polisilábicas.
Predecir qué vocales se debilitan o caen de una lista de palabras polisilábicas leídas de prisa.
15) Objetivo: Reconocer palabras en la cadena hablada.
Escuchar una serie de frases cortas y señalar en una hoja dónde se produce la segmentación en palabras.

Actividades *top-down*

15) Objetivo: Analizar la estructura del discurso para sugerir estrategias auditivas eficaces.
Escuchar seis anuncios comerciales prestando atención especial a la música, repetición de palabras clave y número de hablantes. Discutir los efectos que tienen estas técnicas en los oyentes.
16) Objetivo: Escuchar para identi8ficar el hablante o el tópico.
Escuchar una serie de anuncios comerciales. En el cuaderno de ejercicios, seleccionar cuatro tipo de patrocinadores o productos e identificar la imagen que se corresponde con el anuncio.
17) Objetivo: Hacer inferencias.
Escuchar una serie de frases que pueden ser afirmativas o interrogativas. Después de cada una de ellas, contestar preguntas del tipo "¿Dónde podría estar el hablante?", "¿Cómo podría sentirse?", "¿A qué se podría estar refiriendo?"
Escuchar una serie de frases y a continuación sugerir un posible contexto en el que ocurre (lugar, situación, tiempo, participantes)

Ejercicios interactivos

18) Objetivo: Diferenciar entre registros de habla y tonos de voz.
Escuchar una serie de frases y señalar si la frase que escuchas es de buen gusto o vulgar.
19) Objetivo: Escuchar para confirmar expectativas.
Escuchar anuncios radiofónicos cortos en los que se ofrecen trabajos. Comprobar si los requisitos que se exigen se ajustan a las expectativas personales.
20) Objetivo: Usar información incompleta para completar la comprensión de un texto.
Escuchar sólo a una de las dos personas que hablan por teléfono y decidir cuál podría ser el tema de conversación.

4.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Cómo se compadece, a su juicio, la práctica de pares mínimos para identificar sonidos distintivos con la recomendación de que los textos deben ser auténticos? Razone la respuesta.

2. ¿Cree que es aconsejable utilizar textos orales auténticos con principiantes? ¿Qué problemas piensa que pueden surgir?

3. A la hora de seleccionar textos orales ¿qué criterio estima que es más importante, el que sean interesantes o que sean útiles? ¿Por qué?

4. ¿Cómo se puede predecir el final de un mensaje oral? Indique las marcas lingüísticas o de otra naturaleza que así lo anuncien.

5. Escriba un diálogo que pueda servir para practicar la comprensión oral y que cumpla los requisitos del material auténtico.

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. A la transferencia positiva se le conoce también con el nombre de interferencia.

2. La redundancia del lenguaje nos permite comprender mensajes incompletos.

3. Saber los días de la semana es una de las microdestrezas de la comprensión oral.

4. Desconocer el contexto cultural en que se produce un mensaje no es decisivo para su correcta comprensión.

5. Se puede escuchar sin comprender aun cuando el vocabulario y la gramática resulten familiares.

C. ACTIVIDADES

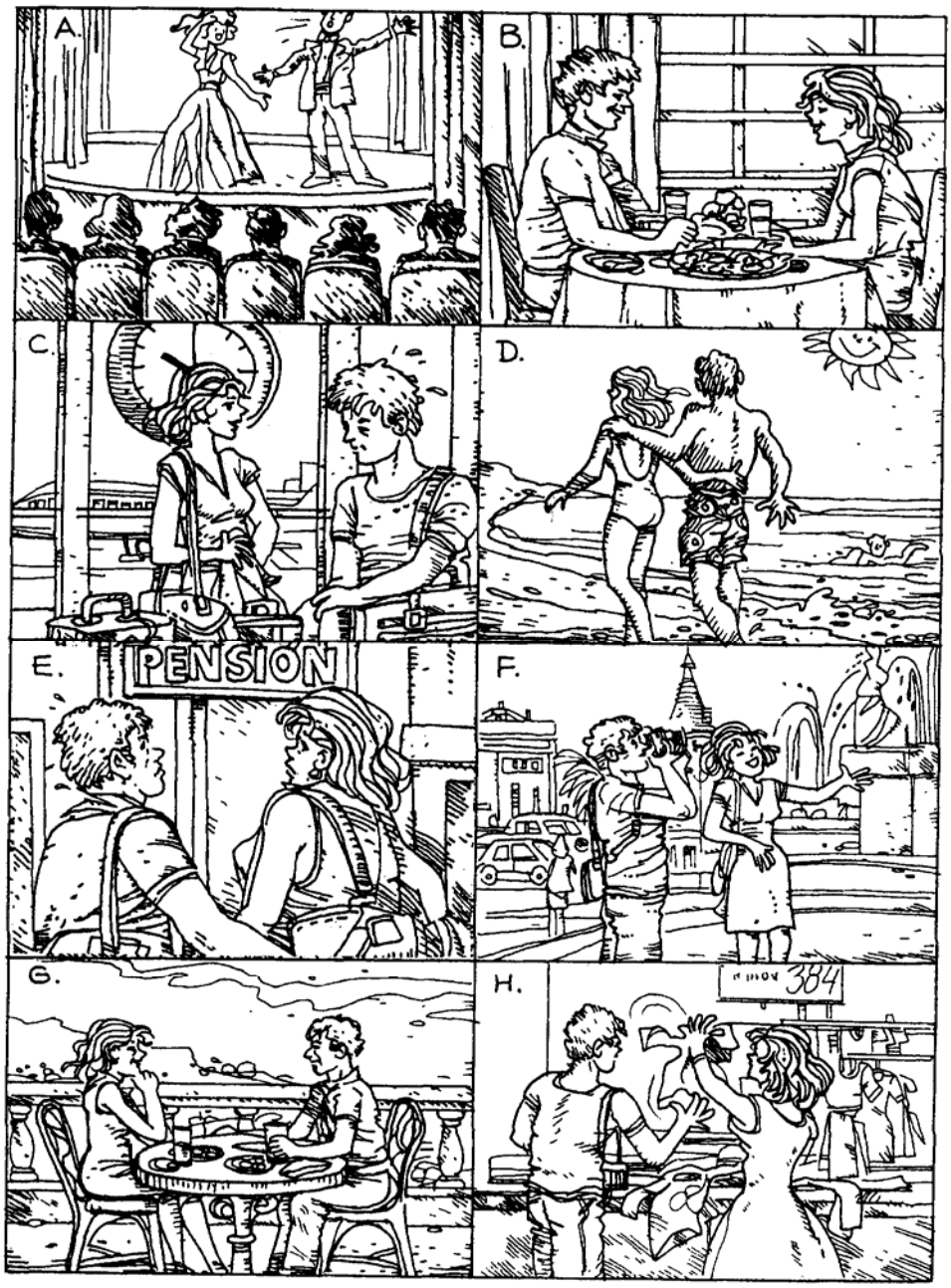
Diseñe una actividad de acuerdo con el siguiente modelo. La actividad consiste en ordenar los dibujos y relacionarlos con el texto que los alumnos escuchan de labios del profesor. Tanto el texto como los dibujos están tomados de Encina Alonso (1994:115):

Empezaron a sentir el calor nada más llegar al aeropuerto. Todavía era temprano. Las maletas pesaban mucho y decidieron buscar una pensión donde pasar el fin de semana de vacaciones. Por la tarde fueron a dar un paseo por el centro de la ciudad. Era precioso: palacios, salas de arte y magníficas casas. Hicieron muchas fotos. Encontraron un restaurante muy bonito y entraron a comer una paella. Por supuesto, también bebieron mucho vino.

A la mañana siguiente, aunque con un poco de resaca, se levantaron pronto para hacer algunas compras: un par de zapatos de piel, y algo de ropa. ¡Es tan elegante en España! Aunque no tenían tiempo para recorrer la Costa Brava, quisieron visitar algún pueblo típico. ¡Qué buenos estaban los calamares después de un baño y un paseo por la playa!

Ya era domingo por la noche y al día siguiente tenían que volver a casa. Para las últimas horas escogieron ir a ver una obra de teatro. No entendían bien el español, pero daba igual. La obra resultó muy amena, con mucha acción y una música estupenda.

Y se acabó. De vuelta a casa. ¡Qué rápido se pasa el tiempo cuando estás de vacaciones!



4.5. Referencias bibliográficas

BORDÓN, T (2002): "Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas", Máster de la UNED, Madrid.

DAM JENSEN, EVA (2002): "Realce del input oral por medio del vídeo escuchar:

=> comprender =>¿adquirir?", *Actas* del XII Congreso Internacional de ASELE, Universidad Politécnica de Valencia, Editorial U.P.V.

CABELLO, MAITE (2001): "La comprensión y la expresión oral", ***Cervantes nº 0***, marzo

HARMER, J (1983). *The Practice of English Language Teaching*. Longman Handbooks for Language Teachers. Longman Group Ltd., London.

LÓPEZ GARCÍA, A (2002): *Comprensión oral del español*. Cuadernos de Didáctica del Español E/LE, Arco/Libros, S.L., Madrid

MARTIN PERIS, E (1991), "La didáctica de la comprensión escrita", en *CABLE* 8.

McKEATING, D (1981), "Comprehension And Listening", in Abbot, G and P. Wingard (Eds.) *The Teaching of English as an International Language*. A Practical Guide. Collins, Glasgow and London.

RIVERS, W. M & TEMPERLEY, M. S (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press, New York.

UNIDAD II

Lección 5.- La comprensión oral III

5.1. La comprensión oral del español

5.2. Nivel fonológico

5.3. Nivel léxico y gramatical

5.4. Ejercicios

5.5. Referencias bibliográficas

5.6. Bibliografía recomendada para la Unidad II

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

5.1. La comprensión oral del español

Por lo que ya hemos comentado en la lección 2 al hablar de la interferencia lingüística, los problemas que presenta la comprensión oral del español a un aprendiz extranjero dependen en gran medida de cuál sea su lengua materna. El análisis de los errores que comete el estudiante de ELE nos demuestra que muchos de ellos –no todos, por supuesto (algunos se deben a un conocimiento aún escaso de la lengua, a confusión en el momento de optar por una determinada palabra o construcción, etc.)- se deben precisamente a este fenómeno. Errores, por otra parte, que comete porque tanto el nivel fonológico, como el léxico y el gramatical son distintos en su lengua. Curiosamente, también el pragmalingüístico , pues las diferentes estrategias interculturales pueden dar lugar a malentendidos: en chino, por ejemplo, "¿Has comido ya?" sería el equivalente de nuestro "Hola, cómo estás"?. Imagínese el probable desconcierto de un aprendiz extranjero de ELE cuando ante un semáforo alguien le dice: "Kleenex, señor. La voluntad, por favor"

De lo anterior se deduce que el profesor de ELE ideal sería aquél que, además de tener un buen dominio de la lengua española, conoce también la lengua y la cultura del aprendiz extranjero, algo que ya preconizaba la lingüística contrastiva de los primeros momentos al señalar que "el profesor que haya hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más probabilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos" (Robert Lado, 1957:3) Entre otros hallazgos, descubrirá también que lo que en una lengua se resuelve de una determinada manera, en la otra se resuelve de un modo distinto, como puede verse en los siguientes ejemplos tomados de W.F. Mackey (1965:91):

Il ne *tardera* pas à rentrer (Verbo)	He´ll *soon* be back (Adverbio)
Au *début* du 19e siécle (Nombre)	In the *early* 19th century (Adjetivo)
Attention! (Nombre)	*Look out!* (Verbo frasal)

5.2. Nivel fonológico

En relación con los sonidos del español, escribe E. Lorenzo (1980:11) lo siguiente:

> "Los mecanismos de la articulación humana parecen ser tan universales que sólo los chasquidos de la lengua en determinadas tribus sudafricanas o los silbidos de La Gomera merecen atención especial por lo insólitos, pero no por apartarse sustancialmente de los recursos disponibles en la raza humana para la comunicación oral. Sin salir de las lenguas indoeuropeas habladas todavía en el Occidente de Europa, podemos encontrar en ellas duplicado cualquier rasgo fonético aislado o segmentable que pudiera exhibirse como característica del español. No será fácil, sin embargo, hallar paralelo en la concatenación de sonidos en la dimensión progresiva y lineal - sea segmental o suprasegmental- que llamamos por ello la cadena hablada."

Es precisamente lo que se expresa en el último párrafo de la cita lo que es causa de frecuentes ambigüedades en la comunicación verbal. En efecto, uno de los problemas más frecuentes que se le presentan al aprendiz de ELE en la comprensión oral es el de la segmentación correcta de lo que oye. No es extraño, pues, que le cueste descifrar secuencias de sonidos como *oslotraeremos*, *selotraeríamos*, *semetrajo*, *setetrajo*, etc., que menciona J.C. Moreno Cabrera (2000:131), a menos que le ayude el contexto.

Un rasgo muy típico del español hablado es, como se sabe, la reducción silábica o sinalefa en virtud de la cual desaparece la frontera que existe entre las palabras de un enunciado, lo que, de nuevo, le genera al aprendiz de ELE problemas de segmentación. "Mientras que -- como apunta A. López García (2002: 70) -- el lector que se enfrenta a la secuencia *valle arriba había una aldea abandonada* no tiene problemas para separar las palabras, pues los espacios en blanco le señalan con nitidez las fronteras, el oyente lo que percibe realmente es /bá—llea—rrí—ba—bíau—nal—déa—ban—do—ná—da/"

Otras peculiaridades de la concatenación de sonidos en español son las relacionadas con las vocales y consonantes geminadas en ejemplos como *la acera-la cera*; *le evitaba-levitaba*; *un nido-unido*; *las sacas-la sacas, no quiero oír - no quiero ir*, etc. (E. Lorenzo, 1980:201) y el de la homonimia fónica sintáctica (abordo / a bordo; aparte / a parte; aplomo / a plomo, etc.). Ambas pueden inducir a confusión por parte del oyente, aunque, como siempre, el contexto nos ayuda a deshacer la posible ambigüedad.

5.3. Nivel léxico y gramatical

En la comprensión oral del vocabulario también juega un papel muy importante la afinidad que exista entre la L1 y la L2 aunque, a veces, la semejanza es sólo formal, pudiendo así dar lugar a que se produzcan malentendidos. Los clásicos ejemplos de It. *burro* = Esp. *mantequilla*; Ing. *actual* = Esp. *real, verdadero* ; Ing. *sensitive* = Esp. *sensato* dan idea de lo que se conoce con el nombre de "falsos amigos". Y aunque es hasta cierto punto plausible lo que opina A. López García (2002: 56) cuando dice que las divergencias léxicas que se dan entre lenguas afines como el español, el italiano o el portugués, e incluso otras tipológicamente más lejanas como el ruso o el chino, "no dejan de ser superficiales, porque todos estos idiomas expresan un mismo tipo de cultura, la moderna cultura tecnológica, la cual les da, en lo relativo al vocabulario y a sus recursos un inconfundible aire familiar", creemos que está más acertado al afirmar, líneas más adelante, que "las dificultades de comprensión oral del léxico español son de otra naturaleza. En realidad, son las mismas para el oyente monolingüe que para el estudiante de español L2. Cuando oímos una palabra, debemos realizar un esfuerzo de categorización similar al que dicho término supuso como consolidación conceptual de una parcela del mundo." Y esto es así porque la mayor parte de las palabras tienen áreas de significado distintas, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

Se hizo un *corte* en la cabeza.
Se produjo un *corte* de luz.
Le dio un *corte* a su novia.
Una canción de *corte* romántico.
Me da *corte* pedirle ese favor.
Tiene una *corte* de admiradores.
Hacer la *corte* a alguien.
La *Corte* Suprema de Justicia.

Que el vocabulario es un ingrediente fundamental de una lengua lo prueba el hecho de que sin palabras no puede haber comunicación. Se puede comunicar de otra forma, mediante gestos o, como nos proponían en tono burlesco los profesores de la Academia de Lagado en los *Viajes de Gulliver*, mostrando cosas. Es decir, puesto que las palabras son sólo nombres de cosas [sic], quizás fuera más práctico llevar encima las cosas que necesitamos para hablar, lo cual es imposible además de absurdo.

La palabra, como unidad mínima lingüística portadora de significado - definición con la que no todos coinciden, pero que aquí nos sirve – es la base de la comunicación verbal, hasta el punto de que las últimas tendencias en la descripción lingüística conceden cada vez más importancia a las unidades léxicas:

> "The lexicon is not a separate issue, a list of words and meanings; it plays a dynamic and necessary part in the syntax. The knowledge of how the Verb *like* behaves is inseparable from the knowledge of syntax. Consequently, many aspects of language that earlier models dealt with as ´syntax` are now handled as idiosyncrasies of lexical items" (V. Cook *et al*., 1996:19)
>
> (El léxico no constituye un asunto aparte, una lista de palabras

> con sus significados, pues juega un papel dinámico y necesario en la sintaxis. Saber cómo funciona el verbo *like* es inseparable de saber cómo funciona sintácticamente. Por lo tanto, muchos aspectos lingüísticos que en modelos anteriores se trataban desde la sintaxis, se consideran ahora que son particularidades de unidades léxicas)

Todo esto lo explica con mucha perspicacia A.García López en su libro, tantas veces citado aquí, *Comprensión oral del español* y que recomendamos encarecidamente al lector. Escribe en la página 59:

> "Como al fin y al cabo los términos léxicos que emplea el hablante son precisamente los que rellenan los espacios funcionales de las estructuras que recibe el oyente, es necesario también que exista una integración horizontal entre los dos dominios, el léxico y el gramatical. Esta necesidad se viene advirtiendo hace tiempo por los lingüistas, pero en la última década se están acumulando pruebas de que la base de la gramática son las exigencias subcategorizadoras introducidas por los elementos del vocabulario. En el caso de la comprensión oral de una L2, ello parece todavía más evidente, pues, al no dominar la lengua que está escuchando, el aprendiz de un idioma se aferra a los términos léxicos que reconoce para, desde ellos, tejer una estructura gramatical provisional, la cual intenta hacer corresponder con la que recibe." (*El subrayado es mío)*

Es importante recordar, en este sentido, que cada lengua clasifica la realidad a su manera y que, a veces, una palabra no tiene un equivalente en la otra lengua. Así, en español *pie* se refiere a la extremidad de la pierna, mientras que en ruso *nogá* se refiere a la totalidad de la pierna, incluido el pie**;** el inglés sólo dispone del término *corner* para referirse a los conceptos de *rincón* y *esquina*, etc.

Volviendo a lo dicho al final del primer párrafo de este apartado, es el carácter polisémico del vocabulario el que hace a veces difícil comprender el mensaje, teniendo el oyente que elegir el valor que mejor se acomode a la situación. Para ello, dispone de un "mecanismo general de discriminación polisémica", que en el caso del aprendiz de ELE es igual o muy parecido al del oyente nativo (A. López García, 2002: 65)

Desde el punto de vista gramatical, si consideramos que las palabras son el soporte físico de una lengua, la manera en que se combinan para expresar un pensamiento es lo que, básicamente, constituye la gramática de esa lengua.

En lo que respecta a la comprensión oral de la gramática del español, de nuevo tenemos que pensar en cuáles son las peculiaridades que la distinguen de otras, pues, como se sabe, no es frecuente que coincidan estructuralmente (ausencia o presencia de ciertas categorías gramaticales, distinto orden de palabras, etc.) ni tampoco funcionalmente, ya que "a menudo lo que una lengua resuelve de una forma gramatical, la otra lo alcanza situacionalmente, por lo que no se puede hablar de distancia, sino de diferencia procedimental" (A.López García (2002: 41)

No podemos, ni es este el lugar, analizar aquí con detalle las características de la gramática del español, objeto de otro Módulo anterior y al que remitimos a quienes estén interesados (Ver sin embargo Lección 9.1). El aprendiz de ELE que quiera

comprender lo que escucha sí tendrá que conocerlas y, sobre todo, saber que el verbo es un elemento clave no sólo para reconocer el sujeto, sino también para expresar temporalidad, aspecto, modalidad, oblicuidad (*me apetece, me duele la cabeza,* etc.) e incluso "distancia afectiva" pues, como una vez más señala A.García López (2002:.53) "cualquier hispanohablante se da cuenta de que *hay carta de Luis* supone un distanciamiento mucho mayor que *tienes carta de Luis* y no digamos que *Luis te ha mandado una carta*. Por eso, no diríamos *hay una declaración amorosa de Luis para María*, sino *Luis se le ha declarado a María*. Y, al contrario, el camarero que le recita al cliente lo que puede ofrecerle dice *hay calamares* antes que *el cocinero le ha preparado calamares*."

5.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. Grabe durante un par de minutos un programa de radio en el que dialogan dos personajes, transcríbalo luego y anote los casos de sinalefa que se producen.

2. ¿Cómo explica que a un extranjero le resulte a veces difícil reconocer oralmente palabras españolas que se escriben prácticamente lo mismo en su lengua?

3. Para facilitar la comprensión del oyente, aprendiz principiante de ELE, ¿cree que se debe hablar despacio, pronunciando claramente todas las palabras?

4. ¿Por qué cree que en el aula se debe dedicar más atención a la comprensión y expresión orales que a las otras destrezas?

5. Cuando se escucha en clase un texto grabado, ¿es preferible que lo escuche el alumno con ayuda de la transcripción escrita o sin ella?

6. Si se trata de una grabación, ¿es mejor escucharla de principio a fin o haciendo pausas que coincidan con los grupos fónicos?

7. En la película **El Capitán Panamá**, versión española de la producción norteamericana ***Scarlet Angel***, se puede escuchar el siguiente diálogo:
   A: ¿Cómo se llama?
   B: Es una niña. Se llama Sheila
   Evidentemente, se trata de una traducción literal en la que la respuesta de B es redundante, pero ¿sabría explicar por qué no lo sería en inglés?

B. ¿VERDADERO O FALSO'

1. La Semántica se ocupa de las distintas formas que elige una lengua para realizar un determinado acto de habla.

2. El aprendiz de una L2 suele tener problemas para segmentar correctamente lo que oye.

3. Cuando aprendemos una lengua extranjera, los errores que comentemos se deben siempre a la interferencia de nuestra lengua materna.

4. El profesor ideal de ELE sería aquél que además de conocer bien la lengua y cultura españolas, conoce también las de los estudiantes a quienes enseña.

5. Los "falsos amigos" que discrepan totalmente en sus significados como Esp. "rostro" = cara / It. "rostro" = pico; Esp. "loro" = cierto pájaro / It. "loro" = ellos, son los más peligrosos.

C. ACTIVIDADES

1. La siguiente actividad es un ejemplo de integración de dos destrezas: comprensión oral y expresión escrita. (Tomada del libro de P.Domínguez *et al.*, *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras...*, Edelsa, 1991.) Diseñe una usted siguiendo este modelo.

FICHA - 28

El coche de alquiler.

ÁREA COMUNICATIVA:
Hacer preguntas sobre un tema específico.
OBJETIVOS:
• Escuchar textos grabados o leídos y tomar notas sobre condiciones generales de alquiler de vehículos.
• Hacer preguntas sobre las condiciones generales que establece una determinada compañía para el alquiler de vehículos.
DESTREZAS: Práctica oral, escritura.
DURACIÓN: 55-60 minutos.
NIVEL: Medio.
SISTEMA DE TRABAJO: Individual, en parejas y grupos de 4.

PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

1. Se necesitan folletos de compañías de alquiler de coches que pueden obtenerse en cualquier hotel o agencia de viajes.

2. El profesor introducirá la actividad recordando a los alumnos que para alquilar un coche sin chófer es preciso firmar un contrato, en el que figura un número de cláusulas que varían de una compañía a otra y que tienen que ver con el seguro, la fianza, la franquicia, forma de pago, impuestos, etc.; términos cuyo significado aclarará si fuera necesario.

3. A continuación, leerá a la clase un texto como el de nuestro ejemplo, debiendo los alumnos tomar notas que les servirán para realizar la tarea que luego se les pedirá:

CONDICIONES GENERALES.

SEGUROS: En el precio de las tarifas, están incluidos el seguro obligatorio, responsabilidad civil ilimitada, robo del vehículo e incendio. Los daños propios del vehículo podrán ser cubiertos, pagando el cliente opcionalmente la cantidad de 675 Ptas. (Grupo A), 875 Ptas. (Grupo BCDE) y 1.075 Ptas. (Grupo FG). El seguro de ocupantes podrá ser cubierto, pagando el cliente la cantidad de 375 Ptas. (Grupo ABCDE) y 775 Ptas. (Grupo FG).
Impuesto Tráfico Empresas: 4% sobre el total de los cargos.
Combustible y multas de tráfico: a cargo del cliente.
El vehículo alquilado ha de entregarse en el mismo aeropuerto o estación donde ha sido alquilado, de lo contrario tiene un cargo extra de 1.500 Ptas. Si el alquiler es por más de 2 días, este cargo queda exento.
El conductor ha de tener la edad mínima de 23 años y dos años de antigüedad del carnet de conducir.
No se puede trasladar el vehículo alquilado de un país a otro sin pleno consentimiento de XYZ rent a car S.A.
Fianza: 5.000 Ptas.
Kilometraje ilimitado.
Tarjetas de Crédito: AMEX, VISA, DINERS, EUROCARD, ACCESS, MASTERCARD. Esta tarifa anula las anteriores y está sujeta a cambio sin previo aviso.

4. Basándose en esta información, los alumnos elegirán un modelo de los que aparecen en su ficha y, en parejas, deberán escribir las preguntas que harían por teléfono a otra compañía si decidieran alquilar uno de sus coches.

5. Luego, contrastarán sus preguntas con las de otra pareja y harán una lista única.

6. Cada nuevo grupo de 4 deberá ahora leer sus preguntas al resto de la clase y, sólo en el caso de que algunas coincidan, decidirán entre todos (dando razones) cuál es la mejor.

7. Como tarea complementaria, los alumnos podrían redactar un texto con las condiciones generales de un contrato de alquiler de vehículos para compararlas depués con las de otras parejas y ver cuáles son más ventajosas o atractivas.

5.5. Referencias bibliográficas

COOK, V (1996): *Second Language Learning and Second Language Teaching*. Second Edition, Arnold, London.

LADO, R (1957): *Lingüística Contrastiva Lenguas y Culturas*. Trad. esp. Ediciones Alcalá, Madrid.

LÓPEZ GARCÍA, A (2002): *Comprensión oral del español*. Cuadernos de Didáctica

LORENZO, E (1980): *El español y otras lenguas*. SGEL, Madrid.

MACKEY, W.F (1965): *Language Teaching Analysis*. Longmans, Green and Co. Ltd., London

MORENO CABRERA, J. C (2000): *La dignidad de las lenguas*. Crítica de la discriminación lingüística. Filología y lingüística, Alianza Editorial, Madrid. del Español E/LE, Arco/Libros, S.L., Madrid

5.6. Bibliografía recomendada para la Unidad II

LADO, R (1957): *Lingüistica Contrastiva. Lenguas y Culturas*. Trad. esp. Ediciones Alcalá, Madrid

Aunque de corte eminentemente estructural, este libro es un clásico de la lingüística contrastiva que todo profesor de lenguas extranjeras debe leer, pues, a pesar de los enormes avances en la descripción de lenguas, muchas de las observaciones que en él se formulan continúan vigentes.

LÓPEZ GARCÍA, A (2002): *Comprensión oral del español*. Cuadernos de Didáctica del Español E/LE. Arco/Libros, S.L., Madrid.

En este cuaderno se examina la comprensión oral desde tres perspectivas: traductológica (la labor del intérprete), psicolingüística y pragmática. La segunda parte constituye una aplicación a problemas específicos de la comprensión del español LE en los niveles fónico, léxico y gramatical.

Consta de cinco capítulos, siendo el quinto el más interesante a mi juicio, pues aunque el autor ya se había ocupado, en el capítulo 4 de su libro *Psicolingüística* (Editorial Síntesis, Madrid, 1988) de las cuestiones aquí tratadas, es sin embargo en éste que comentamos donde ofrece una visión muy novedosa y perspicaz de algunos de los problemas que presenta la comprensión oral del español a un aprendiz extranjero en los planos gramatical, léxico y fonético.

La notoria falta de bibliografía específica sobre comprensión oral del español convierte este trabajo en una herramienta imprescindible para profesores de español LE.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

(Textos tomados de Manuela Gil-Toresano Berges (2004): "La comprensión auditiva", en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I *VADEMÉCUM para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Sociedad Española General de Librería, S.A., Madrid.

1. 3. Los procesos de comprensión auditiva

Hemos hecho un primer acercamiento a la destreza de comprensión como un proceso mental complejo en el que el oyente pone en acción tres dominios diferentes de conocimientos y habilidades: el de la lengua, el de las ideas y el de la interacción social. Pero, ¿cómo usamos realmente esos conocimientos y habilidades, esa competencia lingüística y sociopragmática, cuando escuchamos?, ¿es posible establecer un modelo del proceso de comprensión auditiva?

La complejidad del proceso que hemos apuntado contrasta con la asombrosa rapidez y aparente facilidad con la que un oyente competente lo lleva a cabo: es capaz de percibir, procesar e interpretar la lengua hablada (producida a una velocidad determinada por el hablante) en tiempo real, es decir, a medida que la escucha (sólo dispone de una oportunidad, no puede volver atrás para reexaminar el texto oral). La habilidad de comprender una lengua hablada marcada por restricciones físicas y temporales tan estrictas, nos hace suponer la existencia de procesos mentales automáticos y económicos. Rost (2002: 30) destaca este aspecto:

> *Con el fin de manejar la lengua hablada en tiempo real, es esencial que el oyente separe con rapidez la cadena hablada en un pequeño número de constituyentes con los que se pueda trabajar en la memoria a corto plazo*[1]*. Aparentemente, la lengua hablada ha evolucionado de manera que permite al oyente analizar el habla en tiempo real, de la manera más económica posible dados los recursos específicos de nuestra memoria a corto plazo.*

[1] Podemos hablar de dos tipos de memoria: *memoria a corto plazo* (asociada fundamentalmente a la habilidad de retener) y *memoria a largo plazo* (asociada al recordar). El rasgo fundamental de la memoria a corto plazo es su limitación temporal y de capacidad. Su función es integrar la información nueva en lo que ya sabemos. Si nos enfrentamos a demasiada información nueva se produce una sobrecarga y no la podemos integrar. Se ha estimado que la información que se puede manejar en la memoria a corto plazo es de dos a cuatro proposiciones o ideas (Rost, 1994).

El buen oyente ha de tener desarrollados diversos mecanismos y estrategias adecuadas para optimizar sus recursos, para acceder al máximo de información en el menor tiempo posible y agilizar así el proceso, tanto en lo que se refiere a la percepción y procesamiento de la lengua y representación formal de la señal lingüística, como en lo relativo al contenido y a la interpretación.

Para la comprensión auditiva, el oyente hace uso de tres fuentes de información:

(1) En el nivel superior se encuentra el *conocimiento del mundo*, es decir, toda una gama de informaciones y experiencias guardadas en la memoria[2] relativas a hechos y acontecimientos del mundo, o creencias y convenciones culturales, conocimiento de nuestro entorno, de nuestra propia vida, etc.

A este respecto, la investigación en el área de la cognición ha creado el concepto de *esquema* para dar cuenta de la organización (y uso) del conocimiento en la mente humana. Desde que nacemos, y a través de nuestras experiencias, vamos desarrollando sistemas o nudos de conocimiento estereotípico sobre los conceptos y situaciones que encontramos; de esta manera, nuestro conocimiento queda organizado en *esquemas*. Tenemos incontables esquemas accesibles en nuestra memoria. Algunos son concretos y se organizan en torno a constructos como, por ejemplo, *la paella* o *la costa gallega*. Otros, sin embargo, son abstractos, como el esquema que se puede crear en torno a la idea de *responsabilidad*. Algunas veces los esquemas están creados en relación con situaciones, como *saludar* o *comprar un billete de tren*. A estos esquemas se les llama *guiones* porque con ellos se determinan los márgenes posibles y esperables de actuación dentro de una situación. Los guiones más evidentes son las llamadas situaciones sociales ritualizadas. Es importante destacar que buena parte de estos conocimientos tiene un marcado carácter cultural.

(2) En el nivel inferior está el *conocimiento sobre la lengua*, tanto como sistema formal como funcional. En relación con la percepción de la lengua y su procesamiento auditivo, debemos partir de una visión de la lengua hablada desde la perspectiva del oyente y describirla en términos y unidades significativas para él; esto nos permitirá entender qué tipo de conocimiento lingüístico se aplica normalmente en la actividad de escuchar:

- El reconocimiento de palabras es el proceso central en la comprensión auditiva. Para este reconocimiento el oyente debe no sólo conocer los sonidos prototípicos de la lengua, sino también ser sensible a las variaciones de esos modelos que se producen a consecuencia de la coarticulación (asimilación, reducción o elisión).
- El oyente se guía fundamentalmente por la melodía y el ritmo de la lengua hablada. La cadena hablada no se produce en un caudal continuo ininterrumpido, sino en unidades marcadas por una entonación concreta, de unos dos o tres segundos de duración, limitados por pausas y coincidentes, por lo general, con sintagmas o cláusulas. Esta unidad ha recibido diferentes nombres: *unidad tonal* o *unidad de idea* o *unidad de pausa*. En este sentido, el oyente se apoya en el valor informativo de los rasgos suprasegmentales como la entonación.
- En condiciones normales, al oyente le basta con extraer algunos indicios gramaticales (con un peso mayor de la tarea semántica) para darle forma lingüística a lo que oye. Así lo destacan diferentes autores; por un lado, Rost (2002: 29):

[2] En este caso se refiere al segundo tipo de memoria mencionada arriba, la *memoria a largo plazo*.

El análisis gramatical contribuye a la comprensión en cuanto que asigna los roles semánticos a las palabras. Este análisis es esencialmente un proceso basado en los temas (en los verbos) y ocurre prospectivamente y retrospectivamente.

Y por otro, Rivers (1986: 4):

El oyente necesita reconocer piezas léxicas de las que extraer elementos semánticos que son interrelacionados por inferencia, guiada ésta por el conocimiento de lo posible y lo probable. Lo que se extrae al escuchar es el significado, no se registra en su forma sintáctica original. [...] El hablante necesita la gramática, el oyente puede evitársela en gran medida recurriendo a estrategias semánticas[3].

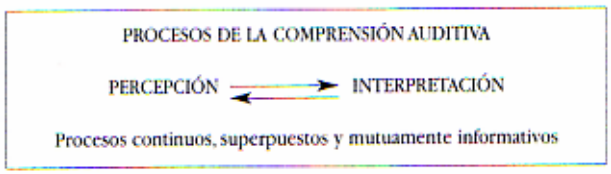
(3) Como vínculo entre las dos anteriores fuentes de información está *el contexto* del discurso, es decir, nuestro conocimiento sobre los aspectos concretos como el hablante, el oyente, el lugar, el tiempo, el género y el tema. El contexto es un poderoso recurso de información ya que prepara al oyente para lo que va a escuchar; le permite generar una serie de expectativas que van a servir para dar sentido a lo que escucha (ya que integraremos lo nuevo en lo que ya sabemos) y poner en funcionamiento un mecanismo de anticipación o predicción contribuye a agilizar el proceso mental para comprender la lengua y reducir el esfuerzo y recursos necesarios para hacerlo.

Vistos los recursos a disposición del oyente, nos podemos preguntar si éste los utiliza de una manera determinada, si existe un modelo típico de proceso en la comprensión auditiva: ¿en qué dirección va la mente del oyente: empieza por el nivel inferior, por la percepción de las unidades lingüísticas, o por el contrario se dirige por las expectativas creadas a partir de su conocimiento del mundo y del contexto? El primer tipo de proceso, llamado *bottom-up*, de abajo arriba, es decir, desde los sonidos a las palabras, de ahí a las oraciones y después interpretar el significado es, cuanto menos, muy infrecuente; aunque se pueden dar situaciones en las que hay que prestar mucha más atención a la información del nivel inferior, por ejemplo, como cuando el oyente se encuentra en un ambiente muy ruidoso. Tampoco es fácil defender como modelo el caso contrario, lo que se llama *top-down*, proceso de arriba abajo, es decir, dirigirse primariamente por el conocimiento relevante y acudir después a la forma de la lengua. La posibilidad que resulta más plausible sería una combinación de las dos, es decir, que los procesos de percepción e interpretación implicados en la actividad de comprender se produzcan de forma interactiva y simultánea (no secuencial) y sean *continuos, superpuestos y mutuamente informativos* (Rost, 1990). Lynch (1996: 21) lo resume de forma clara:

Hay una tercera ruta para la comprensión, o mejor dicho, una combinación de las otras dos. Comprendemos integrando información del nivel superior con la del inferior, moviéndonos entre las diferentes fuentes de conocimiento a medida que recogemos pistas en el texto, y gradualmente, aclarando nuestro entendimiento del mensa-

[3] En este trabajo, Rivers argumenta la diferencias psicolingüísticas entre las actividades de hablar y escuchar y basándose en ellas cuestiona la validez de la teoría del *input* comprensible de Krashen.

je. Un término para este uso de diferentes fuentes de información en paralelo es procesamiento interactivo. *Cuando tratamos con mensajes en nuestra propia lengua, ésta es la forma de comprensión que usamos más a menudo.*



1.4. Soy todo oídos

El proceso de comprensión auditiva es fundamentalmente un proceso mental invisible, y como tal no, lo podemos observar y analizar con la misma facilidad con la que tratamos, por ejemplo, la expresión lingüística. Intentaremos, no obstante, definir la actividad comunicativa de escuchar, hacer un retrato de la destreza a base de pinceladas, de analogías o de metáforas.

Es interesante detenerse a observar los matices de sentido que puede presentar la palabra *escuchar* cuando la usamos en nuestra comunicación cotidiana. Consideremos, por ejemplo, las siguientes frases:

- Me gusta *escuchar* la radio mientras desayuno.
- *Escúchame* bien, o te comes todo el pescado o no hay postre.
- Ayer se me olvidó *escuchar* los mensajes del contestador.
- Midland Bank, el banco que *escucha* (eslogan publicitario).
- No me duermo tranquila si el niño no ha vuelto a casa, y me quedo *escuchando (con la oreja puesta)* hasta que le oigo llegar.
- Mantén la boca cerrada, estate alerta; los oídos del enemigo *te escuchan* (cartel de la I Guerra Mundial).
- Se lo he dicho un montón de veces, pero como si nada, *no me escucha*.

Si intentamos parafrasear el verbo *escuchar*, posiblemente lo haríamos con verbos o expresiones del tipo: *seguir*, *repasar*, *creer*, *poner atención*, *entretenerse con*, *preocuparse por* o *hacer caso*. Se trata de actos e intenciones bastante diversas con las que, una vez más, se pone de manifiesto la naturaleza compleja de la actividad comunicativa de escuchar. Rost (2002: 3) establece una distinción muy clara entre cuatro orientaciones o perspectivas a partir de las cuales se podría definir el acto de escuchar:

	Escuchar = recibir lo que el hablante realmente dice
Orientación 1: *receptiva*	- *Escuchar significa captar lo que el hablante ha dicho.* - *Escuchar significa coger la idea del hablante.* - *Escuchar significa descodificar el mensaje del hablante.* - *Escuchar es recibir la transmisión de imágenes, impresiones, pensamientos, creencias, actitudes y emociones del hablante.*

	Escuchar = construir e interpretar el significado
Orientación 2: *constructiva*	*- Escuchar significa imaginar, representar lo que está en la mente del hablante.* *- Escuchar significa encontrar algo interesante en lo que el hablante dice.* *- Escuchar significa enmarcar el mensaje del hablante de una manera que sea relevante para el oyente.* *- Escuchar significa entender por qué el hablante le habla al oyente.* *- Escuchar significa notar lo que no se ha dicho.*

	Escuchar = negociar significados con el hablante y responder
Orientación 3: *colaborativa*	*- Escuchar es coordinarse con el hablante en la elección de un código y un contexto.* *- Escuchar significa responder a lo que el hablante ha dicho.* *- Escuchar es el proceso de negociar información o valores compartidos con el hablante.* *- Escuchar significa actuar con interés mientras el hablante habla.* *- Escuchar es señalar al hablante qué ideas están claras y son aceptables para el oyente.*

	Escuchar = crear significados a través de la implicación, la imaginación y la empatía
Orientación 4: *transformativa*	*- Escuchar es implicación con el hablante, sin juicios.* *- Escuchar es crear una conexión entre el hablante y el oyente.* *- Escuchar es empatizar con la motivación para hablar del hablante.* *- Escuchar es imaginar un mundo posible para el significado del hablante.* *- Escuchar es la culminación de la comunicación.*

Este retrato destaca fundamentalmente la naturaleza multidimensional del acto comunicativo de escuchar: el oyente implica sus dimensiones cognitiva, afectiva y social. Algo de lo que, al menos intuitivamente, somos conscientes cuando, con la intención de presentarnos ante nuestro interlocutor como el oyente entregado y perfecto, usamos la expresión idiomática que da título a este apartado, *soy todo oídos*.

Apesar de las ventajas que esta visión desmenuzada presenta para el estudio y el entendimiento de la comprensión auditiva, un enfoque y tratamiento didáctico de la misma debe siempre integrar las cuatro facetas: la receptiva, la constructiva, la colaborativa y la transformativa.

2. La comprensión auditiva en L2

Si tenemos en cuenta las circunstancias que posibilitan el desarrollo de la comprensión auditiva en L1, y comparamos con la situación típica de aprendizaje de L2, podremos observar varios cambios en aspectos básicos, como la motivación para aprender o la cantidad y calidad del *input* disponible, que afectan en mayor o menor medida al desarrollo de las competencias comunica-

tivas. A pesar de que estas limitaciones se encuentran en la base de la complejidad de adquirir la habilidad de comprensión auditiva en una segunda lengua, las dificultades concretas que experimentamos como oyentes de L2 las percibimos en términos de problemas con el reconocimiento de las palabras, con el acento del hablante, con el vocabulario o estilo (más o menos coloquial o formal), con el tema, con la memoria, etc. En general, podemos hablar de diferentes causas para un mismo efecto: como oyentes de L2 nos encontramos frecuentemente ante *huecos*, es decir, ante palabras o referencias perdidas. En nuestra lengua nos encontramos también este tipo de problemas de comprensión, pero como oyentes de L2 no los podemos superar con la misma facilidad.

En el caso del oyente de L2, es evidente que el sistema funciona más lentamente, se sobrecarga con más facilidad y es más propenso a encontrarse con huecos, debido tanto a la limitación de conocimientos (lingüísticos y socioculturales) como a la dificultad para aplicar las estrategias asociadas a ellos. Un estudio realizado con el método de la *escucha con pausas* (Lynch, 1996: 89) sugiere que cuando intentamos entender algo en una L2, tratamos los problemas de una manera menos flexible a como lo haríamos en nuestra lengua: los oyentes no nativos tienden a formar una interpretación o marco inicial del tema y mantenerlo. Los nativos son mejores a la hora de reconocer que se han equivocado sobre el tema y están más dispuestos a construir una nueva interpretación.

Recordemos, por otra parte, que la comprensión auditiva la hemos descrito como un proceso interactivo de percepción e interpretación, en el que intervienen diferentes componentes y variables y que tiene una capacidad limitada. De esta visión se derivan dos consecuencias esenciales para entender la dificultad en la comprensión:

- El proceso es interactivo, por lo tanto, la dificultad en un aspecto afecta a todos los demás.
- La capacidad es limitada, por eso, cuanta mayor capacidad se dedique a tratar una dificultad en una dimensión, menos tendremos disponible para otras.

Las dificultades derivadas de la naturaleza misma del proceso de comprensión auditiva se ven aumentadas por un fenómeno psicológico común en los aprendientes de L2. Como explica Penny Ur (1984:14), *incluso cuando el número de huecos no es mucho mayor de lo que encontrarían en su propia lengua, los aprendientes de lenguas extranjeras se enfrentan a un problema psicológico: tiene una especie de compulsión a entenderlo todo, incluso cosas sin ninguna importancia, y se sienten trastornados, desanimados y hasta desconcertados si se encuentran con una palabra incomprensible*. Es decir, el éxito se equipara a la percepción y comprensión del cien por cien de lo que se escucha. Con esta idea en mente, el oyente de L2 inhibe la aplicación de las estrategias cognitivas y sociales que, como en su lengua, le facilitarían la comprensión. No intentaremos explicar aquí hasta qué punto esta reacción es natural o no en aprendientes de L2, pero sí enfatizar que la metodología de la enseñanza de L2 tiene un papel importantísimo que representar en este terreno.

UNIDAD III : Las destrezas productivas: la expresión oral

OBJETIVOS

1. **Definir en qué consiste la expresión oral**
2. **Señalar los factores de orden psicológico relacionados con esta destreza**
3. **Mostrar algunos de los problemas que presenta la expresión oral para el aprendiz de ELE**
4. **Proporcionar una lista de posibles actividades de expresión oral para la clase de ELE**

UNIDAD III

Lección 6.- La expresión oral I

6.1. Lenguaje y expresión oral

6.2. La expresión y la comprensión orales: destrezas complementarias

6.3. Lengua oral y pragmática: funciones del lenguaje

6.4. Ejercicios

6.5. Referencias bibliográficas

6.1. Lenguaje y expresión oral

Aunque no existe una definición universalmente aceptada de lo que debe entenderse por lenguaje, casi todos los intentos que ha habido para definirlo coinciden en admitir que básicamente el lenguaje es un sistema arbitrario de signos verbales que permiten comunicarse entre sí a todos los miembros de una determinada comunidad. (No dejan de tener razón, sin embargo, los que opinan, como Voltaire o Goldsmith, que para lo que realmente sirve el lenguaje es para ocultar nuestros pensamientos) Se trata, por lo tanto, de una facultad propia de los seres humanos, basada en la actividad de los órganos de la articulación que producen sonidos articulados portadores de significado.

Si, como hemos visto, la comprensión auditiva es la primera destreza que ocurre en el aprendizaje de la lengua materna, la expresión oral es la destreza que le sigue a continuación, aunque no inmediatamente: sólo después de un periodo más o menos largo de estar "expuesto" a la lengua puede el niño empezar a hacer uso del lenguaje oral de forma adecuada.

¿Qué rasgos caracterizan esta destreza desde el punto de vista del aprendiz de una L2? Como ya hemos señalado, depende de los objetivos que se proponga conseguir. En líneas generales, la expresión oral se caracteriza por lo siguiente:

a) Es la destreza más importante para muchos aprendices de una L2;

b) Tiene una utilidad práctica, incluso en el caso de que las destrezas que nos interesan primordialmente sean otras;

c) Las oportunidades de practicarla dependen de muchos factores externos al aprendiz;

d) Conseguir un buen dominio de esta destreza no es fácil, ya que implica ser capaz de utilizar un número considerable de microdestrezas -- *capacitadoras,*

de interacción y *de actuación* (Martín Peris E.,1996:50)- y que son prácticamente las mismas que para la comprensión oral.

P.A.D. MacCarthy (1972:4) sintetiza este último apartado con las siguientes palabras:

> "Ability to handle spoken language is to be taken to include ability to understand the foreign language when spoken normally by natives, without allowances being made for the foreigner such a as slowing down, repeating phrases, speaking specially loudly or distinctly, and under normal—that is, sometimes adverse—conditions of listening, i.e. to a variety of voices and accents or against a background of noise or interference. It also includes ability to express oneself in the language, using appropriate forms and constructions fluently and without unnatural hesitation, and with a delivery sufficiently resembling that of native speakers to cause absolutely no difficulties of communication, and in favourable cases to pass virtually unnoticed among them."
>
> (La capacidad de expresarse oralmente supone la habilidad de entender a los nativos de una L2 sin que tengan que hablar más despacio, repetir frases, hablar más alto o con más claridad y cuando las condiciones acústicas son normales –a veces adversas-- ,es decir, porque las voces o los acentos que se escuchan son variados, o porque hay ruidos de fondo o interferencias. También implica la habilidad de expresarse usando construcciones gramaticales con fluidez y sin titubear, de tal forma que la producción oral se parezca lo suficiente a la de los hablantes nativos como para no causar problemas de comunicación y, en el mejor de los casos, como para pasar por uno de ellos.)

6.2. La expresión y la comprensión orales: destrezas complementarias

Si consideramos la expresión oral como parte de un intercambio comunicativo, podemos decir que la comprensión oral es una destreza productiva a la vez que receptiva (Widdowson,1978:59). La interacción de estas dos destrezas se da sobre todo en la conversación, la cual es una de las formas más comunes del lenguaje hablado.

Ya decíamos en la lección anterior que la comprensión oral no se concibe sin la expresión oral, a la que está estrechamente vinculada y con la que comparte muchas características, E. microdestrezas, aun cuando, desde el punto de vista de la psicolingüística, comprensión y producción no sean procesos equivalentes ni inversos, como señalan algunos (Ver F. Moreno Fernández, 2002:16) En el aprendizaje de la lengua materna, el niño empieza por escuchar a las personas que están a su alrededor, las cuales le proporcionan los modelos que luego imitará oralmente. Por la misma razón, "para que un aprendiz de L2 llegue a la producción de lengua, primero tiene que haber recibido modelos y haber recibido tareas mediadoras que le faciliten la producción." (Bordón, 2002: III, 3.3, 1)

No quiere esto decir, ni mucho menos, que el paso de una destreza a otra sea automático; por muy desarrollada que tenga el aprendiz de una L2 su capacidad de escuchar y de comprender un mensaje, no podrá expresarse en la L2 de una manera adecuada si antes no ha practicado suficientemente esta destreza. Como dice W. H.

Rivers (1981:188): "We learn to speak by speaking". Aprendemos a hablar hablando, lo mismo que aprendemos a conducir un coche conduciéndolo, o a bailar el tango bailándolo.

6.3. Lengua oral y pragmática: funciones del lenguaje

Las funciones que desempeña el lenguaje, es decir, los diversos fines para los que sirve, son múltiples y varían según la teoría lingüística en boga. Sin embargo, parece que existe acuerdo en reconocer como básicas la *función descriptiva*, quizás más conocida como función referencial o denotativa, que permite transmitir información fáctica (Ej."El tren acaba de salir), la *función expresiva,* para expresar sentimientos o emociones, etc., acerca del hablante (Ej. "¡Qué día tan hermoso!"), la *función social*, que permite establecer y mantener relaciones sociales entre las personas (Ej. "¿Le importaría abrir un poquito la ventana?") y, algunos añaden, *la función imperativa* o también llamada conativa que sirve para dar órdenes o instrucciones.

Por supuesto que esta división cuatripartita no suele darse en la realidad de un modo "químicamente puro", pues con frecuencia hay un cierto grado de solapamiento entre ellas**;** un poema, ejemplo de la función expresiva, puede influir en el animo del oyente o lector (función imperativa) y al mismo tiempo proporcionarle cierta información nueva. De la misma manera, un sermón, cuya finalidad es la de inducir a los fieles a que lleven una vida ejemplar o a que eviten las ocasiones de pecar, etc. (función imperativa) puede también pronunciarlo el predicador desde sentimientos de piedad, de arrepentimiento o de temor (función expresiva) que transmite a los que le escuchan. No hay que olvidar tampoco que, entre otras cosas, el lenguaje también sirve para "disipar energía nerviosa superflua" (palabrotas para desahogar la cólera o el enfado, por ejemplo) o "para deleitar el oído" (rima, aliteración, juegos de palabras, etc.)

Interesa mencionar asimismo las siete funciones básicas, *developmental functions of language,* que Halliday, citado en Richards, J.C *et al.* (1992:104) señala como típicas de la lengua del niño que aprende a hablar y que pueden servir de guía en el aprendizaje de una L2. Son las siguientes: (Obsérvese que alguna de ellas ya se ha señalado más arriba con otro nombre)

1. *Instrumental*, ("Yo quiero") para indicar deseos o necesidades.
2. *Reguladora*, ("Haz lo que te digo") para indicar lo que deben hacer otros.
3. *Interactiva,* ("Tú y yo") para relacionarse con los demás.
4. *Personal,* ("Aquí estoy yo") para hablar de uno mismo.
5. *Heurística*, ("Dime por qué") para hacer preguntas en general.
6. *Imaginativa*, ("Imaginemos") para hacer hipótesis.
7. *Informativa*, ("Tengo algo que decirte") para transmitir información nueva.

Estas funciones básicas podemos decir que efectivamente son también propias de la lengua del adulto, si bien en una fase más elaborada, todo lo cual tiene implicaciones para la enseñanza de una lengua extranjera, las cuales comentamos brevemente una por una a continuación: (Adaptado de Wilga M.Rivers (1981:193)

1. Los estudiantes de una L2 deberán aprender también otras fórmulas más sutiles o complejas como "Desearía...", "¿Le importaría darme...?," "¿Sería usted tan amable de..?.", "¿Podría usted, por favor...?", etc.

2. Para esta función vale lo dicho con respecto a la anterior, es decir, el alumno tiene que aprender expresiones para rogar o pedir que sean menos imperativas.

3. Esta función supone el aprendizaje de fórmulas para saludar, para despedirse, para dar las gracias, para excusarse, etc.

4. Especial importancia tiene esta función para expresar sentimientos y compartir emociones y experiencias.

5. Función muy importante en la clase de lengua en la que se hacen muchas preguntas, pero casi siempre por parte del profesor y, en ocasiones, de modo inadecuado Ojo! Insertar resto de apartado hasta *y así sucesivamente* como comentario...A este propósito, merece la pena incluir aquí lo que escribe F.G.French (*The Teaching of English Abroad*, Part II, Oxford University Press, London, 1949, Repr.1962, p.23) para quien hacer preguntas es un <u>arte</u> que hay que aprender. Cita el ejemplo del profesor que hace preguntas a los alumnos acerca de una viñeta en la que se ve a un hombre con un sombrero en la cabeza que camina hacia una casa. En su opinión, el profesor ha cometido al menos 8 errores en el diálogo que transcribimos:

Profesor :	Daud. Mira el dibujo. ¿Qué está haciendo el hombre?
Daud (después de una pausa)	Está caminando.
Profesor:	Sí, muy bien, está caminando. Pero, ¿qué más?
Daud (no muy seguro)	Lleva un sombrero.
Profesor:	No, no. Siéntate. John, contesta tú.
(y así sucesivamente)	

   El trabajo por parejas o en grupos da oportunidades a los alumnos de hacer ellos las preguntas.

6. Recurrir a hipótesis o suposiciones permite que el alumno pueda usar la lengua de un modo creativo.

7. Aunque estamos en el terreno de las declaraciones, afirmativas o negativas, también hay que tener en cuenta las oraciones complejas y la necesidad de expresarse de forma vívida y precisa.

6.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS.

1. De las 7 funciones básicas que menciona Halliday, ¿con qué otro nombre se conoce alguna de ellas?

2. En relación con el diálogo del apartado anterior 5.3, ¿cuáles serían los errores?

3. ¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje de una L2 el hecho de saber leer en la L1?

4. ¿Por qué son útiles las actividades de comprensión oral consistentes en hacer preguntas sobre un texto?

5. Siguiendo el ejemplo, subraye las palabras o frases que considere oportuno y que necesariamente serían respuestas a preguntas hechas por los alumnos:

> La camelia es un arbusto de la familia de las rosáceas oriundo de Japón y China, de hojas lustrosas y perennes de un verde vivísimo y flores muy bellas, pero sin olor, por lo común blancas, rojas y rosadas. El nombre de esta flor, y la flor misma, no es anterior al siglo XVIII, en que fue creado en honor del misionero jesuita Camelli, que la trajo de Insulindia a Europa. Esta denominación se debe a Karl von Linné, conocido por Linneo, británico sueco creador de la nomenclatura de los seres vivos aún en vigor.

6. ¿Por qué no se entiende el siguiente texto?

> A: ¿Cómo lo ves?
> B: No sé, a mí me gusta.
> A: Es un tanto raro, ¿no crees?
> B: Hombre, según. A primera vista, quizás lo parezca.
> A: ¿Crees que merece la pena?
> B: Depende. Si a ti te gusta....

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. Aprender a hablar es lo que más interesa a la mayoría de los que se proponen aprender una L2.

2. El proceso de adquisición de la lengua materna no tiene nada que ver con el proceso aprendizaje de una L2.

3. Se aprende a hablar hablando; no basta con escuchar.

4. La función expresiva sirve para transmitir información sobre hechos recientes.

5. A veces el profesor es el culpable de que el alumno no conteste adecuadamente las preguntas que le formula.,

C. ACTIVIDADES

Diseñe una actividad parecida a las que siguen.

1. Imagina que quieres hablar por teléfono con Carlos, un amigo tuyo. Completa el diálogo con la información que se aporta:

   A: (Saluda, identifícate y pregunta por Carlos) *Buenos días, soy Paco Alba. ¿Está Carlos?*
   B: Un momento, por favor.
   C: ¿Diga?
   A: (Pregunta que si es Carlos la persona con quien estás hablando)
   C: No, soy su hermano pequeño. Él salió hace una media hora.
   A: (Pregúntale si sabe cuánto tiempo tardará en volver)
   B: Ni idea, pero no creo que tarde mucho porque tiene clase a las 12:00.
   A: (Pregúntale si puedes dejarle tu número de teléfono para que te llame cuando regrese)

2. Tu hermano está en el Puerto de la Cruz (Tenerife) y acaba de llamar por teléfono. Cuenta tú ahora a tus padres lo que te ha dicho. Empieza así:

   Acaba de llamar (nombre de tu hermano) *desde Tenerife y me ha preguntado que cómo estamos...*

   ÉL: Hola, ¿cómo estáis todos? Yo me lo estoy pasando bomba.
   TÚ: Cuéntame. ¿Qué haces?
   ÉL: Por las mañanas, voy a la playa, tomo el sol, me baño y luego juego al tenis. Al mediodía, almuerzo en el hotel y duermo la siesta. Por la tarde, me quedo leyendo en la piscina del hotel y, por la noche, voy a bailar a las discotecas de moda con los amigos que he hecho aquí.
   TÚ: La verdad es que no te puedes quejar. ¿Hasta cuándo te quedas por ahí?
   ÉL: Lamentablemente, lo bueno dura poco. Vuelvo dentro de dos semanas, concretamente el sábado 25, en el avión de Spanair que llega a Madrid a las 19.40.
   TÚ: Iremos a recogerte. Pásalo bien.

6.5. Referencias bibliográficas

BORDÓN, T (2002): "Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas", Máster de la UNED, Madrid.

MARTIN PERIS, E (1991), "La didáctica de la comprensión escrita", en *CABLE* 8.

MacCARTHY, P.A.D (1972): *Talking of Speaking: Papers in Applied Phonetics*. LLL, Oxford University Press, Oxford.

MORENO FERNÁNDEZ, F (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Cuadernos de Didáctica del Español /LE, Arco/Libros, S.L, Madrid.

RICHARDS, J. C et al. (1992): *Longman Dictionary of Applied Linguistics and Language Teaching*. New Edition, Longman Group UK Ltd., England.

RIVERS, W. M (1981): *Teaching Foreign Language Skills*. Second Edition. The University of Chicago Press, Chicago and London

WIDDOWSON, H (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.

UNIDAD III

Lección 7.- La expresión oral II

7.1. Modalidades de la lengua oral

7.2. Dificultades de la expresión oral

7.3. Microdestrezas de la expresión oral

7.4. Ejercicios

7.5. Referencias bibliográficas

7.1. Modalidades de la lengua oral

Tanto en la comprensión como en la expresión orales pueden intervenir dos o más personas, pero, a diferencia de la comprensión oral, en la producción oral también puede intervenir sólo una. Vocalmente, se entiende, porque en ambas destrezas, sin embargo, lo que se escucha o habla tiene un emisor y uno o varios receptores, incluso en los casos de *ecolalia* –del niño que en su aprendizaje de la lengua reproduce sus propias palabras o las de otros, o la del enfermo que padece esta perturbación del habla– así como en el *soliloquio*, o reflexión en voz alta y a solas.

En el monólogo, es el emisor quien monopoliza el tiempo de producción oral, el cual puede variar dependiendo de la naturaleza del asunto que se trate; una presentación de un libro, un pregón, un comentario radiofónico, una conferencia, etc. Puede a su vez ser espontáneo o planificado con anterioridad, lo cual tiene consecuencias para la comprensión, ya que el léxico y la estructuración sintáctica son diferentes.

El diálogo puede tener lugar entre dos o más personas y según la finalidad que persiga, se suele distinguir entre diálogo *transaccional*, que sirve para transmitir información fáctica concreta, y diálogo *interactivo* o interpersonal, para intercambiar ideas, opiniones, etc., cumpliendo así un papel socializador. Un ejemplo del primero, muy de actualidad en el momento de redactar estas líneas, es el que proporciona Brown (2001:273):

> A.- ¿Cuál es la idea principal de este ensayo?
> B.- Las Naciones Unidas deberían tener más autoridad.
> A.- Más autoridad que ¿qué?
> B.- Más de la que tienen ahora.
> A.- ¿Qué quiere decir?
> B.- Bueno, pues, por ejemplo que la ONU debería poder obligar a un país como Iraq a destruir sus armas nucleares.
> A.- ¿No cree que ya dispone de ese poder?
> B.- Desde luego que no. Iraq todavía sigue fabricando bombas atómicas.

Naturalmente, en ambos tipos de diálogo, la comprensión por el oyente se verá más favorecida si se conocen los interlocutores entre sí y tienen muchas cosas en común (ideas, creencias, etc. Cf. “esquemas”)

7.2. Dificultades de la expresión oral

La expresión oral es sin duda la destreza más difícil debido a los factores que intervienen en ella, pues el hablante no sólo tiene que pensar qué es lo que va a decir, sino cómo lo va a decir y, además, en un brevísimo espacio de tiempo. Si la codificación del mensaje es de por sí un proceso complejo, lo es mucho más para el aprendiz de una L2 cuyo conocimiento del nuevo código es aún reducido. Por otra parte, conocer el código no basta; es necesario tener el conocimiento pragmático suficiente que permita usar la lengua de modo adecuado a cada situación comunicativa.

En líneas generales, se puede decir que los problemas que presenta la expresión oral al aprendiz de una L2 son de dos tipos: a) lingüísticos y b) psicológicos

Siguiendo a H. D. Brown (2001: 270) los factores de orden lingüístico se agrupan en torno a estos ocho apartados:

1. **Cadena hablada**.- Hablar con fluidez supone unir las palabras y no pronunciarlas una a una.

2. **Redundancia**.- El hablante debe conocer este recurso del lenguaje porque le ayuda a transmitir el mensaje con más claridad.

3. **Formas reducidas**.- Contracciones, elisiones, reducción silábica, etc.

4. **Variación en la "expresividad".-** Comienzos equivocados, dislocaciones sintácticas, retrocesos, frases de relleno o expresiones de apoyo ("esto", "digamos", etc.)

5. **Lenguaje coloquial**.- Estilo informal, jergas, expresiones idiomáticas, etc.

6. **Tempo elocutivo.-** La rapidez con que habla un nativo suele ser un obstáculo para la comprensión por parte del oyente no nativo

7. **Aspectos prosódicos**.- El acento, el ritmo y la entonación varían según las lenguas.

8. **Interacción**.- La interacción con el interlocutor se rige por reglas que comparte y respeta el hablante: interpretación de marcas lingüísticas, negociación del significado, turnos de palabra, fórmulas para mantener y terminar la conversación, etc.

Desde el punto de vista psicológico, el temor de cometer errores o el miedo al ridículo, sobre todo cuando el interlocutor es un hablante nativo o tiene un mayor dominio de la L2 ("interlocutor effect") son factores que inhiben a muchos aprendices de expresarse oralmente en público, aun cuando puedan hacerlo aceptablemente bien. De todas formas, para éstos, más importante que tener algo que decir o el deseo de contárselo a alguien es saber cómo decirlo. En cualquier caso, se piensa que conviene practicar esta destreza desde las etapas iniciales del aprendizaje.

Hay que tener presente, sin embargo, que el aprendizaje se produce igualmente aunque no haya producción oral por el aprendiz. Recordemos cómo el niño que aprende su lengua materna pasa asimismo por una fase silenciosa en la que sólo escucha.

Debido a que la expresión oral no es una actividad planificada de antemano, sino que se produce inmediatamente después de que ha tenido lugar la codificación del mensaje, el aprendiz de L2, para asegurarse de que su interlocutor entiende lo que dice, apela a un número variado de estrategias como pedir ayuda, utilizar sinónimos, recurrir a su L1, parafrasear, etc.

Un problema importante relacionado con la destreza oral que se da sobre todo en la clase de L2 es el de la falta de motivación del alumno. En este sentido, se preguntan Mª José Gelabert *et al.* (2002:37) "¿Quién no ha pensado, o incluso llevado a cabo alguna vez, llegar a la clase de expresión oral y decir a los alumnos que iban a dedicar el tiempo a hablar de algún tema? Si se ha tenido esta experiencia, se puede haber llegado a una conclusión muy importante: el alumno, en la mayoría de los casos, no demuestra ningún interés. Si le planteamos a nuestros alumnos nuestros tópicos más recurrentes como <<toros sí, toros no>> sin más, la mayoría de ellos, por no decir todos, pensarán que no hemos preparado la clase o que nuestro método no les ayuda nada." Las implicaciones didácticas son claras.

Todos los problemas mencionados más arriba se agravan si tenemos en cuenta el elevado número de microdestrezas que entraña la expresión oral y que consignamos en el siguiente apartado.

7.3. Microdestrezas de la expresión oral

He aquí una lista de microdestrezas que propone H. D. Brown (2001: 272) adaptada a su vez de Richards (1983):

1. Producir enunciados de distinta longitud.
2. Diferenciar entre fonemas y sus alófonos.
3. Usar adecuadamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación.
4. Pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc)
5. Emplear el número adecuado de palabras desde el punto de vista pragmático.
6. Hablar con la fluidez que requiera cada situación comunicativa.
7. Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando *pausas, frases de relleno, autocorreciones, retrocesos,* etc.)
8. Usar categorías y relaciones gramaticales (*nombres*, *tiempos verbales*, *concordancia, pluralidad*, etc.), orden de palabras, construcciones, reglas, y formas elípticas.
9. Usar los constituyentes propios del habla de un modo apropiado – *frases*, *pausas*, *grupos fónicos*, y *oraciones*.
10. Expresar algo utilizando distintas construcciones gramaticales.
11. Usar procedimientos de cohesión en el lenguaje hablado.
12. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las *situaciones*, *los participantes* y *los objetivos*.
13. Usar adecuadamente en conversaciones cara a cara registros, implicaturas, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos.
14. Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como *idea principal*, *idea secundaria*, *información nueva*, *información dada*, *generalización*, y *ejemplificación*..
13. Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.

16. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido..

7.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Qué rasgos distinguen el monólogo espontáneo del preparado previamente?

2. Aparte de las frases de relleno mencionadas en al Apartado 6.2, ¿qué otras expresiones similares son frecuentes en español?

3. ¿De qué manera o maneras motivaría a sus alumnos para decidirse a hablar en la L2?

4. ¿Cómo se explica el hecho de que a veces resulta más difícil entender a un nativo que a un extranjero que hable su idioma? Razone la respuesta.

5. De la lista de microdestrezas que propone H.D.Brown, ¿a cuáles habría que dedicar más atención con alumnos principiantes? Razone la respuesta.

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. El diálogo *transaccional* es el que sirve para intercambiar ideas y opiniones.

2. Que un monólogo sea espontáneo o planificado con anterioridad tiene consecuencias para la comprensión.

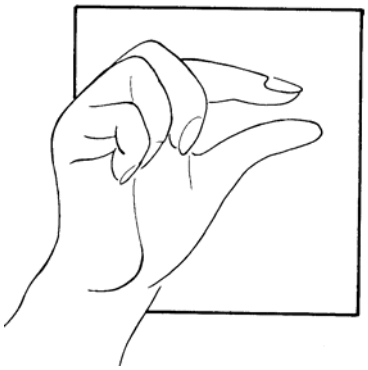
3. El aprendizaje no tiene lugar si no hay producción oral por parte del aprendiz.

4. El miedo al ridículo suele ser mayor cuando el interlocutor es un hablante nativo.

5. Para asegurarse de que le entienden, el aprendiz recurre a diversas estrategias, entre ellas la de usar su lengua materna.

C. ACTIVIDADES

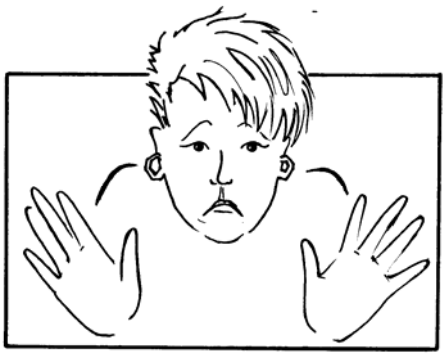
Prepare minidiálogos como en los ejemplos siguientes: (Las viñetas están tomadas del libro de J.Coll et al. *Diccionario de Gestos*, Edelsa, S.S., Madrid, 1990)



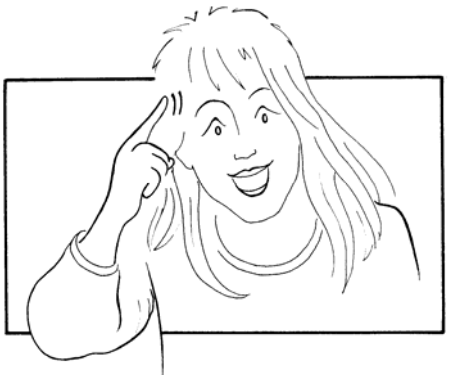
ËL: ¿Te pongo azúcar en el café?
TÜ: *Sí, un poco*.

ÉL: ¿Ya has hablado con el jefe?
TÚ: *¿Cómo? No te oigo*
ÉL: QUE SI YA HAS HABLADO CON EL JEFE

ÉL: La fiesta empieza a las 23:30. ¿Vamos?
TÚ: ----------



ÉL: ----------
TÚ: ----------



ÉL: ----------
TÚ: ----------

7.5. Referencias bibliográficas

BROWN, H. D (2001): *Teaching by Principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition, Pearson Education, N.Y.

GELABERT, M. J *et al.* (2002): *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/Libros, S.L., Madrid.

UNIDAD III

Lección 8.- La expresión oral III

8.1. La expresión oral del español: problemas que presenta

8.2. La pronunciación

8.3. El léxico

8.4. Ejercicios

8.5. Referencias bibliográficas

8.1. La expresión oral del español: problemas que presenta

Si el aprendiz normal de una lengua extranjera se sorprende y se enfada al ver que la nueva lengua no expresa las cosas de la misma manera que la suya, para el lingüista que lleva años estudiando las diferencias entre lenguas lo que le sorprende enormemente es comprobar hasta qué punto se asemejan por el hecho de que todas se estructuran de la misma manera (D. Bolinger, 1968:17). Aunque difieran entre sí, hay algo de común a todas ellas debido a la existencia de una única base cognitiva y a la similitud esencial de la experiencia humana (E. Bernárdez, 1999:296), lo que hace posible para cada uno de nosotros el aprendizaje de cualquier lengua además de la materna.

Estas propiedades o características esenciales que posee toda lengua natural se denominan, como es sabido, *universales lingüísticos*, los cuales pueden ser *de sustancia* o *de forma*. O en otras palabras: universales sustantivos (por ejemplo, todas las lenguas tienen fonemas, nombres, verbos, etc.) o formales, que especifican la forma de un enunciado en una descripción lingüística (por ejemplo, "todas las lenguas tienen categorías pronominales que incluyen al menos tres personas y dos números", etc.) Este último, dicho sea de paso, es el universal lingüístico nº 42 de los que propone J.H.Greenberg (1963:113). Y, por supuesto, también es posible hablar de *universales pragmáticos* o expresiones ordenables en estructuras generales de la situación del habla, como pronombres personales, giros para el inicio del discurso, expresiones deícticas, y verbos performativos e intencionales (T. Lewandowski, 1982:366)

Ahora bien, a pesar de las similitudes que sin duda existen entre las lenguas, también es cierto que cada una de ellas dispone de recursos que le son propios para expresar distintos conceptos. En esta lección, por lo tanto, veremos cuáles son las peculiaridades más relevantes de la lengua española que la distinguen de, por lo menos, algunas de las lenguas europeas llamadas "de cultura". Tales peculiaridades pueden suponer un obstáculo para el extranjero que aprenda nuestra lengua, por lo que lo ideal

sería ponerlas de relieve en contraste con las de la lengua específica del aprendiz en cada caso concreto, algo que evidentemente no cae dentro de nuestros propósitos.

Como ya hemos visto en una lección anterior, la lengua materna puede ejercer una influencia negativa en el aprendizaje de una L2, incluso si la semejanza con esta nueva lengua es grande (cf. falsos amigos). Pero también debemos recordar que el aprendiz puede cometer errores por otras causas que nada tienen que ver con la estructura de su lengua materna. Sea como sea, como bien apunta W.F.Mackey (1965: 112), "si se cometen errores en el aprendizaje de una lengua uno puede descubrir las causas, pero no predecir qué errores se van a cometer ni cuando"

8.2. La pronunciación

No cabe duda de que tener una buena pronunciación en la L2 nos permite comunicarnos más fácilmente con los nativos. Ahora bien, ¿hay una edad a partir de la cual se reduce la capacidad de adquirir un acento cercano al de un nativo? Aunque no existe una respuesta definitiva, lo cierto es que un adulto puede llegar a tener una pronunciación similar a la de un nativo, sobre todo si tiene buen oído y facilidad para imitar los sonidos de la lengua que aprende. En cualquier caso, conviene dejar claro que lo importante en la comunicación es que se entienda el mensaje, independientemente de que la pronunciación sea más o menos igual a la de un nativo. A veces, pronunciar con acento extranjero tiene sus ventajas, como ya señalaba Bernard Shaw,

En la enseñanza de idiomas, cuando se habla de la pronunciación, generalmente se hace pensando en la relación que existe entre la forma escrita de las palabras y el modo de pronunciarlas. Por eso, se suele decir que el español, por ejemplo, a diferencia del inglés, es un idioma "fonético", ya que no hay mayores discrepancias entre la ortografía y la pronunciación. Cabría entonces afirmar que la pronunciación del español es un asunto "fácil" para el aprendiz extranjero. Pero, ¿lo es de verdad? En cierta manera, sí, puesto que la correspondencia entre las letras que forman las palabras y su representación fónica es constante. Sin embargo, la realidad es otra debido a que su sistema fonológico nativo probablemente es diferente y aun en los casos en que coincidan los sonidos de ambas lenguas, puede variar su distribución. Por ello, el aprendiz de ELE tendrá que adquirir no sólo los hábitos articulatorios de la lengua española sino también los que tienen que ver con el acento y la entonación. Así, un hablante cuya lengua materna es el inglés, tendrá que aprender que las consonantes oclusivas sordas /p, t, k/ españolas no se pronuncian con aspiración o que la vocal "o" en posición final de sílaba no diptonga; el hablante de francés deberá aprender a sustituir su "r" uvular (r *grasseyé*) por la vibrante del español; el chino tendrá que aprender que "lío" no es "una coliente de agua que desemboca en el mal", etc.

Veamos con más detalle algunos rasgos típicos del español en el plano fónico:

A. Vocales.

* Tendencia de las vocales inacentuadas a la relajación: *abajo*, *pasatiempo*.

* Tendencia del español a reducir los grupos de vocales, tanto dentro de la palabra como entre palabras: *léelo, hasta ahora*, *de eso nada*.

* Redondeamiento de los labios ante la semiconsonante /w/ inicial: *huevo*, *luego*, etc.

* Mínima relajación del segundo elemento de los diptongos decrecientes ai, au, ei, eu, oi, ou.

* Preferencia por las sílabas abiertas en vez de las trabadas.

B. Consonantes

* Oclusivas sordas puras / p, t, k /, sin aspiración.

* Fricativas β, đ, γ, en posición intervocálica: *cabe*, *adentro*, *lago*.

* Ausencia de cabezas silábicas que comiencen por s + consonante.

* Tendencia a la relajación del primer elemento de la coda silábica interna compleja / k, b, d, r, s / + s : *exponer*, *obsceno*, *adscribir*, etc.

* Todas las consonantes pueden aparecer en coda simple excepto las palatales.

* Sustitución por sus alófonos correspondientes de las oclusivas / p, t, k, b, d, g / en posición implosiva + consonante: *aptitud*, *atmósfera*, *digno*, etc.

* Elisión de la "s" en el grupo "sr": *Israel, los rey*es, *las rosas***.**

* Ninguna palabra española termina en oclusiva sorda /p, t, k /

C. Acentuación

* Acento fonológico o distintivo: *crítico*, *critico*, *criticó***.**

* Acento ortográfico (´)

* Acento de intensidad en palabras lexicales (nombres, verbos, adjetivos, etc.)

* Acento de intensidad en la penúltima sílaba de la mayoría de las palabras (paroxítonas)

* Acento de las formas verbales, incluidos los verbos auxiliares.

* Palabras átonas o tónicas según la función que desempeñan: *menos*, *mientras*, *luego*, etc.

* Ritmo silábicamente acompasado; depende del número de sílabas.

D. Entonación

La expresión oral no sólo consiste en emitir sonidos concatenados que constituyen palabras, las cuales se unen formando frases y oraciones, sino que hay que pronunciarlas resaltando determinadas sílabas (acento de intensidad) y destacando determinadas palabras (acento sintáctico), lo que produce una melodía musical que se conoce con el nombre de entonación. Ésta puede ser *fonológica*, que permite, por ejemplo, distinguir entre una afirmación y una pregunta (Son ya las cinco de la tarde / ¿Son ya las cinco de la tarde?) o *afectiva*, puesto que también expresa matices emocionales (estados de ánimo, actitudes intenciones, deseos, etc.)

Utilizando un símil marino, D. Bolinger (1972:19) equipara las oscilaciones de la voz humana a las mareas, que engloban a todos los demás movimientos de la superficie del mar. En efecto, las cabrillas u olitas propias de la mar rizada serían los distintos niveles que experimenta la altura musical o tono de las sílabas; las olas, las cimas y depresiones que produce la acentuación de las palabras; las oleadas o enormes olas, las que segmentan el discurso en grandes bloques, y las mareas, las que transportan las emociones que ponemos en el habla. De todos estos movimientos, señala, los primeros y los últimos ofrecen, en sus rasgos esenciales, manifestaciones semejantes en todas las lenguas. Buen ejemplo de ello nos los proporcionan los niños, que se comunican por medio de patrones entonativos antes que utilizando palabras, o las exclamaciones de ira, dolor, indiferencia etc., que nos permiten interpretar el mensaje correctamente incluso si desconocemos la lengua en que se formulan. Asimismo, parece ser que coincide en todas las lenguas el uso de la entonación descendente para marcar el final de un enunciado afirmativo, de una orden o ruego, y el uso de la entonación ascendente para hacer preguntas y para indicar discurso incompleto. Todo lo cual no significa, ni mucho menos, que la entonación se manifieste exactamente del mismo modo en todas las lenguas.

La función pragmática es, desde luego, de gran relevancia para la comunicación pues, como apunta Lourdes Aguilar (2000:34) "la carga pragmática de la entonación influye de forma decisiva en la interpretación del mensaje por parte de los interlocutores. Basta pensar en comentarios del tipo *No me hables en ese tono* o *Lo que más me dolió fue la indiferencia con que lo dijo.*"

Si, como hemos visto, la entonación es la encargada de "transportar las emociones" y éstas son muy variadas dependiendo de las circunstancias, el aprendizaje de la entonación española apropiada, fuera de los patrones básicos que, como señalábamos más arriba, son comunes a todas las lenguas, constituye quizás una de las mayores dificultades con las que se enfrenta el estudiante extranjero. Sobre todo porque

no es fácil caracterizar los rasgos entonativos ni describirlos con precisión. Tomás Navarro (1966:128) los sintetiza de manera impresionista como sigue:

> "En el movimiento melódico de la conversación o discurso, el castellano no desarrolla escalas ascendentes y repetidas como el francés, ni giros ampliamente ondulados como el italiano, ni inflexiones descendentes como el inglés, ni líneas quebradas y angulosas como el alemán. El castellano sitúa el tono en la altura que corresponde a cada grupo melódico y lo sostiene, como en equilibrio, en el mismo nivel aproximadamente, dentro del cuerpo de dicho grupo. La entonación castellana no se compone de escalas, arpegios ni ligaduras, sino de notas prolongadas, relativamente uniformes y acordadas entre sí por intervalos regulares. El orden y compás de estos movimientos y la pureza y sobriedad de estas líneas dan al acento castellano su pausada armonía y su señoril distinción."

8.3. El léxico

Una primera aproximación al vocabulario del español nos revela que por ser una lengua romance, la mayoría de las palabras proceden del latín vulgar o *sermo rusticus* hablado por los colonizadores romanos, soldados y mercaderes que habitaron la Península Ibérica durante más de 6 siglos. Este latín evolucionó siguiendo unas tendencias generales que, como es lógico, no podemos detenernos a analizar aquí, pero que dieron origen a las palabras que constituyen la base fundamental de nuestra lengua.

Al lado de este latín hablado, existía, como sabemos, otra forma culta, utilizada por los escritores, que se denominaba *sermo urbanus* o latín escrito, cuyas palabras también influyeron en la nueva lengua peninsular pero sin apenas sufrir transformación fonética alguna. Por ejemplo, las palabras latinas *abdicare*, *beneficium* o *consanguinitas* son prácticamente iguales en el español de hoy.

A veces, también ocurre que de una misma palabra latina se derivan dos formas, una culta y otra vulgar, como en *auscultare* (auscultar, escuchar), *collocare* (colocar, colgar), *digital* (digital, dedal), *liberare* (liberar, librar), *recuperare* (recuperar, recobrar), *strictum* (estricto, estrecho), etc., en ocasiones con significados bastante distintos como vemos. Son estas palabras las que, por existir también la forma culta en otras lenguas romances, pueden presentar problemas al estudiante extranjero de ELE, quien probablemente nunca las elegiría si en su lengua se prefiere el vocablo autóctono en la lengua hablada, aun cuando tenga el mismo significado que la forma culta. Así, un anglohablante seguramente usaría el adjetivo "childish" en vez de "puerile", "wrong" en vez de "erroneus", "weakness" en lugar de "debility", etc.

"Otro problema relacionado con el vocabulario es el de las llamadas *colocaciones* en virtud de las cuales muchos verbos exigen una determinada preposición, ciertos nombres requieren la presencia de determinado adjetivo, algunos adjetivos sólo se combinan con determinados nombres, etc. Estas construcciones, de una elevada frecuencia de uso, son normalmente conocidas por los hablantes nativos de

una lengua; sin embargo, el estudiante extranjero encuentra un sinnúmero de dificultades tanto para el reconocimiento de los citados grupos como para su utilización adecuada, ya que en la enseñanza del idioma el interés suele centrarse en las normas generales de la combinatoria sintagmática o, en el mejor de los casos, en las expresiones fijas que más que elementos puramente lingüísticos vienen a ser producto de la cultura de la que es reflejo la lengua en cuestión. De este modo, el estudiante habrá podido aprender la locución "a la buena de Dios", o el refrán "más vale pájaro en mano...", pero difícilmente sabrá que el adjetivo "pingüe" se combina normalmente con los sustantivos "beneficio" o "ganancia", que "adulterio" exige el verbo "cometer", que "alfabético" suele ir precedido del sintagma preposicional "por orden", y otras muchas combinaciones que aun siendo frecuentes en la lengua no encuentran explicación en los diccionarios.

Por otra parte, muchas de estas combinaciones son específicas de cada lengua en particular, lo mismo que las locuciones y los modismos. Quiere esto decir que, lejos de lo que pudiera creerse, el conocimiento que tenga el estudiante extranjero de las reglas combinatorias de su lengua materna de poco le van a servir para la adquisición de éstas puesto que no existe, como en otros niveles de la lengua, un grado similar de correspondencia. Si bien es cierto que se pueden encontrar combinaciones paralelas ("componer música" = {Ing.} "compose music"; "administrar un sacramento" = {Ing.}"administer an oath"; lanzar un misil" = {Ing.] "launch a missile", etc.) su número es bastante reducido." (P.Domínguez y H.Hernández. *Diccionario combinatorio del español*, en preparación)

Otras combinaciones frecuentes, y asimismo fuente de problemas para el aprendiz extranjero de español, son los llamados "tópicos lingüísticos" o clichés. Se trata de "agrupaciones consagradas por la norma del español, cuyo conocimiento por parte del alumno le permitirá seleccionar con mayor competencia sus opciones estilísticas" (G. Ortega y G. Roland, 1995:59) Estos autores las clasifican del modo siguiente:

a) Agrupaciones de sustantivo + adjetivo (o a la inversa): *abismo insondable*, *afluencia masiva*, *castigo ejemplar*...

b) Agrupaciones de verbo + adverbio: *afirmar categóricamente*, *pagar religiosamente*, *rogar encarecidamente*...

c) Agrupaciones de adverbio + adjetivo (o participio): *celosamente guardado*, *diametralmente opuesto*, *visiblemente emocionado*...

Hay por supuesto más dificultades potenciales con las que se puede tropezar el estudiante extranjero de español, pero no sería oportuno analizarlas ahora. Remitimos a los interesados al magnífico libro de los autores recién citados, *Dificultades del español,* Ariel Lenguas Modernas, 1995, en el que encontrarán información valiosa sobre este particular.

En el plano didáctico, el léxico ha vuelto adquirir protagonismo en la enseñanza de segundas lenguas. El llamado *enfoque léxico* (M. Lewis, 1993, 1997a y 1997b) distingue entre vocabulario –conjunto de palabras con significados fijos- y lexis, que

incluye no sólo palabras individuales, sino también grupos de palabras (frases, colocaciones, construcciones consolidadas como "Ya voy", "No me digas", "Yo, en tu lugar", etc.) que almacenamos en nuestro lexicón mental y que debidamente combinadas dan lugar a un texto coherente y continuo. El principio básico de este enfoque es que "la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada". Y es que hay bastante de cierto en el hecho de que el progreso en el aprendizaje de una lengua suele medirse en términos del número de palabras aprendidas. Pero, como muy bien señala, Marta Higueras (2000:13)

> "cabe plantearse si ha habido un cambio patente y profundo o si sólo estamos hablando de reconocer tan sólo que el barco de la enseñanza de lenguas escoraba hacia la gramática. Unas cuantas preguntas nos darán la respuesta: ¿se refleja este interés en los manuales de español?, ¿cuántas actividades hay de léxico y cuántas de gramática?, ¿cuántas horas se le dedica en un máster de formación de profesores al léxico frente al peso que recibe la enseñanza de la gramática?, ¿son los contenidos léxicos o los gramaticales los que se tienen en cuenta en los exámenes de nivel?, ¿qué libros se publican en España sobre este tema?, ¿dónde podemos encontrar especificados los contenidos léxicos que corresponden a distintos niveles de dominio de una lengua?, ¿qué repercusiones ha tenido el Enfoque léxico en España?, ¿cuándo nos sorprenderá la lexicografía española con un diccionario como el *Lexicon of Contemporary English* que data del año 1981? o con un diccionario de colocaciones como el *LTP Dictionary of Selected Collocations* de 1997?"

Una consideración importante es el vocabulario que va a utilizar el aprendiz y que lógicamente debe estar en consonancia con los fines que persigue al aprender la L2. Es decir, si para lo que realmente necesita aprender español es para poder intervenir en los debates que tienen lugar en un organismo internacional, lo procedente es que se familiarice con el vocabulario de las áreas temáticas que se manejan en estos foros. Estaría, por lo tanto, fuera de lugar que el profesor no tuviera en cuenta esta circunstancia y en clase se dedicara, por ejemplo, a enseñar palabras referentes a las distintas partes de la casa con todos los elementos que contiene: la habitación, la puerta, la cerradura, el ojo de la cerradura, la mesita de noche, la almohada; la cocina, el cuchillo...

Y, por supuesto, no menos importante es tener presente que aprender una palabra es más difícil de lo que generalmente se cree:

> "conocer una palabra implica tener una gran cantidad de información sobre ella, es saber su denotación; cómo se relaciona con otras palabras que podrían haber aparecido en ese lugar (las relaciones paradigmáticas); cómo se combina con otras (sus colocaciones o relaciones sintagmáticas); es tener suficiente información gramatical sobre ella (categorial y morfológica); es conocer sus usos metafóricos, su registro, la frecuencia de uso, la información cultural que transmite para una comunidad de hablantes, si pertenece a alguna expresión idiomática o institucionalizada y también, por qué no, qué equivalentes tiene en otras lenguas que conozcamos" (Marta Higueras, 2000:15)

8.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS CONTROLADAS

1. Completar los espacios en blanco con el sinónimo normal correspondiente:

derelicto..... fortuito..... indolente.....
senil..... opulento..... taciturno.....
pertinaz.....mendaz.....deletéreo.....

2. "Parejas estables". ¿Qué sustantivos le sugieren los adjetivos de la segunda columna? Complete como en el ejemplo:

risa	incontenible	.....	torrencial
.....	meridiana	.....	intachable
.....	irrefutable	.....	dorado
.....	supina	.....	sepulcral
.....	canina	.....	abrasador

3. La palabra justa. Rellene los espacios en blanco con las palabras que faltan:

La noche tiende su negro.....sobre el paisaje.
¡Atención pasajeros! El tren con destino a Valencia va a.. su salida.
En este local se.....el derecho de admisión.
A pesar de que lo llamaron por su nombre, él no se... por aludido.
¡Calma, clama! Que no.....el pánico.
El secretario.....acta de la sesión cuando ésta termine.
La belleza y simpatía de la candidata....una poderosa atracción sobre el público que, al final, la votó mayoritariamente.
El Banco de Santander va a proceder a una.....de capital y a emitir nuevas acciones.

B. PREGUNTAS ABIERTAS

4. De las siguientes técnicas para presentar palabras nuevas ¿cuáles cree que son las más útiles y por qué? Razone la respuesta.

Pronunciar la palabra claramente y escribirla en la pizarra.
Traducir la palabra a la lengua del alumno.
Hacer un dibujo que ilustre el significado de la palabra.
Presentar la palabra en un contexto que ilustre cómo se usa.
Seleccionar un texto escrito y explotar el vocabulario que contiene.
Hacer que los alumnos adivinen el significado de las palabras nuevas.
Presentar la palabra con todas sus acepciones.

5. Los ejemplos que se dan a continuación son insuficientes para aclarar el significado de las palabras en cursiva. *Añada* una o dos frases a cada ejemplo para que quede claro lo que significa cada palabra:

a) mercado	Se puede comprar comida en el mercado.
b) ropa	Ana gasta mucho dinero en ropa.
c) travieso	Pepito es un niño muy travieso.
d) buscar	Estoy buscando las llaves.
e) visitar	La semana pasada visité a mi tía.
f) ambición	Pedro no tiene ninguna ambición.
g) imposible	Lo que pretendes es imposible

6. Vocabulario activo y pasivo:

En la meseta castellana, a 30 kilómetros de Madrid, se encuentra la ciudad de Alcalá de Henares, conocida por muchos por ser el lugar de nacimiento de Miguel de Cervantes, el autor del *Quijote*.

Es una ciudad inquietante y tranquilizadora para el que llega e ella por primera vez. Desde fuera, tiene el agresivo aspecto de la ciudad dormitorio, con construcciones altas, llenas de viviendas en la que se mezclan los balcones cerrados con aluminio y la ropa tendida a la vista de todos. Pero basta avanzar unos cientos de metros para encontrarse en medio de un paisaje urbano completamente distinto: el casco histórico, uno de los más extensos de España, se convierte en un oasis para el espíritu.

El viajero que entra en el casco histórico se encuentra de pronto con los nidos de cigüeñas, numerosos y poblados, al alcance de la mano o, por lo menos, de la mirada curiosa; los bajos edificios permiten esa familiaridad.

El casco antiguo atrapa al forastero por la armonía de las calles de edificios de noble aspecto y sobrios conventos, o por la amplitud de la Plaza de Cervantes, que, gracias a sus proporciones, no es una inhóspita explanada, sino un agradable lugar de encuentro, o por el conjunto de soportales que recorren la Calle Mayor, proporcionando cobijo frente a la lluvia y al sol.

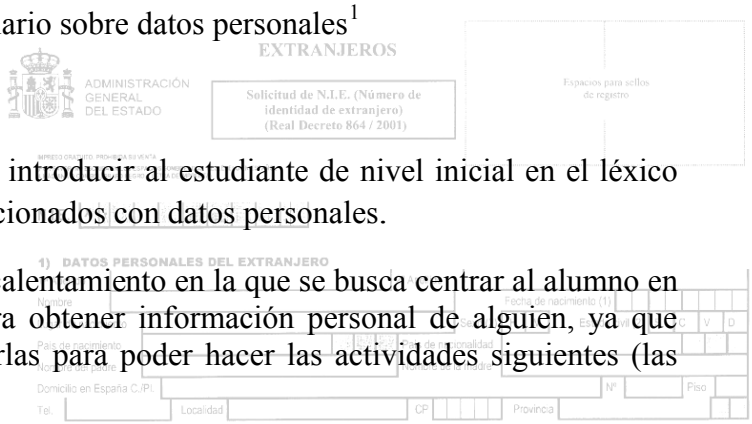
(Adaptación de un texto del folleto *La Universidad de Alcalá, del pasado al futuro*, Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones)

a) Haga dos listas con las palabras del texto anterior; una de vocabulario activo y otra de vocabulario pasivo.

b) ¿Qué palabras presentaría como muestras de vocabulario *activo* y qué otras como muestras de vocabulario *pasivo*? ¿ De qué modo presentaría las palabras?

C. ACTIVIDADES

a) Vocabulario sobre datos personales[1]



Explicación de las actividades:

Con estas actividades pretendemos introducir al estudiante de nivel inicial en el léxico que aparece en los formularios relacionados con datos personales.

La primera es una actividad de precalentamiento en la que se busca centrar al alumno en las preguntas que puede hacer para obtener información personal de alguien, ya que posteriormente tendrán que utilizarlas para poder hacer las actividades siguientes (las número 2 y 3).

La segunda y la tercera actividad son para trabajar en parejas, puesto que se trata de actividades con vacío de información. Después de que el alumno haya completado los cuadros como él haya querido, tendrá que hacer preguntas a su compañero para completar los que tiene en la actividad 3.

En la actividad 4, aparece más vocabulario relacionado con datos personales, así como un pequeño ejemplo de formulario. No hemos incluido un formulario real, pero creemos conveniente que el alumno, una vez que conozca los términos básicos que aparecen en ellos, complete con ayuda del profesor alguno de estos formularios. Si se trata de grupos grandes, las transparencias son muy útiles para estos casos.

Las actividades 5 y 6 constituyen una ampliación de la 4 y seguramente el profesor tendrá que explicar términos como “provincia” o “localidad”, por lo que debería llevar un mapa de España, con las comunidades y sus provincias para que el alumno entienda la organización política del país.

En la última actividad, la 7, el alumno tiene que escribir un pequeños texto sobre su compañero, y luego leérselo a la clase. El profesor debe advertir a los compañeros que van a escucharle que deben estar atentos y tomar notas porque luego quizás les haga preguntas. De esta forma, una actividad de expresión escrita se convierte en una actividad de comprensión y expresión oral.

Como actividad lúdica, y como tareas, sugerimos la realización de una sopa de letras o un crucigrama con las palabras que hayan surgido a lo largo de la sesión, y que el profesor puede realizar con el software que hemos reseñado.

[1] Estas actividades han sido preparadas y probadas con éxito por Luis F. Clemente, profesor de ELE en la Escuela “Don Quijote” del Puerto de la Cruz, Tenerife.

1. Aquí tienes los datos personales de este señor. Piensa en las preguntas que le hemos hecho:

2. Completa como quieras los cuadros con la información que te damos:

1	2	3	4
Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:
Natural de:	Natural de:	Natural de:	Natural de:
Profesión:	Profesión:	Profesión:	Profesión:
Edad:	Edad:	Edad:	Edad:
Estado Civil:	Estado Civil:	Estado Civil:	Estado Civil:

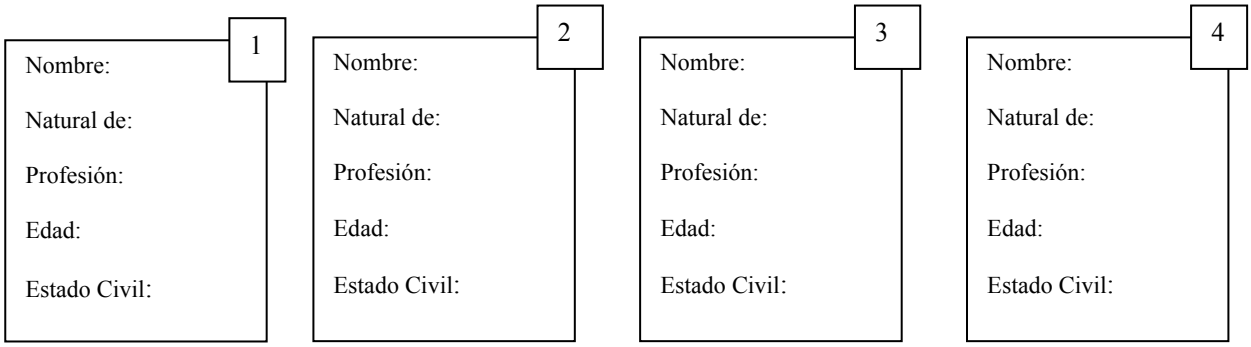
Alumno A:

Nombre: Roberto Martín / Gustavo Alonso / Raquel Sanz / Alberto Vidal / Jaime Chavarri / Esther Alonso / Luis Pérez / Natalia Yuste / Marta Gil
Natural de: Tenerife / Lanzarote / Granada / Sevilla / Tarragona
Profesión: Taxista / Profesor de piano / Informático / Bombero / Electricista / Mecánico de Iberia / Veterinario
Edad: 21 / 35 / 43 / 27 / 36 / 23 / 34 / 53
Estado Civil: Casado / Soltero / Viudo / Divorciado / Separado

Alumno B:

1	2	3	4
Nombre:	Nombre:	Nombre:	Nombre:
Natural de:	Natural de:	Natural de:	Natural de:
Profesión:	Profesión:	Profesión:	Profesión:
Edad:	Edad:	Edad:	Edad:
Estado Civil:	Estado Civil:	Estado Civil:	Estado Civil:

3. Haz preguntas a tu compañero para saber cómo ha completado los cuadros:



4. Relaciona y completa el siguiente formulario:

1. Apellido	a. 922 14 92 00
2. Nombre	b. C/ Palos, nª 12
3. Sexo	c. V
4. Dirección	d. aventurero@america.es
5. Código Postal	e. Andalucía
6. Estado	f. Colón
7. País	g. Italiano
8. Nacionalidad	h. 07 / 02 / 1470
9. Nº de Pasaporte	i. 38320
10. Tfno.	j. España
11. Fecha de nacimiento	k. 123456789
12. Correo electrónico	l. Cristóbal

Apellido..... Nombre.....

Sexo: V / M Fecha de nacimiento ...../ ..... / .....

Dirección.....

Código Postal..... Estado..... País .....

Tfno. ..... Correo electrónico.....

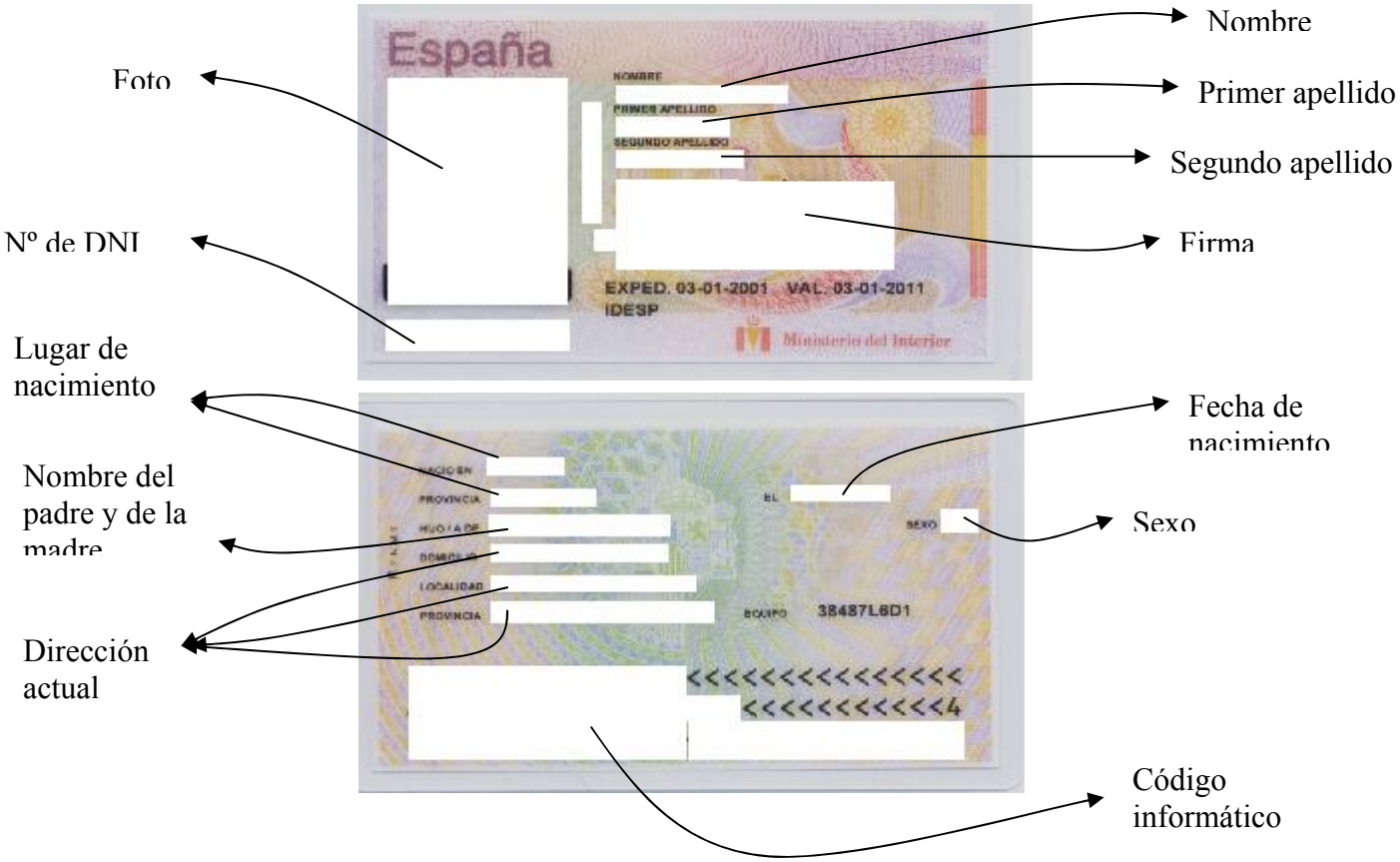
Nacionalidad..... Nº de Pasaporte.....

5. Fíjate en este carnet de identidad español:

6. Elige tu personalidad y crea tu propio carnet de identidad. Fíjate en el cuadro para ayudarte.

Nombres:	Apellidos:	Ciudades:	Direcciones:
Manuel	Clemente	Sevilla	C/ Los cuartos, 4
Ricardo	Arriaga	Barcelona	C/ Leganitos, 12
Felipe	Domínguez	Bilbao	C/ Marqués, 34
Juan	Alonso	Salamanca	C/ La rosa, 17

Pablo	Pérez	Madrid	C/ La Mancha, 13
Nicolás	González	Badajoz	C/ Alfonso XIII, 21
María	Martín	Tarragona	C/ Islas Canarias, 7
Elena	Torres	La Laguna	C/ Leñeros, 34
Ángeles	Borrego	Valencia	C/ El tronco, 23
Dolores	Moya	Pamplona	C/ Puerta trasera, 32
Ana	Sánz	Granada	C/ El sol, 1



7. Pídele los datos a tu compañero y escribe un pequeño texto sobre él.

Para ayudarte: **Se llama..., es de..., nace en..., vive en. .. Su padre se llama..., y su madre se llama...**

b) Textos para trabajar la entonación y para la dramatización[2]

1) Se lee el siguiente texto para solucionar problemas de vocabulario y después se hace una lectura dramatizada con una entonación que vaya *in crescendo*, para el personaje V cada vez más molesto y para B que entona su "no" de manera variada.

No

V- ¿Conoce a mi cuñado?
B- No.
V- Ah, ¿no lo conoce?
B- No.
V- Pues pensaba que lo conocía
B- No.
V-¿No lo conoce de nada?
B- No.
V-¿Ni le ha visto nunca?
B- No.
V- Pero, ¿no sabía que yo tenía un cuñado?
B- No.
V-¿Y no le gustaría conocerlo?
B- No.
V-¿Y a mi cuñada?
B- No.
V-¿No tiene usted ningún cuñado?
B- No.
V-¿Ni cuñada?
B- No.
V-¿Tampoco tiene ningún hermano?
B- No.
V-¿Gemelos?
B- No.
V-¿Tiene hijos?
B- No.
V- Así que, ¿no tiene nada?
B- No.
V-¿Ni casa?
B- No.
V-¿Ni dinero?
B- No.
V- Si no tiene dinero, ¿alguna cosa deberá tener?
B- No.
V-¿Siempre dice a todo que no?
B- No.
V- Entonces, ¿dice sí?
B- No.
V-¿No está contento con la democracia?
B- No.
V-¿Eso quiere decir que antes vivía mejor?
B- No.
V-¿Tampoco?
B- No.
V- ¿Alguna cosa deberá ser?

[2] Con la amable autorización de María Prieto Grande, reproduzco aquí estas actividades tomadas del taller "La expresión dramática en la clase de LE" que la autora presentó en la IH de Barcelona el año 2004.

B- No.
V-¿No me diga usted que no es un poco negativo, eh?
B- No.
V- Tampoco es de aquellos que dice a todo que sí.
B- No.
V- Usted es un estúpido.
B- No.
V-¿Tampoco?
B- No.
V- Escuche, tanto decir que no, me parece demasiado.
B- Sí, naturalmente.
V- ¡Ah!
(De Karl Valentin, Teatre de Cabaret, Barcelona, 1983)

2) Primero se lee el siguiente texto, muy básico y fácil de memorizar, y se solucionan los problemas de vocabulario que puedan surgir.

(En un restaurante, un camarero y un cliente)
A-Buenos días, ¿qué desea?
B- Quería comer.
A- Muy bien, pase al comedor, por favor.
B- Antes quería saber qué tienen de menú del día.
A- Pues, de primero sopa de pescado y de segundo ternera con patatas.
B- ¿Podría tomar en vez de sopa una ensalada?
A- Tengo que preguntar en la cocina, pero creo que sí.
B- ¿Y de postre?
A- Puede elegir entre flan o fruta del tiempo.
B- Creo que prefiero el flan.
A- También puede tomar un café después, y está incluido en el menú.
B- Perfecto. ¿El pan y el agua también entran en el menú?
A- Sí, desde luego.
B- Muy bien, pero ¿cuánto cuesta?
A- 90 euros más IVA.
B- ¡Qué barbaridad! ¡Es carísimo! Me marcho.
A- Pues buenos días y adiós.
B- ¡Adiós!

Después se agrupa a los alumnos en parejas y cada uno escoge un número del 1 al 24. Se les explica que de esta forma sabrán cómo se van a comportar y cómo van a hablar durante el diálogo, que se verá modificado por la idiosincrasia de cada personaje. Se deja que ensayen en parejas y después se hacen las pequeñas representaciones ante la clase.

Estas son las características de los personajes según el número que hayan escogido:

1. Estás enfadado y de muy mal humor
2. Eres muy ligón/a y te apetece coquetear
3. Eres muy tímido/a y no puedes mirar a los ojos de la gente con la que hablas
4. Estás casi completamente sordo/a, no entiendes lo que te dicen y hablas alto
5. Crees que eres guapísimo/a y te exhibes físicamente ante los demás
6. Eres una persona muy nerviosa y te tiembla la voz
7. Tienes muchísima gana de ir al servicio
8. Estás tristísimo/a y sólo quieres echarte a llorar
9. Eres extranjero/a y no entiendes ni hablas bien español
10. Estás cansadísimo/a, te estás durmiendo y sólo quieres acostarte
11. Ves muy mal y necesitas acercarte mucho a la persona con la que hablas

12. Eres tartamudo/a y te molesta mucho que te ayuden a hablar
13. Eres excesivamente cooperativo/a y siempre intentas aconsejar y ayudar
14. Eres un/a cantante de ópera y hablas como si cantaras un aria
15. Tienes un catarro enorme y estás todo el tiempo estornudando y sonándote
16. Eres un/a neurótico/a terrible y te da asco el contacto personal
17. Eres excesivamente cariñoso/a y tocas mucho a las personas con las que hablas
18. Estás paranoico/a y crees que te persiguen los extraterrestres, por eso sospechas de todas las personas con las que hablas
19. Quieres ser locutor/a deportivo y hablas como si transmitieras un partido de fútbol
20. Eres muy religioso/a y hablas como un cura en la iglesia
21. Eres muy infantil y hablas y te comportas como un niño
22. Has bebido mucho y estás muy borracho/a
23. Eres un/a pedante y crees que los demás son inferiores
24. Tienes casi cien años y, lógicamente, actúas como si casi no pudieras moverte, hablar, oír...

8.5. Referencias bibliográficas

AGUILAR, L (2000), "La prosodia", en Alcoba, S (coord.) *La expresión oral*. Ariel Practicum, Barcelona

BERNÁRDEZ, E (1999): *¿Qué son las lenguas?*. Filología y Lingüística., Alianza Editorial, Madrid.

BOLINGER, D (1968): *Aspects of Language*. Harcourt, Brace & World, Inc., N.York.

GREENBERG, J. H (Ed.): *Universals of Language*. Second Edition. The MIT Press, Mass., USA.

HIGUERAS, M (2000), "Favorecer el aprendizaje del léxico", en *BOLETÍN DE ASELE*, nº 23, noviembre.

LEWIS, M (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward.* Language Teaching Publications, Hove, England.

----------(1997a): *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice.* Language Teaching Publications, Hove, England.

----------(1997b), "Pedagogical implications of the lexical approach". In J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 225-270), Cambridge University Press, Cambridge.

LEWANDOWSKI, T (1982): *Diccionario de Lingüística*. Cátedra, Madrid

NAVARRO, T (1966): *Estudios de fonología española*. Las Americas Publishing Company, New York.

ORTEGA, G y ROCHEL, G (1995): *Dificultades del español*. Ariel Lenguas Modernas, Ariel, S.A., Barcelona

UNIDAD III

Lección 9.- La expresión oral IV

9.1. La gramática del español

9.2. La conversación

9.3. Actividades para la clase: principios generales

9.4. Ejercicios y actividades

9.5. Referencias bibliográficas

9.6. Bibliografía recomendada para la Unidad III

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

9.1. La gramática del español

¿Es correcto decir "ayer compraré un reloj desde oro"? Si le hacemos esta pregunta a una persona que no tiene ningún tipo de estudios (afortunadamente, cada vez son más las que sí los tienen), lo más probable es que nos conteste negativamente: "No, se dice ´ayer comprÉ un reloj DE oro`". No sabría darnos una explicación técnica, pero lo importante es que sabe que la expresión es incorrecta. Es decir, SABE gramática. Implícitamente, claro. Ha interiorizado la gramática de la lengua de tal modo que puede distinguir cómo y cuándo algo se ajusta a la manera en que la lengua organiza los distintos elementos que la componen. Y aunque sea inmiscuirse en un terreno que se trata en otros módulos de este Máster, convendría recordar que la gramática, como objeto de enseñanza para aprender una L2, suele ser motivo de discusiones, a veces acaloradas, entre los que, por una parte, son licenciados en Filología hispánica, monolingües generalmente, y, por la otra, licenciados en otras filologías (francés, inglés, alemán, etc.) que, además de poseer una formación teórica en la materia, tienen también una formación didáctica, amén de que suelen hablar al menos otra lengua aparte de la propia.

El meollo de la cuestión estriba en decidir hasta qué punto es necesario que los aprendices de ELE conozcan la gramática del español de un modo explícito, (metalenguaje incluido, por supuesto). Sin entrar en muchos detalles, que no vienen al caso, es importante señalar que el conocimiento de reglas gramaticales puede favorecer el aprendizaje**,** sobre todo si se trata de adultos, los cuales casi siempre quieren saber el porqué de las cosas. Hay que tener presente, no obstante, que el aprendiz, al enfrentarse con la nueva lengua, no parte de cero, ya "conoce", al menos de un modo implícito, la gramática de su lengua materna y, aparte de su *background knowledge* o estructuras de conocimiento preexistentes, posee unas capacidades cognitivas que le van a facilitar

enormemente la tarea. El "conocimiento declarativo", el "qué" de su sistema nativo le será sin duda de gran utilidad, pues, por lo pronto, ya sabe para qué sirve el lenguaje, es decir, sabe que sirve para expresar una serie de funciones, entre ellas la de comunicarse con los demás. El "conocimiento procedimental", el "cómo" utilizar estrategias de aprendizaje y uso de la lengua, le permitirá expresar esas funciones en la nueva lengua que se haya propuesto aprender las cuales, normalmente, requieren una organización sintáctica distinta. Nótese de paso que la concepción de gramática que aquí se postula apunta muy directamente a la expresión adecuada del pensamiento en la L2 como objetivo final de aprendizaje. Es decir, la gramática como *medio* y no como *fin* en sí misma. En otras palabras, una gramática *funcional* y no una gramática *formal*. Una gramática, en suma, no para saber cosas acerca de la lengua, sino *para aprender a usar la lengua*, lo que no está muy lejos del método inductivo de observación y descubrimiento (*discovery learning*, *consciousness raising*) que activa las facultades intelectuales del individuo quien, por sí mismo, de una manera consciente, descubre las reglas que explican los ejemplos o problemas que se le proponen. De lo que se trata realmente es de enseñar una gramática para *aprender a usar la lengua*, es decir, una *gramática pedagógica.* Como diría Platón: "la semilla del conocimiento existe en todos los humanos; la función del profesor es ayudar a que germine." Es la idea del "profesor-jardinero" que siglos después desarrollarían otros como Pestalozzi, Froebel, etc.

La gramática, en fin, además de ser un conjunto de hechos lingüísticos ("el pretérito perfecto se forma con el presente de indicativo del verbo haber más el participio de pasado del verbo que se conjuga", etc.) es también un *proceso* orgánico que se manifiesta de un modo sutil en el uso real de la lengua y que guarda estrecha relación con el *enfoque léxico* del que hablábamos anteriormente, como puede verse en el siguiente diálogo, adaptado de Scott Thornbury (2001):

A ¿Café?
B Por favor.
A ¿Leche? ¿Azúcar?
B Leche no. Un terrón. Gracias.
A ¿Tostada?
B No, gracias.
A ¿Zumo?
B Mmm.

Gómez del Estal nos recuerda (2004:775) que "el análisis formal de la lengua no es en absoluto el adecuado para el aula de lenguas extranjeras. La diferencia primordial estriba en el objeto del análisis. Para las gramáticas formales ese objeto es la oración y no suele sobrepasar sus límites, mientras que para la gramática pedagógica de L2 el objeto de estudio es el uso de los enunciados lingüísticos dentro de contextos concretos de comunicación. En este sentido, (...) los análisis lingüísticos que deben vertebrar una descripción eficaz para el aula de L2, es decir, una auténtica gramática pedagógica, son los que aportan la pragmática, la descripción nociofuncional y la gramática comunicativa, a los que añadimos un enfoque léxico atento a las necesidades de los estudiantes de L2." Debemos tener esto muy presente, ya que como él mismo dice más adelante (*Ibíd*, 775) "en muchos casos, el enemigo de la descripción lingüística que se ofrece en las clases de E/LE son los propios profesores, puesto que su conocimiento gramatical (heredado de la tradición gramatical, en la mayoría de los casos, cuando no falseado por sus propias concepciones, en el peor pero no tan infrecuente) provoca en

muchas ocasiones no sólo que se ofrezcan descripciones inadecuadas, sino que se llegue a prescindir de los datos que no encajan en la *regla* de la que dispone el profesor, lo cual es un completo absurdo científico." La ponencia "Cómo cambia tu vida con la gramática. Algunos consejos para tener éxito con los ejercicios gramaticales" que presentó Rosario Alonso Raya en el XII Encuentro Práctico de Profesores de ELE, organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L. (http://www.encuentro-practico.com/conferences-2003.html) es una buena muestra de cómo enseñar aspectos gramaticales desde una perspectiva pragmática.

Dicho todo lo cual, pasamos a considerar algunos rasgos típicos de la gramática del español siguiendo de cerca lo que destacados especialistas han escrito sobre este particular, entre ellos Manuel Criado del Val, (1954); Emilio Lorenzo, (1966, 1980) y Mario Wandruszka, (1971). Los presentamos de forma esquemática a continuación:

Artículo

* "lo" + adj. en sustantivaciones: *lo triste* (cf. *lo blanco* vs. *el blanco*)

* "lo" ponderativo: *lo bien que...*, *lo que hay que oír!*

* "lo" en nominalizaciones: *lo de ayer*, *lo de mi cuñado.*

Género

* "el" + a- , ha- tónicas: *el agua, el hambre*/ las aguas, las hambres.

* "el" con nombres masculinos en –a: *el telegrama, el mapa.*

* "la" con nombres femeninos en –o: *la mano, la radio.*

* "el" o "la" según significado del nombre: *el cura, la cura*

Número

* Redundancia del morfema de plural: *muchas mujeres piensan que todos los hombres somos iguales*

Nombre

* Invariabilidad de sustantivos adjetivados: *labios rosa*, *hombres rana*

* Concretización de nombres abstractos: *amabilidades*, *bellezas, miserias*

* Lexicalización de diminutivos y aumentativos: *banquillo, paredón*

Pronombre

* "Especial predilección" por las formas oblicuas: *me salió un grano, le da rabia*

* Deficiencia estructural del posesivo "su" = de él, de ella, de ellos/as

Adjetivo

* Sustantivación de adjetivos: el *azul* del cielo, los *pobres*, un *andaluz*

* Uso del art. det., no del adj. pos: *ponte la chaqueta*, *lávate las manos*

Verbo

* Carencia de un verbo universal de cambio como *werden, become.*

* Decadencia del subjuntivo a favor del presente de indicativo.

* Sustantivación de infinitivos: *decires, haberes, saberes, quehaceres.*

Todas estas características y otras que se podrían añadir (ser/estar, voz pasiva refleja, densidad semántica de verbos, adjetivos y adverbios de una sola palabra, usos de "se", régimen preposicional de verbos y adjetivos, etc.) no deben escapar a la atención del aprendiz de ELE que aspire a tener un dominio razonable de la lengua de Cervantes. Véase a continuación una muestra de ejercicios para practicar el subjuntivo y el estilo indirecto tomados del libro de P.Domínguez y P.Bazo. *Claves del español*. Gramática práctica, Santillana, 1994.

EJERCICIO B.4

Mary Luz está a favor del uso del coche en las grandes ciudades; Salvador, en cambio, está en contra. Lee lo que hay en el cuadro y cuéntale a un amigo las razones que aducen, utilizando alguno de estos verbos: creer, pensar, afirmar, estar convencido/a de, asegurar.

Ejemplo: *Mary Luz cree que el coche es un símbolo de la vida moderna. Salvador, por el contrario, piensa que el coche causa atascos terribles.*

A FAVOR	EN CONTRA
– es un símbolo de la vida moderna – da libertad para viajar – permite vivir fuera del centro de la ciudad – da independencia personal – el transporte público no funciona	– el transporte público es una solución mejor – causa atascos terribles – el transporte público es más barato – tantos coches causan mucha contaminación – coches y motos provocan la mayoría de los accidentes

EJERCICIO B.5

Ahora utiliza los mismos verbos del ejercicio anterior en forma negativa para contradecir lo que opina Mary Luz con respecto a Salvador, y viceversa. Recuerda los usos del subjuntivo.

Ejemplo: *Mary Luz no piensa que los coches y las motos provoquen la mayoría de los accidentes.*

Veamos, para terminar este epígrafe, unos ejemplos tomados de la fuente anterior, en los que se trata la gramática desde una perspectiva pragmática:

EJERCICIO B.10

A continuación tienes un diálogo entre Carmela y su profesora.

PROFESORA: ¡Llegas tarde otra vez! (1)
CARMELA: Lo siento mucho, pero me quedé dormida. (2)
PROFESORA: Tendré que informar a la directora. (3)
CARMELA: Pero si no fue culpa mía. (4) Es que mis vecinos me invitaron a una fiesta y se prolongó mucho. (5)
PROFESORA: Eso no es excusa suficiente. (6)
CARMELA: Mi despertador tampoco sonó. (7)
PROFESORA: Bueno, bueno; es la tercera vez que llegas tarde esta semana. (8)
CARMELA: Le prometo que no sucederá más. (9)

Imagina que tú eres la profesora. Unos días después te encuentras con la directora y te quejas del comportamiento de Carmela. Completa el texto que tienes a continuación.

A eso de las diez, tocaron a la puerta y entró Carmela. Cuando le dije que ... (1) ... me contestó que ... (2) ...
Entonces le advertí que ... (3) ... y me dijo que ... (4) ... porque unos vecinos ... (5) ... Le señalé que ... (6) ... y se sacó de la manga la excusa de que ... (7) ... Entonces le recordé que ... (8) ... y me prometió que ... (9) ...

9.2. La conversación

La propia definición de la palabra "conversar" ("hablar una o varias personas con otra u otras") nos indica ya las dos modalidades de expresión oral que entraña esta actividad, una de las cuales es el diálogo (dos personas solamente). De ambas nos ocuparemos en este apartado, pero sólo en relación con las técnicas que se pueden utilizar para su enseñanza en el aula.

Si anteriormente señalábamos que se aprende a hablar hablando, ahora tenemos que añadir "pero no de cualquier manera". Como sabemos, existe la creencia bastante generalizada de que sólo el hecho de hablar en la L2, sobre todo si es con un nativo, nos sirve para progresar en el aprendizaje. Esta creencia a su vez la comparte un buen número de profesores que piensan que si ellos hablan en clase todo el tiempo en la lengua extranjera, los alumnos aprenderán a hablar con más fluidez siguiendo el modelo que se les facilita.

No cabe duda de que todo lo anterior puede ocurrir, pero sólo hasta cierto punto. En primer lugar, porque aprender a usar el lenguaje conversacional necesita de una preparación y de una programación de tareas que no deben ser distintas en calidad ni en cantidad de las que se dedican a otros aspectos de la lengua. Es importante, por lo tanto, no sólo fijar los objetivos que se pretende alcanzar, sino también señalar con toda claridad los pasos que hay que dar para avanzar desde el uso controlado de la lengua a la expresión oral libre y espontánea.

9.3. Actividades para la expresión oral: principios generales

En la enseñanza de la conversación hay que tener en cuenta dos aspectos: a) la preparación lingüística previa y b) la práctica de la lengua en un contexto real.

Por una parte, hablar presupone que el aprendiz está en condiciones de usar la lengua con propiedad porque previamente ha "manipulado" sus componentes a partir de ejercicios diversos que el profesor le ha encomendado. En lo posible, esta manipulación no tiene por qué ser estrictamente mecánica, sin referencia alguna al significado**;** la pregunta "¿Qué es esto?" es significativa si el profesor que la hace desconoce la respuesta (A.Giovannini *et al*.,1996:61) Hay que señalar, de todas formas, que la repetición es una parte esencial del aprendizaje de cualquier destreza. Mucho antes de ponerse de moda el enfoque comunicativo, ya decía H.E.Palmer (1965:54) que "el automatismo se adquiere mediante la repetición, pero no es necesario que ésta sea como la de un loro, ya que consiste en tener distintas oportunidades de oír, ver, pronunciar y escribir una determinada palabra o frase." En relación con este tipo de prácticas repetitivas (*drills*), se recomienda (H.D. Brown, 2001:273):

a) que sean de corta duración (unos minutos)
b) que sean sencillas (un punto cada vez)
c) que sean vivas, ágiles

d) que los alumnos sepan con qué finalidad se realizan
e) que se limiten a cuestiones de fonología o de gramática
f) que contribuyan a alcanzar metas comunicativas
g) que no se abuse de ellas

Los diálogos pueden ser de varios tipos: de pregunta/respuesta, basados en dibujos o viñetas, basados en un texto, una narración, un tema concreto, etc. He aquí cuatro muestras de diálogos controlados o dirigidos en los que el objetivo es practicar determinados puntos gramaticales:

1. En los siguientes minidiálogos, completa lo que dice el personaje A, comenzando la frase con un pronombre interrogativo como en el ejemplo:

A: *¿Qué te pasa?*
B: Nada, no me pasa nada, sólo que me duele un poco la cabeza.

A: ¿.....?
B: Mi vecino. Se llama Luis.

A: ¿.....?
B: Unas 130.000 pesetas al mes. Ya sabes que lo que gana un funcionario como yo no es mucho.

A: ¿.....?
B: Vivo en Madrid.

A: ¿.....?
B: Ricardo, ¿y tú?

A: ¿.....?
B: Ayer, en el avión de las 14:50, pero ya tengo ganas de regresar.

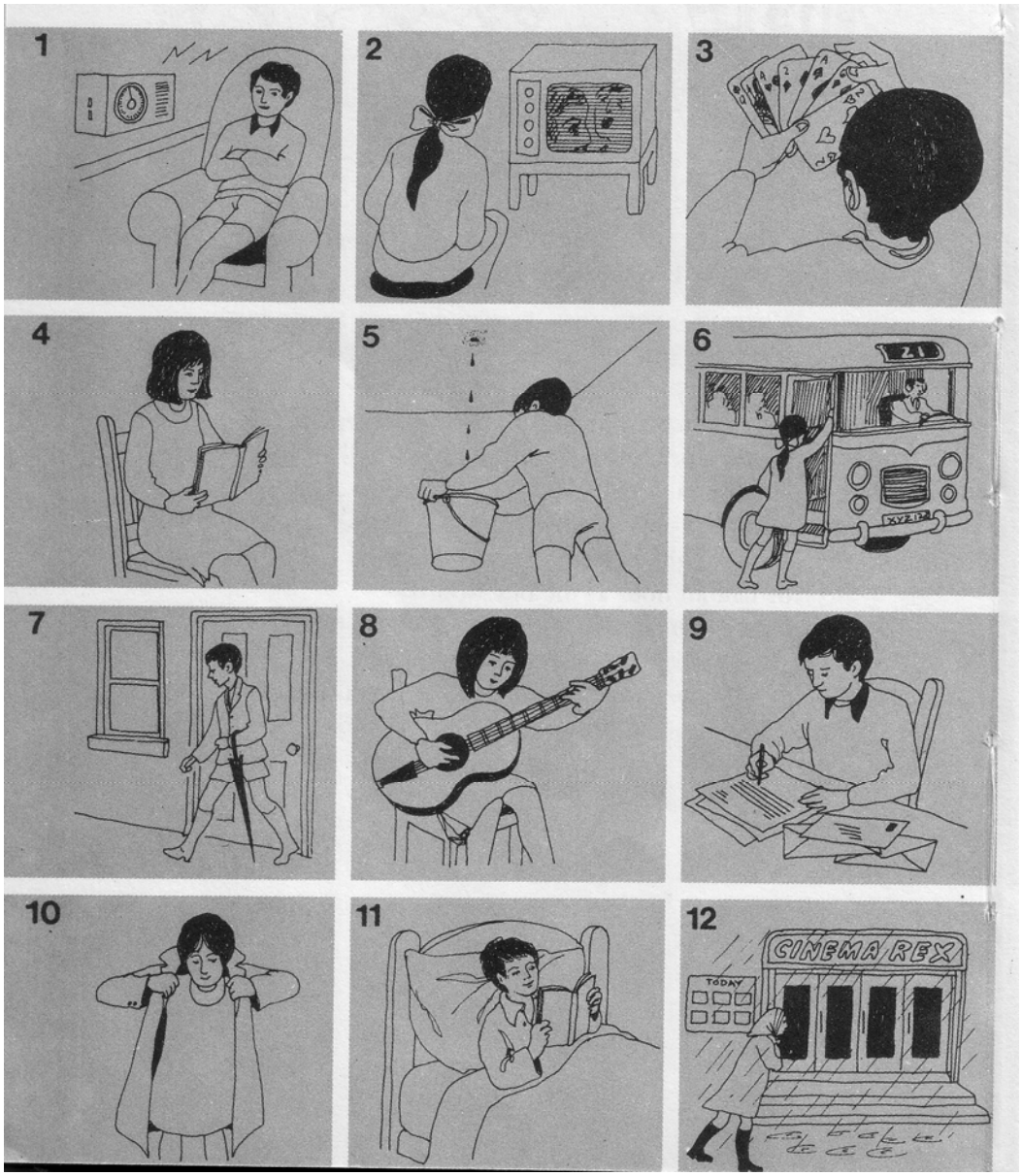
A: ¿ .....?
B: Prefiero estas, por supuesto.

A: ¿.....?
B: Ayer cumplí 17, pero el cumpleaños lo celebro el sábado.

(Tomado de P.Domínguez y P.Bazo. *Claves del español*, Santillana, 1994)

2. Siguiendo el ejemplo, prepare diálogos correspondientes al resto de las viñetas:

A: Si llueve, *oiré* la radio.
B: Espero que no *llueva.*
A: No oiré la radio a menos que *llueva.*
B: Ni yo tampoco.



(Adaptado de J.B.Heaton. *Practice through Pictures*, Longman Group Ltd., 1971)

3. Lee el siguiente texto y haz preguntas que den las respuestas destacadas, como en el ejemplo:

Ejemplo: ***los jueves por la tarde***
¿Cuándo se ven Loli y Toñi?

Loli y su amiga Toñi se ven ***los jueves por la tarde*** para ir al cine o, cuando les sobra un poco de dinero, ***para ir de compras***. A las dos les encanta ***ver escaparates*** y, a veces, pasan ***horas y horas*** probándose trapos antes de decidirse a comprar algo. Esta tarde ***van a ver una película*** que estrenan en el Real Cinema, pero primero han entrado ***en una tienda*** que está de rebajas porque ***a Toñi*** se le ha antojado comprar ***unos zapatos de charol*** que, aunque ya no se llevan, a ella le hace mucha ilusión ***tenerlos.***

(Tomado de P.Domínguez y P.Bazo. *Claves del español*, Santillana, 1994)

4. Quieres perder unos cuantos kilos que te sobran y vas a la consulta del especialista en dietética. Completa el diálogo siguiendo las instrucciones. (Tú eres B)

A: ¿Hace usted algún tipo de ejercicio físico?
B: *(Dile que todos los días das un paseo de una hora)*
A: ¿Conoce usted el método AR de adelgazamiento rápido?
B: *(Dile que lo conoces desde hace tres años)*
A: ¿Lo ha comprado usted?
B: *(Dile que no tienes mucha fe en los métodos que prometen milagros*)
A: ¿Estaría usted dispuesto a seguirlo si yo se lo aconsejo?
B: *(Dile que siempre haces lo que te recomienda el médico)*
A: ¿De veras? ¿No me engaña?
B: (*Dile que siempre dices lo que piensas)*
A: ¿Conoce la nueva librería ELA?
B: *(Dile que te suena, pero que no sabes donde está)*
A: ¿Cómo es posible, si todo el mundo la conoce?
B: *(Dile que quizás es debido a que vas poco a la ciudad, porque no sales mucho últimamente)*
A: Pues está en la calle de San Pedro, nº 25. Pida usted mi método AR y luego vuelva por aquí.

(Tomado de P.Domínguez y P. Bazo. *Claves del español*. Santillana, 1994)

Veamos ahora una muestra de diálogo abierto en el que los alumnos en la clase tienen que pedir excusas o dar explicaciones. Tanto la ficha del alumno como la del profesor están tomadas del libro de P. Domínguez *et al. Actividades comunicativas. Entre bromas y veras*. Edelsa S.A.,1991

FICHA - 40

Situaciones incómodas.

ÁREA COMUNICATIVA: Dar y pedir disculpas.
OBJETIVO:
•Practicar diálogos referidos a situaciones en las que una persona se ve obligada a dar excusas o explicaciones.
DESTREZAS: Escritura y práctica oral.
NIVEL: Medio.
DURACIÓN: 40-50 minutos.
SISTEMA DE TRABAJO: En parejas.

PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

1. El profesor inventará situaciones en las que una persona se ve moralmente obligada a dar algún tipo de explicación o excusa.

2. Para esta actividad, el profesor podrá elegir entre los ejemplos que proponemos o utilizar los que él mismo prepare. Con el fin de que haya variedad en la clase, repartirá tantas fichas diferentes como crea oportuno.

3. Los alumnos prepararán el diálogo en parejas y lo escenificarán ante la clase.

4. Como complemento de esta actividad, el profesor elegirá las situaciones más interesantes, tanto desde el punto de vista del contenido como de la forma lingüística utilizada, para comentarlas en detalle con los alumnos.

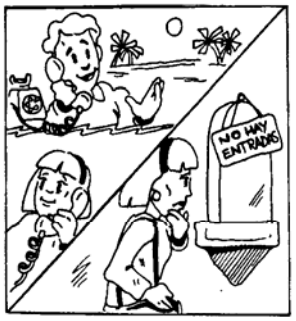
SITUACIONES INCÓMODAS.

FICHA -40

1. Con un compañero, escribe el diálogo partiendo de la situación que se sugiere en la ficha:

Te llamas Ismael. El viernes da un único concierto la Orquesta Sinfónica de Londres. Tienes mucho interés en asistir, pero por estar ausente no puedes sacar las entradas personalmente. Tu amiga Teresa se compromete a hacerlo.

- Eres Teresa. Ismael te dio hace una semana 5.000 pesetas para abonar el precio de la entrada al concierto de la Orquesta Sinfónica de Londres y te has olvidado completamente del asunto. El viernes por la mañana te llama Ismael. Cuando media hora después pasas por la taquilla descubres que se han agotado las entradas.



Te llamas Antonio y eres director de un banco. A las 11 de la mañana tienes una reunión importante con un grupo de empresarios a la que no puedes faltar. Justo cuando vas a salir de tu casa, suena el teléfono.

- Eres el señor Martín a quien Antonio debe muchos favores. Acabas de regresar de París y llamas a Antonio para contarle tus impresiones y aventuras.

Te llamas Javier. Tienes un apartamento que quieres vender cuanto antes para pagar una deuda con el dinero de la venta. Pones un anuncio en el periódico y Ramón decide quedarse con él. Te ruega que se lo reserves y que lo retires del mercado. Llaman otras personas interesadas, pero les dices que el apartamento ya está vendido.

- Eres Ramón, persona de reputada seriedad y solvencia. Has prometido comprar el apartamento de Javier, pero después de unos días, por razones de fuerza mayor, no te interesa comprarlo y llamas al propietario para comunicárselo.

Te llamas Pedro. Sin querer, tropiezas con una señora en la calle y, como consecuencia, se le cae al suelo una bolsa en la que lleva un objeto de cristal que se rompe.

- Eres Doña Petra. Esta mañana compraste una figura de cristal para un regalo de boda. Cuando regresabas a casa, se te rompe al chocar con Pedro que bajaba por la acera en dirección opuesta.

Eres Alejandro. Ayer tenías una cita con un amigo para entregarle unos documentos importantes que necesitaba con urgencia. Por no haberlo apuntado en la agenda, te olvidaste de este compromiso.

- Eres Tomás, amigo de Alejandro. Ayer no acudió a la cita que tenía contigo y hoy lo llamas para que te dé una explicación y quejarte.

Una vez que el aprendiz se ha ejercitado suficientemente en el manejo de los distintos componentes de la lengua, se puede decir que está ya en disposición de comunicar libremente sus pensamientos o deseos. La forma en que lo hace, conviene recordar, está con frecuencia determinada por lo que otra persona o personas han dicho previamente, lo que confirma de nuevo la estrecha relación que existe entre la comprensión y la expresión oral.

Entre las situaciones que pueden interesar a los estudiantes para practicar la lengua hablada de un modo autónomo, no controlado por el profesor, W. Rivers & M. Temperley (1978:47) proponen las siguientes:

1) Establecer y mantener relaciones con otras personas,
2) Expresar reacciones.
3) Ocultar intenciones.
4) Salir de un apuro.
5) Pedir y dar información.
6) Aprender, o enseñar a otros, a hacer algo.
7) Hablar por teléfono.
8) Resolver problemas.
9) Discutir ideas.
10) Jugar con la lengua.
11) Interpretar un determinado papel.
12) Entretener a otros.
13) Presentar logros obtenidos.
14) Compartir actividades de ocio.

La interacción comunicativa presupone que hay que respetar las normas por las que se rige y que son compartidas por los hablantes de una comunidad lingüística. Dichas normas señalan cuándo se puede intervenir en la conversación, qué es lo que se puede decir en un momento dado y cómo se inicia o cuándo se termina. Otras normas no explícitas que también influyen en la forma de los intercambios lingüísticos son las denominadas "*máximas conversacionales*" que H.P.Grice formuló en 1967: de *cantidad* (no dar más información que la que se pide); de *cualidad* (decir cosas que sean ciertas); de *relación* (decir cosas que sean relevantes) y de *modo* (hablar con claridad y precisión) Pero además, como apunta Ana Mª Cestero (2005:21)

> "…el principio de cooperación establece que, en toda conversación, debe funcionar el doble sistema de turnos y debe producirse retroalimentación. Así, mientras un hablante emite turnos de habla, es decir, turnos que contienen mensajes con base semántica, el oyente debe emitir turnos de apoyo, esto es, mensajes funcionales que involucran al interlocutor de forma activa en la conversación e indican al hablante un seguimiento continuo de su intervención. Por otra parte, no existe interacción propiamente dicha si no hay retroalimentación o, lo que es lo mismo, si la intervención de un hablante no es continuada por la intervención de un segundo interlocutor, ya sea ésta verbal o no verbal".

Con respecto a la conversación conviene tener presente además lo siguiente:

- Normalmente hablamos sólo cuando tenemos necesidad de hacerlo.
- La conversación debe surgir espontáneamente de la lectura de un texto, de una observación hecha por alguien o de algo que suceda en ese momento (alumno que llega tarde, ruido de la lluvia que cae, etc.)
- Pedir a los alumnos en la clase que hablen de un tema no es un procedimiento natural.
- Como consecuencia de lo anterior, la conversación no tiene por qué girar en torno a temas "serios" como "Los inmigrantes", "El aborto", para los que el alumno quizás no tenga información suficiente o porque su conocimiento de la lengua es todavía escaso o, simplemente, porque es tímido y prefiere no hablar.
- Para "provocar" una conversación, mejor que hacer preguntas, a veces da más resultado expresar una opinión. Por ejemplo, "*El fútbol es un deporte para imbéciles, pues consiste en dar patadas a un balón*"
- Resolver problemas en los que hay un "vacío de información" suele ser una técnica muy eficaz para fomentar la conversación.

Véase a continuación una muestra de tarea comunicativa en la que los alumnos debaten en clase un tema de interés general

FICHA - 60

Un debate público.

ÁREA COMUNICATIVA: Dar razones a favor y en contra.
OBJETIVOS:
• Argumentar por escrito a favor o en contra de una decisión que se ha tomado.
• Promover la discusión en torno a temas de interés general.
DESTREZAS: Lectura, escritura y práctica oral.
NIVEL: Superior.
DURACIÓN: 50-60 minutos.
SISTEMA DE TRABAJO: Individual y en grupos.

PREPARACIÓN Y DESAROLLO DE LA ACTIVIDAD:

1. Para esta actividad se necesitan noticias, declaraciones públicas, bandos,etc., que por su contenido puedan ser objeto de polémica.

2. El profesor presentará la actividad explicando la importancia que tiene la participación del ciudadano en la resolución de los problemas que la vida diaria plantea en la sociedad moderna. En nuestro ejemplo, se trata de un bando municipal que prohíbe a determinados establecimientos permanecer abiertos después de las diez de la noche.

3. Después de leer el bando, los alumnos manifestarán por escrito su opinión, a favor o en contra, ya sea como simples ciudadanos o como empresarios del sector.

4. A continuación, se reunirán en grupos según la postura que hayan adoptado al respecto, y escenificarán un debate en el que habrá un moderador, un grupo representante del Ayuntamiento, otro de ciudadanos a favor, otro de ciudadanos en contra y otro de empresarios.

5. Como actividad complementaria, los alumnos podrán organizar debates similares acerca de asuntos relacionados con la política local, nacional o internacional, tras haberse documentado sobre el tema elegido.

UN DEBATE PÚBLICO.

FICHA -60

1. El siguiente bando ha suscitado una gran polémica entre los habitantes de una localidad española. ¿Cuál es tu opinión? Participa en el debate escribiendo una carta al Sr. Alcalde en la que le expones tus puntos de vista. Adopta una de las siguientes posturas:
a) A favor de la medida; b) en contra; c) como empresario del sector.

2. Con otros compañeros de tu misma opinión, forma un grupo para luego escenificar un debate sobre esta cuestión. Para la buena marcha del debate, se elegirá un moderador que dará la palabra, por turno, a quienes la soliciten. En el debate deberá haber también un grupo representando la postura del alcalde.

9.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Qué implicaciones tiene para la enseñanza de ELE el hecho de que el aprendiz ya conoce la gramática de su lengua materna?

2. ¿Qué implicaciones tienen para la enseñanza de ELE las siguientes citas?

> "Es cierto, como se ha dicho, que en realidad sólo se puede empezar a aprender la gramática de una lengua cuando ya se sabe esa lengua" (Otto Jespersen)
>
> "El uso de la gramática para averiguar el verdadero significado de un texto es quizás lo que justifica en última instancia el estudio de la gramática formal" (I. Morris)
>
> "Nunca insistiremos bastante en que los manuales de gramática (...) destinados a estudiantes extranjeros deben ser – y los mejores lo han sido—decididamente prescriptivos. De poco le sirve al aprendiz de una lengua que se le facilite una lista de características típicas de la lengua hablada (o escrita) por los nativos; lo que quiere es saber qué es lo que tiene que aprender" (R. Quirk)

3. ¿Qué aplicaciones para enseñar ELE le encuentra a estas citas?

> "Para el principiante, contestar en una lengua extranjera incluso una simple pregunta es una experiencia apasionante" (D.H.Spencer)
>
> "Los estudiantes adultos suelen sentirse a gusto practicando estructuras nuevas de un modo repetitivo" (June Derrick)
>
> "No se puede decir que se ha aprendido una determinada construcción hasta que no se haya usado en un contexto" (A.Pincas)

4. ¿Cuál diría usted que es el objetivo del Ejercicio 4 del Apartado 8.3 anterior?

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. La repetición es una parte fundamental del aprendizaje.
2. Para hacer progresos en el aprendizaje de una L2 no hay nada mejor que hablar con un nativo.
3. Una persona que no ha estudiado la gramática de su lengua no puede hablar la correctamente.
4. "Siempre me lavo mis manos antes de comer" dicho por un aprendiz anglohablante de español es un ejemplo de transferencia positiva.
5. Muchos infinitivos del español funcionan también como sustantivos.

C. ACTIVIDADES

Diseñe tres actividades siguiendo los modelos anteriores.

9.5. Referencias bibliográficas

BROWN, H. D (2001): *Teaching by Principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition, Pearson Education, N.Y.

CESTERO MANCERA, ANA Mª (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Cuadernos de Didáctica del Español /LE, ArcoLibros,S.L., Madrid.

CRIADO DEL VAL, M (1954): *Fisonomía del idioma español*. Sus características comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés y alemán. Aguilar, S.A. de Ediciones, Madrid.

GIOVANNINI, A *et al.* (1996): *Profesor en acción 3*. Destrezas. Edelsa, S.A., Madrid.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M (2004): "Los Contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos" en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I *VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).* Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid.

GRICE, H. P (1967): William James Lectures, Harvard University. Published partially as "Logic in Conversation" in P.Cole and J.L. Morgan (Eds.). *Syntax and Semantics*, Vol. 3 (Speech Acts): 41-58.

LORENZO, E (1980): *El español y otras lenguas*. SGEL, Madrid.

PALMER, H. E (1965): *The Principles of Language Study*. Language and Language Learning, Oxford University Press, Oxford.

RIVERS, W. M & TEMPERLEY, M. S (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press, New York.

THORNBURY, S (2001): *Uncovering Grammar*. The Teacher Development Series, Macmillan Publishers Ltd., London.

WANDRUSZKA, M (1971): *Intralingüística*. Esbozo para una nueva ciencia del lenguaje. Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos, Madrid.

9.6. Bibliografía recomendada para la Unidad III

ALCOBA, S (coord) (2000): *La expresión oral*. Ariel Practicum, Barcelona.

De carácter aplicado y práctico, este manual consta de seis capítulos en los que se pasa revista a distintos aspectos de la lengua española hablada como son las variedades, la

pronunciación y sus problemas, la acentuación, la entonación y la interpretación oral de la puntuación. Cada capítulo va seguido de un glosario, lecturas recomendadas y ejercicios. El CD que acompaña al libro contiene muestras de algunas variedades del español peninsular y atlántico.

ALVAR EZQUERRA, M (1993): *La formación de palabras*. Cuadernos de Didáctica del Español /LE, Arco/Libros S.L., Madrid.

Dirigido a alumnos de los últimos años de la enseñanza media y de los primeros de la universitaria, y a sus profesores, que podrán usarlo como guía, este manual "escrito sin demasiadas elucubraciones teóricas" plantea el contenido desde un punto de vista normativo, pero teniendo en cuenta también los usos de la lengua.

Tras una breve descripción de los procedimientos de *revitalización léxica, creación onomatopéyica* e *incorporación de voces ajenas* (capítulos 1, 2 y 3), el autor hace una exposición más detallada de lo que constituye el núcleo central de esta obra: *la formación de palabras nuevas* que, al contrario de los procedimientos anteriores, consiste en la ampliación del conjunto de voces por medio de mecanismos morfológicos y partiendo de elementos ya presentes en el idioma o tomados de otras lenguas.

Al final del libro se presentan unos *ejercicios*, a los que sigue un *solucionario* y una *bibliografía* "for further reading".

CORTÉS MORENO, M (2000): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Edinumen, Madrid.

Libro muy útil para el profesor de E/LE dada la escasa atención que hasta hace poco se le ha prestado a la enseñanza del acento, ritmo, entonación y pausas. En el último capítulo, el profesor podrá encontrar una amplia gama de propuestas para la enseñanza de estos fenómenos suprasegmentales.

MATTE BON, F (1992): *Gramática comunicativa del español*. 2 vols. Difusión, Madrid.

Fruto de varios años de experiencia docente del autor, esta gramática intenta resolver desde un enfoque comunicativo los problemas gramaticales con los que se enfrenta el profesor de español como lengua extranjera.

A pesar de sus limitaciones, es una obra de consulta obligada para cualquier persona que enseñe español a extranjeros.

MORENO FERNÁNDEZ, F (2002): *Producción, expresión e interacción oral.* Cuadernos del Español /LE, Arco/Libros S.L., Madrid.

Obra dividida en cuatro partes con el objetivo de presentar de forma sucinta los fundamentos psicolingüísticos, lingüísticos, comunicativos y didácticos de la oralidad.

PENADÉS MARTÍNEZ, I (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Cuadernos del Español /LE, Arco/Libros S.L., Madrid.

En este libro, de indudable interés para el profesor de E/LE, la autora, después de plantear los problemas que entraña la enseñanza de las expresiones fijas, muestra los distintos tipos de ejercicios que pueden utilizarse para su enseñanza.

SÁNCHEZ LOBATO, JESÚS y SANTOS GARGALLO, ISABEL (eds.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), SGEL, S.A., Madrid.

Se trata de una obra que, por su enfoque, rigurosidad y selección equilibrada de temas, así como por la bibliografía aportada por cada autor, constituye una referencia obligada y una valiosa fuente bibliográfica para aquellos profesionales dedicados a la investigación, a la docencia y a la formación de profesores, así como para los futuros especialistas en la enseñanza del español, ya que presenta un actualizado y completo panorama sobre el estado de la cuestión en el campo de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera.

El objetivo de este *Vademécum* es proporcionar los principios teóricos y prácticos de una amplia selección de temas que conforman los fundamentos y orientan la actividad docente del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje del español. La obra está estructurada en nueve partes, correspondientes a los temas más fundamentales para la formación del profesorado: Epistemología, El proceso de aprendizaje, La competencia comunicativa, Los objetivos y el proceso de enseñanza, Los contenidos, Las habilidades lingüísticas y comunicativas, El proceso de evaluación, Aplicaciones de las nuevas tecnologías y La enseñanza del español con fines específicos

(Textos tomados de Raquel Pinilla Gómez (2004): "La expresión oral", en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I *VADEMÉCUM para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Sociedad Española General de Librería, S.A., Madrid.

3. Las estrategias de comunicación en la destreza de expresión oral

En el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, con el profesor y sus compañeros de clase, y en situaciones reales de comunicación con hablantes nativos, el estudiante experimenta, a menudo, una serie de problemas comunicativos de diversa índole, debidos a que los medios de los que dispone son aún insuficientes para realizar adecuadamente la comprensión y la producción de mensajes, tanto en las destrezas orales como en las escritas. Efectivamente, el estudiante, cuando habla, no siempre es capaz de expresar lo que quiere o de entender lo que escucha -destrezas orales-, así como tampoco lo es de escribir lo que le gustaría comunicar o de comprender lo que lee -destrezas escritas-, y esto sucede porque existe alguna carencia, algún fallo, en sus subcompetencias comunicativas[10] y, por tanto, experimenta un problema de tipo comunicativo. En esos momentos, en la mente del estudiante se activan una serie de mecanismos conocidos como *estrategias de comunicación*, las cuales van encaminadas a intentar resolver de forma satisfactoria esos problemas.

Las estrategias de comunicación forman parte de la competencia estratégica[11] del hablante. El estudiante extranjero -así como el hablante nativo- hace uso de una estrategia de comunicación debido, principalmente, a dos factores: a) los cortes o rupturas que tienen lugar en el intercambio comunicativo como consecuencia de condiciones diversas que limitan la actuación lingüística -fallos de memoria, *lapsus linguae*, ruidos ambientales, etc.-; b) las deficiencias experimentadas en cualquiera de las otras subcompetencias comunicativas -gramatical, sociolingüística y discursiva-.

El objetivo general del uso de una estrategia de comunicación es, por tanto, incrementar la eficacia de la interacción y reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas. Así, cuando una persona habla deliberadamente de forma pausada, con una clara intención retórica, está intentando mejorar la eficacia de su intervención, por ejemplo, para conseguir una mayor atención por parte del receptor. Por otro lado, cuando un hablante desconoce o no recuerda una palabra y la necesita para expresarse en ese momento concreto, puede recurrir a una descripción de la misma, al uso de una comparación, a la utilización de gestos, etc.; entonces está compensando una deficiencia comunicativa de tipo léxico mediante el uso de una estrategia de comunicación.

---

[10] Partimos de una definición general de competencia comunicativa como *el conjunto de conocimientos y capacidades que permite emitir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada* (Instituto Cervantes, 1994: 15). Asimismo, al referirnos a las subcompetencias comunicativas, asumimos la tipología más extendida en la investigación, correspondiente a Canale (1983), quien afirma que la competencia comunicativa consta de cuatro componentes: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

[11] La competencia estratégica supone el dominio de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de comunicación, verbales y no verbales, empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo. Según Tarone y Yule (1989), las primeras estrategias inciden más directamente en la habilidad global de recibir, retener y asimilar información, es decir, en el propio proceso de aprendizaje; mientras que las segundas, las de comunicación, se refieren a los problemas concretos que surgen en el momento de la planificación y la transmisión de información.

Aunque las estrategias de comunicación son utilizadas por los hablantes en sus lenguas maternas, es fundamental desarrollar explícitamente su uso en la lengua meta del estudiante, por dos razones: a) porque, en muchas ocasiones, el estudiante no es consciente de que en su lengua materna ya dispone de ese potencial comportamiento estratégico y, por tanto, se enfrenta al aprendizaje de la lengua meta sin saber cómo solucionar los problemas comunicativos, surgidos por las deficiencias de su estadio de interlengua; y b) porque *el componente estratégico en toda su complejidad contribuye de manera fundamental al logro de la competencia comunicativa, es decir, a que el hablante no nativo sea capaz de interactuar en la lengua meta de forma próxima a como lo haría un hablante nativo* (Santos Gargallo, 1999: 44).

Por eso, es necesario introducir en los programas curriculares y en los métodos de enseñanza-aprendizaje de E/LE diferentes actividades que potencien el comportamiento estratégico de nuestros estudiantes y que les ayuden a resolver, por sí solos, esos inevitables problemas que van surgiendo en sus interacciones.

En el plano oral, estas estrategias de comunicación se utilizan tanto en los procesos de recepción -destreza de comprensión auditiva- como en los procesos de producción -destreza de expresión oral-. Si bien nosotros estamos analizando con detalle la destreza de expresión oral, proponemos, en la siguiente tabla, una tipología de las estrategias de comunicación más utilizadas, de forma general, en las dos destrezas orales[12].

COMPRENSIÓN AUDITIVA	EXPRESIÓN ORAL
- *Ignorar palabras no relevantes* para la comprensión global del texto, aunque se desconozca su significado. - *Buscar información concreta*, prescindiendo del resto. - Hacer uso de los *conocimientos culturales previos*, así como los relacionados con el *tema* y el *tipo de discurso*. - Reconocer la relación entre los interlocutores, según el *registro* que usen y la *situación comunicativa*. - *Deducir el significado de una palabra* por: • *el contexto lingüístico* (léxico, sintáctico y semántico). • *la forma de las palabras* (similitud con la lengua materna o con otras palabras conocidas en la segunda lengua). - *Utilizar el contexto visual y verbal* (gestos, entonación, silencios, pausas) como claves para averiguar la intención y la actitud del hablante.	- *Peticiones de ayuda al interlocutor*: • información / confirmación. - *Recursos no verbales* (gestos, mímica, movimientos corporales y faciales). - *Acuñaciones léxicas*: • basadas en la lengua materna: traducciones literales y extranjerismos. • basadas en la lengua meta: creaciones originales propias. - *Recursos a la lengua materna* (préstamos y cambios de código). - *Paráfrasis*: • aproximaciones (sinónimos / hipónimos / hiperónimos). • descripciones (verbales y no verbales).

Tabla 1: Estrategias de comunicación en las destrezas orales.

[12] Fernández López (1991) propone buenos ejemplos de actividades de aula para desarrollar las estrategias de comunicación en la comprensión auditiva, especialmente la de deducción, en todas sus dimensiones: por el tema, por la situación comunicativa, por el contexto visual y verbal, etcétera.

La estrategia de petición de ayuda al interlocutor supone una evidencia directa de que el estudiante necesita ayuda explícita para solucionar sus problemas y es una de las estrategias más utilizadas por los estudiantes. La petición puede ser de tipo verbal y no verbal.

La petición de ayuda verbal, a su vez, puede responder a una necesidad del estudiante de información (*¿Cómo se dice* seven hundred*?*)[13], o bien de confirmación de una información que él mismo proporciona y de la que no está seguro (*¿Se dice* sietecientos *o* setecientos*?*). La estrategia de petición de ayuda no verbal más frecuente es la de consulta de diccionarios y otras fuentes de referencia.

La estrategia de recursos no verbales supone el cambio de un código verbal por otro no verbal; hace referencia al mecanismo deíctico de señalar con el dedo aquellas realidades cuyo nombre se desconoce, por tanto, su uso suele estar relacionado con significantes que corresponden a objetos materiales, tangibles, fáciles de localizar por el estudiante en el entorno espacial que le rodea.

La estrategia de acuñación léxica consiste en la creación de un ítem nuevo en la interlengua del estudiante. Esta palabra puede o no existir en la lengua meta, pero para el estudiante supone, en cualquier caso, una palabra nueva, y evidencia el uso de un comportamiento estratégico. En función de la lengua sobre la que el estudiante elabora y acuña la forma léxica, hay dos tipos de estrategias: a) las basadas en su lengua materna; y b) las que lo hacen sobre la lengua meta[14]. Las más interesantes y numerosas en la producción oral de los estudiantes son las primeras. En relación con ellas, distinguimos traducciones literales -traducción palabra por palabra de un ítem o estructura de la lengua nativa del estudiante, por ejemplo *yo vengo de* en lugar de *yo soy de*, al traducir la expresión francesa *je suis de*- y extranjerismos -consistentes en la elaboración de un ítem nuevo en la interlengua del estudiante, mediante un proceso de creatividad morfológica que parte de un ítem de la lengua materna y que se elabora con morfemas de la lengua meta, por ejemplo, la palabra *glacieros* por *glaciares*, partiendo del francés *glaciers*.

El recurso a la lengua materna agrupa el uso de una estrategia de comunicación en la producción de todos aquellos enunciados a los que subyace el recurso directo, por parte del estudiante, a su lengua materna o a cualquier otra lengua añadida que conozca total o parcialmente. Se trata, por tanto, de préstamos de palabras concretas o bien de cambios de código, cuando se toma una estructura sintáctica más compleja.

Bajo la denominación de paráfrasis agrupamos los procesos de reestructuración lingüística llevados a cabo por el estudiante, y que suponen la puesta en marcha de un plan alternativo de producción para el mensaje que se pretende comunicar. Probablemente ésta es la estrategia de comunicación más empleada por los estudiantes -y también por los hablantes nativos- y la que más se desarrolla en el aula mediante actividades diseñadas para tal fin. Cuando el estudiante desconoce un término o expresión de la lengua meta, puede optar por analizar sus rasgos semánticos constitutivos y tratar de expresarlos a través de un medio lingüístico alternativo. La manera de poner en marcha ese plan da lugar a dos tipos de estrategia de paráfrasis: la aproximación y la descripción -también existen casos intermedios entre ambos tipos-.

[13] Todos los ejemplos que ofrecemos de las diferentes estrategias de comunicación están extraídos del corpus de datos que aparece en el estudio empírico de Pinilla Gómez (1997).

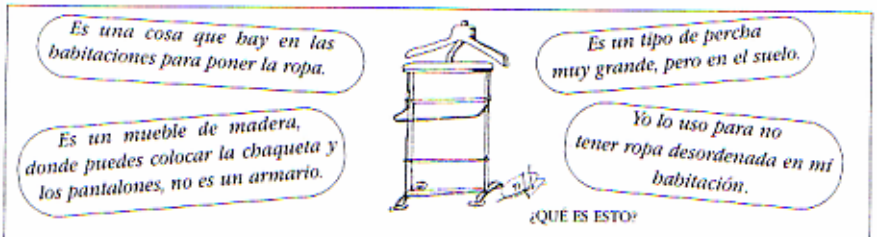
[14] Para una sistematización y ejemplificación pormenorizadas de las estrategias de comunicación basadas en la interlengua y en la lengua meta, véanse las creaciones originales conceptuales y formales presentadas en R. Pinilla Gómez (1997: 266-271).

a) La aproximación consiste en el uso de una palabra o expresión de la lengua meta, sintáctica y semánticamente no del todo exacta en el contexto lingüístico en el que se produce, pero que comparte ciertos rasgos semánticos con el ítem que pretende comunicar el estudiante. La aproximación se puede realizar mediante sinónimos, hipónimos e hiperónimos, y puede ser de tipo léxico o sintáctico. Un ejemplo de este recurso sería el uso de los términos *peculiar* y *particular* por el adjetivo *concreto*[15], en un contexto en el que dos estudiantes están hablando sobre el vocabulario que utilizan.

b) Por su parte, la descripción es una estrategia de paráfrasis que puede realizarse a través de recursos verbales y no verbales (mímica). La descripción verbal consiste en la definición del ítem que se pretende comunicar mediante la presentación de características y elementos constituyentes del concepto que representa ese ítem. Así, por ejemplo, el uso de *el papel para darme una beca* por *cheque*, o de *cama sin patas* por *colchón*. En la descripción no verbal, la presentación de las características y los elementos constituyentes del concepto se realiza por medio de recursos no verbales, especialmente movimientos del cuerpo, gestos u otro tipo de representaciones gráficas (dibujos, esquemas, etc.), como por ejemplo imitar el acto de escritura para comunicar *tomar notas o apuntes*.

En líneas generales, la descripción supone una de las estrategias más socorridas para el estudiante, que ve en ella la manera de comunicarse a través de los recursos lingüísticos que posee, aunque éstos sean todavía escasos e insuficientes. La posibilidad de describir, en diferentes situaciones comunicativas, dota al estudiante de una seguridad y una confianza muy importantes para poder superar los problemas, prioritariamente léxicos, que surgen a lo largo de la conversación. En el siguiente ejemplo (*fig. 2*), se propone una actividad para el aula en la que se descubren al estudiante ejemplos concretos de descripción de un tipo de mueble -galán de noche-[16], realizados por otros estudiantes; y se le anima a dar su propia versión.

Observa cómo podemos comunicarnos sin conocer las palabras:



Ahora intenta hacer tú lo mismo; aunque no sepas cómo se llama, anímate y describe el mueble que ves. Tu profesor puede ayudarte.

Figura 2: Actividad 1. Uso de la estrategia de comunicación de descripción.

[15] Independientemente de que el diccionario no recoja estos términos *peculiar* y *particular* como sinónimos, los estudiantes que han producido este ejemplo los consideran como tales y, por tanto, a efectos de su interlengua suponen el uso de una estrategia de comunicación.

[16] El ejemplo de un mueble, como es el galán de noche, proporciona una muestra real de que los hablantes nativos no siempre conocen o recuerdan determinadas palabras y, en esos casos, también aplican comportamientos estratégicos. Esta actividad se ha extraído de R. Pinilla Gómez (1997: 353).

UNIDAD IV: La comprensión escrita

OBJETIVOS

1. **Destacar la naturaleza e importancia de esta destreza**
2. **Señalar los distintos usos de la lectura**
3. **Indicar las distintas fases en el proceso de lectura**
4. **Señalar los tipos de tareas para la comprensión escrita**
5. **Mostrar la aplicación de técnicas de lectura**

UNIDAD IV

Lección 10: La comprensión escrita I

10.1. Naturaleza de la comprensión escrita

10.2. Usos de la lengua escrita

10.3. Características de la lengua escrita

10.4. Ejercicios

10.5. Referencias bibliográficas

10.1. Naturaleza de la comprensión escrita

> "Reading as the understanding of discourse does not simply involve the recognition of what words and sentences mean but also the recognition of the value they take on in association with each other as elements in a discourse" (Widdowson, H.G. 1978:63)

> "Leer en el sentido de entender el discurso no sólo supone reconocer lo que significan las palabras y las frases, sino también el valor que adquieren cuando se asocian entre sí como elementos del discurso"

De la misma manera que existe una estrecha relación entre la comprensión oral y la expresión oral, también hay una correspondencia evidente entre la comprensión escrita o lectora y la expresión escrita, entre la lectura y la escritura, pues lógicamente la primera presupone la segunda. Ambas destrezas no son, como se sabe, imprescindibles para la comunicación; de hecho, muchísimas personas, incluso hoy día, se comunican perfectamente sin recurrir para nada a la lengua escrita. Sin embargo, desde un punto de vista social y educativo la lengua escrita tiene una gran importancia, pues ha sido la letra impresa la que ha contribuido en muy alto grado al progreso y desarrollo de nuestra civilización. Es quizás por esta razón por la que la lengua escrita goza de mayor prestigio que la lengua hablada.

En el plano teórico, son dos las concepciones más relevantes que se manejan en torno a la lectura: a) la que la considera como un conjunto de destrezas que debería dominar el alumno para poder descodificar un texto y entender así su significado y b) la que contempla la lectura como un proceso activo en el que el alumno, a partir de sus conocimientos previos, construye nuevos conocimientos con la información que le proporciona el texto.

No parece necesario, por lo tanto, seguir insistiendo en la relevancia de la lengua escrita en el proceso de aprendizaje de una L2. Como vimos en lecciones anteriores, para muchos aprendices de una L2, por su profesión u otras razones, la comprensión lectora es la única destreza que les interesa cultivar. También es muy cierto que una vez alcanzado un determinado nivel de conocimientos, el progreso en el dominio general de una L2 suele tener lugar a partir de la letra impresa, aun cuando existan oportunidades para la práctica oral.

De los tres elementos que intervienen en el acto de leer, *lector*, *texto* y *escritor*, son los dos primeros los que realmente merecen más atención, pues, por una parte, tanto si se contempla la lectura como *producto* o como *proceso*, no es fácil precisar las subdestrezas que entraña ya que varían según los individuos. En segundo lugar, el lector, al enfrentarse con un texto puede encontrarse con dificultades de interpretación, lo que hace necesario investigar cuáles son las reglas que rigen el proceso de la lectura. Ello no obsta para que algunos autores vean la lectura como una conversación entre el escritor y el lector, quien también puede predecir cómo continúa un determinado texto al igual que el oyente adivina lo que el hablante va a decir antes de que éste abra la boca. Naturalmente, siempre y cuando ambos compartan el mismo código, conozcan el asunto del que se trate y su relación con el mundo real.

Lo anterior nos lleva a la cuestión de qué debemos entender por comprensión lectora o, en otras palabras, cuál es la finalidad de esta destreza en la enseñanza de una L2.

Básicamente, la lectura se concibe de dos formas diferentes aunque complementarias: a) leer para incrementar nuestro conocimiento de la lengua o b) para desarrollar esta destreza y poder así leer con más rapidez, lo que permite extraer la información que nos interesa sin tener que leer un texto íntegramente y sin que sea obligatorio conocer todas las palabras. En el fondo, el objetivo es el mismo en ambos casos (obtener una información que buscamos), pero la manera de enfrentarse al texto da lugar a distintos modos de lectura. La lectura será intensiva o extensiva si atendemos

al criterio a) y detallada o superficial si la consideramos desde el criterio b), de habilidad para obtener la información deseada. Es decir:

- intensiva, para averiguar el significado de cada palabra o frase, así como las relaciones entre las distintas partes de un texto.
- extensiva, para obtener una idea general del texto. No exige entenderlo todo o casi todo, como en la lectura intensiva y generalmente se hace por el placer de leer.
- detallada (*scanning*) para buscar en el texto algo concreto, un dato, una fecha, un nombre, etc. (Ver más adelante Actividad 1)
- superficial (*skimming*) para ver cuál es la idea principal o los párrafos más significativos de lo que se dice en el texto. (Ver más adelante Actividad 2)

Producto de la investigación reciente en el ámbito de la lectura son los modos o modelos de abajo a arriba (*bottom-up*), de arriba abajo (*top-down*) y una combinación de ambos o modelo interactivo. Para entender el texto, el lector parte de los elementos mínimos (letras, morfemas, sílabas, palabras, etc.) o, al revés, de sus conocimientos previos y experiencia lectora, lo cual viene prácticamente a coincidir con los dos primeros tipos de lectura señalados anteriormente.

Otra distinción que suele hacerse es la de lectura *silenciosa* y lectura *en voz alta*. Acerca de esta última hay que decir que si bien puede ser útil en las primeras fases del aprendizaje (el profesor como modelo), no lo es tanto como técnica de lectura por parte del alumno en la clase, ya que éste suele concentrarse más en la pronunciación que en el significado, no es una actividad natural, y, sobre todo, porque el hacerlo por turnos supone que mientras uno lee, los demás no prestan atención o, lo que es aún peor, pueden estar escuchando un mal modelo.

En cualquier caso, sí conviene tener presente los siguientes extremos que apunta Alderson, C.J (1984:25):

- No es lo mismo competencia lingüística que habilidad lectora.
- No es probable que un mal lector en su L1 pueda, sin entrenamiento previo, ser un buen lector en una L2.
- Es difícil de creer que un buen lector en su L1 no pueda en ningún caso transferir sus habilidades lectoras a la L2.
- El buen lector en su L1 necesita poseer un conocimiento de la L2 para poder leer textos en esta lengua.

10.2. Usos de la lengua escrita

Según Rivers &Temperley (1978:187), normalmente leemos por alguna de estas razones:

- porque buscamos información por algún motivo o porque sentimos curiosidad acerca de algún tema;

- porque necesitamos seguir las instrucciones que nos permitan realizar tareas en nuestro trabajo o en nuestra vida cotidiana (saber cómo funciona un aparato, preparar un plato de cocina (receta), solicitar un empleo (formulario);
- porque queremos actuar en una obra de teatro, utilizar un nuevo juego, completar un puzzle o realizar algún tipo de actividad agradable y divertida;
- porque queremos mantenernos en contacto con amigos a través del correo o porque queremos comprender cartas comerciales;
- porque queremos saber cuándo o dónde va a tener lugar algo o qué es lo que se ofrece (consultamos horarios, programas, convocatorias y menús o leemos anuncios);
- porque queremos saber qué está sucediendo o ha sucedido (leemos periódicos, revistas, informes);
- porque buscamos placer o emoción (leemos novelas de todo tipo cuentos, poemas letras de canciones).

Teresa Bordón (2002: Unidad III, 3.2, 3.3) clasifica de la manera siguiente los textos con los que un lector se puede encontrar:

- **MISCELÁNEOS**: billetes (de diferentes transportes), cartas y menús de restaurantes, entradas (de diferentes espectáculos), anuncios (periódicos, revistas, vallas publicitarias), recetas de cocina, folletos de instrucciones, etc;
- **CARTAS**: personales, profesionales, de opinión (en periódicos u otros medios de comunicación), notas breves, avisos en tablones de anuncios, correos electrónicos;
- **PERIODÍSTICOS**: noticias, editoriales, artículos de opinión, crónicas de temas específicos (deportes, toros, cine, teatro, etc.), pronóstico del tiempo, carteleras de espectáculos, esquelas, chistes, etc.;
- **DE REFERENCIA**: diccionarios, guías, horarios, señales, mapas, tablas de precios, etc.;
- **TÉCNICOS O ESPECIALIZADOS**: libros de texto, informes, reseñas, etc.;
- **LITERARIOS**: novelas, cuentos, poemas, obras de teatro, ensayos etc.

10.3. Características de la lengua escrita

Aunque sólo sea de manera incidental, no está de más recordar las diferencias entre el medio escrito y el oral, entre la escritura y el habla, para lo cual seguimos lo que escriben al respecto G.Leech *et al*., (1982:134)

En cuanto a la función que desempeñan, la escritura se basa en signos gráficos, letras, lo que le confiere un carácter permanente frente a la transitoriedad del habla que es efímera. Por estar basado en signos visibles, el texto escrito puede planificarse y

revisarse previamente, del mismo modo que el lector puede leerlo a su comodidad tantas veces como precise para comprender su significado.

Con respecto a la forma, lógicamente no posee los rasgos que son propios del habla, como son el acento, el ritmo, la entonación, ni tampoco los que pertenecen al lenguaje no verbal (gestos, posturas, movimiento, etc.). En cambio sí cuenta con otros recursos como la puntuación (signos de interrogación, de exclamación, comas, etc.), letras mayúsculas, párrafos, encabezamientos, capítulos, etc.

La tabla siguiente muestra los rasgos lingüísticos que distinguen los dos modos de empleo de la lengua:

LENGUAJE HABLADO 'TÏPICO'	LENGUAJE ESCRITO 'TÍPICO'
1. Vaguedad en la expresión	Lenguaje explícito
2. Fronteras oracionales imprecisas	Oraciones bien señaladas
3. Sintaxis simple	Sintaxis más compleja
4. Reiteraciones	Ausencia de reiteraciones
5. Falta de fluidez	Fluidez
6. Control del discurso debido a la	Ausencia de control
7. interacción con el oyente	Ausencia de interacción
8. Informalidad	Lenguaje formal

Estas serían las características típicas, pero como se solapan con frecuencia (en una conversación telefónica es necesario ser más explícito, en un anuncio televisivo el texto oral se prepara con detalle previamente, etc.), en vez de dos modos distintos de discurso parece preferible hablar de un continuum que podría representarse como sigue:

Lenguaje hablado 'típico' ▲	Conversación en un bar
I	Seminario
I	Conversación telefónica
I	Carta personal
I	Entrevista de trabajo
I	Debate en la radio
I	Anuncio televisivo
I	Conferencia
I	Sermón
I	Guión de una obra de teatro
I	Noticias de televisión
I	Periódico
I	Carta comercial
Lenguaje escrito "típico" ▼	Libro

10.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Cuándo tiene sentido leer en voz alta?

2. De las tres maneras de leer un texto en clase - lectura silenciosa, en voz alta por el profesor y en voz alta por los alumnos, ¿cuál cree que es más ventajosa y por qué?

3. ¿Cree que leer en voz alta es un buen entrenamiento para leer rápido?

4. ¿Cree que leer correctamente en voz alta, con la acentuación y entonación debidas es señal inequívoca de que se ha entendido el texto? Razone la respuesta

11. ¿Qué inconvenientes cree que presenta la lectura en voz alta en el aula?

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. Un rasgo típico de la lengua hablada es que tiene una sintaxis complicada.

2. A partir de un determinado nivel de conocimientos, el progreso en el aprendizaje de una L2 suele tener lugar mediante la lectura.

3. Normalmente, aunque la sintaxis sea más compleja, se comprende mejor un texto escrito que uno oral.

4. Habilidad lectora es sinónimo de competencia lingüística.

5. Los rasgos lingüísticos de un noticiario televisivo están más cerca de la lengua hablada que de la escrita.

B. ACTIVIDADES

Las dos actividades que mostramos a continuación fueron presentadas por su autora, Mercedes Roldán Vendrell en las “II Jornadas sobre la enseñanza del español como lengua extranjera”, organizadas por la Universidad de La Laguna en el año 1992.

Actividad 1

Objetivos: Enseñar a los estudiantes a utilizar índices de periódicos.(A la hora de examinar un texto en busca de una información específica es esencial saber utilizar el índice).

Destrezas implicadas: Mecanismos de referencia.
Scanning.

Te acabas de comprar el periódico *Ideal* para conocer las últimas noticias. Aquí tienes el índice de páginas:

EN ESTE
NUMERO

Cesado el comisario jefe de Seguridad Ciudadana de Granada, Manuel Bustos — Página 4

Todos los granadinos mayores de 65 podrán utilizar gratuitamente los autobuses urbanos de la capital — Página 5

Justicia desmiente que vaya a otorgar beneficios penitenciarios a los etarras Etxabe y Urrutia — Página 23

Serbia atacará «con todas sus fuerzas disponibles» si Bosnia continúa sus provocaciones en Sarajevo — Página 26

UGT y CC OO mantienen la convocatoria de huelga en la Hostelería granadina para mañana y pasado — Página 32

Francisco Ayala recibe hoy el premio Cervantes de manos del Rey — Página 45

Granada	3	Deportes	34
Andalucía	12	Sucesos	38
Opinión	18	A. Palabras	41
España	22	Sociedad	44
Mundo	26	Cines	51
Economía	30	Pasatiempos	52
Bolsa	33	Televisión	53

1. Señala en qué páginas puedes encontrar la respuesta a las siguientes preguntas:

a) ¿Ha acabado ya la huelga de hostelería?
b) ¿Dónde nació el premio Cervantes de este año?
c) ¿Es verdad que se ha muerto el duque Romanov?
d) ¿Cuál fue el resultado del partido de España contra Albania?
e) ¿Qué opina la prensa egipcia de las medidas de la ONU contra Libia?

2. En la página 28 un artículo se titula: "Ningún país ha comprendido la *esencia* del golpe de estado". ¿A qué presidente pertenecen esas declaraciones?:

Felipe González
Boris Yeltsin
Alberto Fujimori
Fidel Castro

3. ¿Qué tipo de comisión crees que ha acordado la ampliación del bono-bús pensionista?:

de Asuntos Exteriores
de Seguridad Pública
de Bienestar Social

Actividad 2

Objetivos: Enseñar a los estudiantes a utilizar los textos de la portada, contraportada, índice, sumario, prefacios y notas previas de un libro para obtener en pocos minutos información general sobre el mismo. (Muchas veces --por ejemplo al comprar un libro en una librería o al elegir uno en la biblioteca-- es importante poder sacar en poco tiempo una idea general; en esos casos, es muy práctico echar un vistazo a ese tipo de textos)

Destrezas implicadas: Mecanismos de referencia.
Skimming y scanning.

1. Imagina que tu profesor lleva a clase un libro que recomienda mucho titulado *El español idiomático. Frases y modismos del español*, de Pablo Domínguez, Marcial Morera y Gonzalo Ortega. Pero como no dispones más que de unos minutos para hojearlo, sólo te da tiempo de echarle un vistazo al texto que aparece en la contraportada del libro, la nota previa y el sumario. Aquí te los presentamos:

Pablo Dominguez, Marcial Morera, Gonzalo Ortega
El español idiomático

Parece lógico pensar que, en principio, la persona que se proponga aprender un idioma extranjero aspire a hablarlo como un nativo, lo cual supone, entre otras cosas, que habrá de dominar todas esas combinaciones de palabras, peculiares de cada lengua, cuyo significado total no equivale a la suma de sus significados individuales.

Al igual que muchas lenguas, el espanol es rico en expresiones idiomáticas, las cuales suelen constituir --junto con el subjuntivo y el uso de las preposiciones «por» y «para»-- uno de los escollos más difíciles con los que se tropieza el estudiante extranjero. Para facilitarle el aprendizaje y consolidación de tales modismos, los autores, partiendo de situaciones comunicativas perfectamente verosímiles, han elaborado unos 1.200 ejercicios en los que figura alguna de las expresiones idiomáticas seleccionadas y que son de uso frecuente en el español europeo.

Concebido como libro de ejercicios para la práctica de esta importante parcela lingüística, está dividido en dos partes, siendo la segunda parte un complemento o desarrollo de la primera. Al final de la obra, el lector dispone de las claves de cada parte, así como de un índice general de todos los modismos considerados, seguidos de sus correspondientes definiciones lexicográficas.

El libro puede utilizarse con o sin ayuda del profesor y, desde luego, resultará de interés para cualquier lector de habla española que desee comprobar el grado de conocimiento de su lengua.

SUMARIO

Nota previa 7
Prólogo 9
Primera parte 11
Segunda parte 92
Clave de la 1.ª parte 167
Clave de la 2.ª parte 170
Índice general de modismos 173

NOTA PREVIA

No es menester decir que el *discurso repetido*, en general, y los modismos, en particular, constituyen un patrimonio lingüístico secular e inestimable, al que hay que insuflarle, mediante la deseable regularización de su uso, el hálito de vida que demanda en la hora presente. Por eso, hemos considerado que podría ser favorablemente valorada y acogida la iniciativa de elaborar un catálogo de ejercicios prácticos, donde, a partir de situaciones comunicativas perfectamente verosímiles y concebidas sin pretensiones de originalidad, el alumno se experimente en el manejo de esta importante parcela lingüística.

Este libro ha sido concebido, en primer lugar, para que sirva de ayuda a los estudiantes extranjeros de español que necesitan, o simplemente, desean mejorar su conocimiento de la lengua, aunque también resultará de interés para los hablantes nativos que quieran comprobar hasta qué punto dominan su propia lengua. Por su especial naturaleza, puede utilizarse con o sin ayuda del profesor, en ratos perdidos —antes de acostarse, en el tren, en la playa, en la terraza de un café, etc.—, a modo de entretenimiento provechoso.

El libro consta de dos partes, con un total de, aproximadamente, 1.200 items. En la primera parte, hay que completar el texto con una de las cuatro opciones que se ofrecen, todas ellas expresiones idiomáticas de uso corriente. En la segunda, el estudiante deberá indicar cuál es la definición lexicográfica correspondiente al modismo que aparece en cursiva en el texto y que, a excepción de unos cuantos casos, ya ha sido tratado en la primera parte.

Para facilitar la labor de los que no cuentan con la ayuda de un profesor, se incluye una clave. Asimismo, al final del libro hay un índice alfabético general de los modismos considerados, junto con el número de orden que les corresponde en cada parte y sus definiciones lexicográficas. La ordenación de los ejercicios, sin embargo, no responde a ningún criterio definido, a fin de no proporcionarle al estudiante pista alguna en el momento de buscar las respuestas correctas.

Algo que sí nos gustaría reseñar es que, dada la índole eminentemente práctica de este trabajo, hemos orillado en él todas las cuestiones teóricas que pudiera suscitar la noción de modismo, aunque admitimos que tal concepto, y en consecuencia el material que se pueda seleccionar a partir de su aplicación, no siempre presenta unos perfiles inequívocos respecto de sus vecinos (la frase hecha, la locución, el refrán, etc.).

Al no existir índices de frecuencia, la selección de modismos se ha hecho siguiendo un criterio intuitivo, lo que hace que se incluyan algunos poco usuales junto con otros que son más conocidos. De todas formas, en la preparación de este libro han sido fuente de inspiración el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner, el *Diccionario Planeta de la lengua española usual*, de Francisco Marsá, y el *Diccionario de argot*, de J. M. Oliver. Por otra parte, es obvio decir que las frases y modismos que se incluyen pertenecen al español europeo, aunque en muchos casos son de aplicación general en todo el mundo hispánico.

Finalmente, queremos expresar nuestro agradecimiento a aquellos alumnos de Filología Inglesa y de Lengua Española de la Universidad de La Laguna que han colaborado con nosotros en la redacción de un buen número de los textos aquí presentados.

LOS AUTORES

2. ¿Qué puedes decir sobre el libro después de leer estos textos.? ¿Puedes contestar a las siguientes preguntas?:

1. ¿Cuál es el objetivo de este libro?
2. ¿Carece de interés para lectores nativos?
3. El libro trata sobre:

   uso de las preposiciones por y para
   expresiones idiomáticas
   el subjuntivo en español
   combinaciones de palabras
   definiciones lexicográficas

3. ¿Qué apoyo ofrece a quienes no disponen de la ayuda de un profesor?
4. ¿Son aplicables estos modismos a todo el mundo hispánico?
5. ¿Crees que puede ser interesante para ti? ¿Por qué?

10.5. Referencias bibliográficas

ALDERSON, J. C & URQUHART, A. H (Eds.) (1984): *Reading in a Foreign Language*. Applied Linguistics and Second Language Study. Longman, London & New York.

BORDÓN, T (2002): "Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas", Máster de la UNED, Madrid.

LEECH, G *et al* (1982): *English Grammar for Today. A New Introduction*. The Macmillan Press Ltd., London.

RIVERS, W. M & TEMPERLEY, M. S (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press, New York.

UNIDAD IV

Lección 11: La comprensión escrita II

11.1. Subdestrezas de la comprensión escrita

11.2. ¿Cuándo debe iniciarse la lectura?

11.3. Fases en la enseñanza de la comprensión escrita

11.4. Ejercicios

11.5. Referencias bibliográficas

11.1. Subdestrezas de la comprensión escrita

En una reseña publicada en el *Boletín de ASELE* nº 28, el que suscribe estas líneas decía que en el aprendizaje de una segunda lengua, la comprensión escrita desempeña un papel muy importante ya que, por un lado, supone para el aprendiz un menor esfuerzo cognitivo que el que entraña la comprensión oral y, por el otro, le ofrece al mismo tiempo la oportunidad de consolidar y ampliar el vocabulario ya aprendido. Sin embargo, no es aconsejable que en las etapas iniciales se enfrente el estudiante con textos escritos normales, dado que aún no posee un conocimiento suficiente de la lengua para poder seguirlos con el debido interés y aprovechamiento. Sobre esto volveremos más adelante.

Por otra parte, leer en una lengua extranjera puede resultar más difícil de lo que a primera vista parece, sobre todo si se trata de una lengua no afín a la propia del lector. Y es que leer entraña numerosas subdestrezas, como vemos en la siguiente lista tomada de Brown (2001:307):

1. Saber distinguir los grafemas y patrones ortográficos que tienen valor distintivo.
2. Retener en la memoria corta trozos de discurso de distinta extensión.
3. Procesar la lectura con la rapidez que exija la tarea en cuestión.
4. Reconocer palabras e interpretar el orden de palabras y su significado.
5. Reconocer categorías gramaticales (nombres, verbos, etc.), sistemas (tiempos verbales, concordancia, pluralización), patrones, reglas y formas elípticas.
6. Reconocer que un determinado significado puede expresarse utilizando diferentes construcciones gramaticales.
7. Reconocer mecanismos de cohesión en el discurso escrito y el papel que desempeñan para señalar relaciones entre cláusulas.
8. Reconocer las funciones retóricas del discurso escrito y su importancia para la interpretación del mismo.
9. Reconocer las funciones comunicativas de textos escritos según su forma y finalidad.
10. Inferir un contexto no explícito basándose en la experiencia o conocimientos previos.

11. Inferir vínculos y conexiones entre acontecimientos, ideas, etc., deducir causas y efectos y encontrar relaciones tales como idea principal, secundaria, información nueva, información dada, generalizaciones, simplificaciones.
12. Distinguir entre significado literal e implícito.
13. Descubrir referencias culturales específicas e interpretarlas en un contexto de esquemas culturales previos que sean apropiados.
14. Desarrollar y usar un conjunto de estrategias para obtener información tales como *scanning* y *skimming*, para identificar marcadores del discurso, adivinar palabras por el contexto, activar schemata para interpretar textos, etc.

Queda claro, pues, que para poder leer en una L2 es necesario tener una "competencia lectora" formada por unos conocimientos y estrategias que A.Giovannini et al. (1996:28) resumen del modo siguiente:

- Conocimientos previos y experiencia sociocultural.
- Estrategias personales de lectura y aprendizaje.
- Competencia discursiva en la lengua materna y en la nueva lengua, sobre todo en lo que se refiere a:

  * la familiaridad con el género y el tipo de escrito,
  * el reconocimiento de la estructura,
  * la capacidad de reconstruir el sentido a medida que avanza la lectura,
  * la apropiación de los elementos lingüísticos que cohesionan y hacen
  * avanzar el discurso.

- Una competencia lingüística – aunque sea básica- en la lengua meta.

11.2. ¿Cuándo debe iniciarse la lectura?

Como en cualquier otro tipo de adquisición de destrezas complejas que requieren unos conocimientos previos, la iniciación a la lectura en una L2 no deberá tener lugar mientras no se esté preparado para ello. No es aconsejable por lo tanto utilizar textos escritos mientras el aprendiz no haya tenido el debido entrenamiento en la práctica oral y pueda reconocer palabras y expresiones ya utilizadas en clase.

Aprender a leer en la L1, como se sabe, sólo es posible a partir de una edad en la que el niño ya es capaz de comunicarse oralmente con otras personas. Claro que las circunstancias del aprendiz de una L2 son muy distintas (cf. aprendizaje vs. adquisición), y al estar en posesión de un código lingüístico, el de su lengua materna, lo más probable es que también sepa leer en su lengua. Pero como ya vimos en la lección anterior, Apartado 10.1, incluso el buen lector en su lengua materna necesita tener unos conocimientos mínimos de la L2 para poder leer en la nueva lengua.

A la vista de lo anterior, es normal que se aborden paralelamente las destrezas de comprensión /expresión oral y comprensión escrita siempre que ésta no preceda a las anteriores.

Hay otra razón además por la que no debe demorarse demasiado la introducción a la forma escrita del lenguaje y es que si al aprendiz de una L2 le falta la imagen visual de la palabra, se corre el riesgo de que subrepticiamente tome nota de ella por escrito de forma errónea, al no representar correctamente la ortografía los sonidos que oye.

11.3. Fases en la enseñanza de la comprensión escrita.

Como es lógico, el aprendizaje de esta destreza no puede producirse súbitamente sino de manera progresiva, a través de una serie de pasos que van desde la lectura de los elementos más simples (sílabas, palabras, frases) hasta los más extensos (oraciones complejas, párrafos, textos completos). Para W. Rivers (1968, 1981:268) son seis las fases por las que debe pasar el aprendiz de una L2 antes de alcanzar la "independencia" y enfrentarse de un modo autónomo a la lectura de un texto:

1. Introducción a la lectura;
2. Familiarización;
3. Adquisición de técnicas de lectura;
4. Práctica;
5. Expansión;
6. Autonomía.

Las comentamos a grandes rasgos a continuación.

En la primera fase, se pretende que el aprendiz se familiarice con el modo en el que los nuevos fonemas se representan gráficamente.

En la segunda, el aprendiz lee textos previamente utilizados oralmente, sólo que recombinándolos de varias maneras, aunque es posible introducir algunas palabras y estructuras nuevas para que el estudiante pueda deducir el significado por el contexto.

En la tercera fase, se puede empezar a leer textos más amplios con la supervisión del profesor, si bien las palabras y estructuras deben ser las ya conocidas por el aprendiz, salvo algunas nuevas que pueden introducirse como en la fase anterior.

En la cuarta fase es donde se puede iniciar la lectura *intensiva* para aclarar dificultades gramaticales e incrementar el léxico, así como la lectura *extensiva*, cuyo objetivo es, como ya hemos indicado, desarrollar el gusto por la lectura.

La quinta fase supone un paso más en el logro de la independencia total del estudiante con respecto al control del profesor y del contenido léxico y estructural de los textos.

Finalmente, en la fase sexta el estudiante podrá enfrentarse él solo al texto sin ayuda del profesor y usando ocasionalmente el diccionario.

En relación con la lectura extensiva, hay que mencionar la importancia de las

"lecturas graduadas" de textos originales o abreviados, que el estudiante podrá utilizar por su cuenta fuera del aula para seguir estando en contacto con la lengua extranjera, algo que todos los expertos consideran esencial. Una ventaja adicional de estos materiales es que estimulan el interés del alumno al comprobar éste que no sólo se incrementa su conocimiento de la lengua, sino también el de la cultura que en ella se refleja.

La gradación tiene que ver sobre todo con el vocabulario, es decir, con el número y frecuencia de uso de las palabras seleccionadas para cada nivel. Asimismo, hay que tener en cuenta la menor o mayor complejidad sintáctica y coherencia discursiva del texto, su extensión y presentación y, lo que es fundamental, la naturaleza del contenido, que para que tenga éxito ha de ser lo suficientemente atractivo y ameno en función de la edad, condición e intereses particulares del aprendiz.

11.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. ¿Qué implicaciones tiene para el aprendizaje de una L2 el hecho de saber leer en la L1?

2. ¿Por qué son útiles las actividades de comprensión oral consistentes en hacer preguntas sobre un texto?

3. Siguiendo el ejemplo, subraye las palabras o frases que considere oportuno y que necesariamente serían respuestas a preguntas hechas por los alumnos:

> La camelia es un arbusto de la familia de las rosáceas oriundo de Japón y China, de hojas lustrosas y perennes de un verde vivísimo y flores muy bellas, pero sin olor, por lo común blancas, rojas y rosadas. El nombre de esta flor, y la flor misma, no es anterior al siglo XVIII, en que fue creado en honor del misionero jesuita Camelli, que la trajo de Insulindia a Europa. Esta denominación se debe a Karl von Linné, conocido por Linneo, británico sueco creador de la nomenclatura de los seres vivos aún en vigor.

4. ¿Por qué la comprensión escrita supone un menor esfuerzo cognitivo que la comprensión oral?

5. En qué consiste la competencia lectora?

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. La iniciación a la lectura sólo debe tener lugar cuando el aprendiz haya adquirido un vocabulario de al menos 1.000 palabras.

2. La comprensión escrita debe preceder siempre a la expresión oral.

3. Cuanto más familiar le resulte al aprendiz el vocabulario, más fácil le resultará entender el texto escrito.

4. Debido a las circunstancias en que normalmente se produce el aprendizaje (unas horas a la semana, en un aula con otros alumnos, etc.), es conveniente practicar las cuatro destrezas desde el primer momento.

5. La gradación tiene que ver no sólo con el vocabulario sino también con otros aspectos del texto.

C. ACTIVIDADES

Como decíamos más atrás, para iniciarse en la lectura hay que partir de los conocimientos de la L2 que ya ha adquirido el alumno, los cuales, en un primer momento, son limitados tanto en lo que se refiere al léxico como a la gramática. Por esta razón, las actividades de comprensión escrita tienen que ser muy sencillas. Veamos algunas muestras:

Actividad 1

¿Cuál de las siguientes palabras es la intrusa? Encerrarla en un círculo.

mesa cuchillo banco sofá silla cama armario

Actividad 2

Tacha con una X las palabras que están mal escritas:

persona río rrosa nuestro isla javón brazo senzillo amavle

Actividad 3

Completa con las palabras siguientes: fácil, pequeño, malo, viejo, barato, frío

El caballo es grande y el insecto es.....

El pescado es caro y el pan es.....

El té está caliente y el hielo está.....

Mi hermano es joven y mi abuelo es.....

Hacer deporte es bueno y fumar es.....

El chino es difícil y el español es.....

Actividad 4 (Nivel avanzado)

Además de las muchas incongruencias que contiene el texto que sigue, el vocabulario de las expresiones fijas y refranes ha sido modificado adrede por el autor, lo que les confiere un tono satírico-burlesco. Pruebe a sustituirlas por las verdaderas.

El discurso

MANUEL RIVAS

Antes de hablar, enfatizó el presidente, quiero decir unas palabras.

Y lo que voy a decir es una verdad como un témpano. Hemos estado entre la espalda y la pared. Hemos ido de caspa caída. Hemos tenido el handicap en contra. Hemos pasado de castaño a oscuro. Nos hemos visto metidos en más de un membrete. De mí se ha dicho que soy un higocéntrico. Pero, recordad, siempre insistí en que todo era pataca minuta, que no había que confundir los churros con las merinas, ni agobiarse en un vaso de agua, ni hacer caso de las antenas paranoicas ni de la fiebre óptica. Yo siempre lo tuve herméticamente claro: Renaceremos de nuestras cenizas como el gato Félix, diga lo que diga el obstáculo de Delfos.

Bien sé que a todo Napoleón le llega su Water-polo, pero yo fui llamado a llenar el vacío de las ausencias y no me voy a salir por la tajante. Mis adversarios dicen que he colocado a España en un lugar antipático a los ojos del mundo. También en eso les ha salido el tiro por la horma del zapato. Me cuentan y no paran de chistes que circulan por Internet, en Portugal, sin ir más lejos. "¿En qué se parecen un presidente español humilde y Superman? En que ninguno de los dos existe". Je, je. Y otro: "¿Por qué cuando empatan a cero, Portugal mete cero goles y España cero golazos?". Muy simpáticos estos portugueses. Será por eso que en las Azores estábamos cuatro y sólo se habla del famoso trío. La verdad es que cuando nos presentaron al primer ministro portugués, le guiñé un ojo a Bush y le dije: "¿Sabías, George, que el nuevo puente de Lisboa sobre el Tajo es el más grande del mundo y uno de los más grandes de Portugal?" ¡Cómo nos reímos!

A mis presuntos sucesores, paciencia. Hay que saborear el éxito en pequeñas diócesis. No quiero que dividáis el partido en tres mitades ni que comiencen las hostialidades. Siempre me tendréis aquí, donde debe ser, a babor, a la derecha. Y ahora viene, lo fundamental. Como dice nuestro patrón fundador, marcando el paso de los tiempos, sin asombro de duda: llegado el momento, y si es menester, hay que sacar los votos hasta de debajo de los ladrillos. Porque, y esta es la gran cuestión, ¿qué futuro vamos a dejar a nuestros antepasados?

El País, 19-08-03

11.5. Referencias bibliográficas

BROWN, H. D (2001): *Teaching by Principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition, Pearson Education, N.Y.

GIOVANNINI, A *et al*. (1996): *Profesor en acción 3*. Destrezas. Edelsa, S.A., Madrid.

RIVERS, W. M (1981): *Teaching Foreign Language Skills*. Second Edition. The University of Chicago Press, Chicago and London.

UNIDAD IV

Lección 12: La comprensión escrita III

12.1. Principios básicos en la enseñanza de la comprensión escrita

12.2. Selección de textos para la lectura: principios generales

12.3. Tipos de tareas

12.4. Ejercicios

12.5. Referencias bibliográficas

12.6. Bibliografía recomendada para la Unidad IV

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

12.1. Principios básicos en la enseñanza de la comprensión escrita

Según vimos en el apartado 10.2 de la lección 11, cuando leemos es porque sentimos curiosidad acerca de un tema o porque buscamos una información que nos es útil. Leemos la prensa deportiva, por ejemplo, porque queremos saber cuáles han sido los resultados de los partidos de fútbol que se jugaron el domingo pasado; si queremos instalar un horno eléctrico en la cocina tendremos que saber cuáles son los pasos que hay que dar y acudiremos para ello al manual de instrucciones, etc. Por otra parte, la inminente lectura de un texto hace que concibamos ciertas esperanzas en torno a la información que nos proporciona. En el caso de un periódico deportivo, lo normal es que la mayor parte de sus páginas estén dedicadas a los deportes; en un manual de instrucciones no sería lógico encontrar información acerca de acontecimientos políticos, etc.

Una vez obtenida la información que nos procura la lectura de un texto, es probable que la utilicemos para hacer algo concreto: instalar un aparato, completar un formulario, llamar a alguien para comunicarle lo que hemos leído (la película que ponen en el cine Rex, la noticia de alguien que ganó un premio), comprar un ordenador que está en oferta, etc. Estas acciones que tienen lugar en la vida real son las *tareas* que en la enseñanza de lenguas se encomiendan a los estudiantes y que entrañan la práctica de distintas destrezas (cf. destrezas integradas)

En la preparación de actividades para la lectura, por lo tanto, es preciso tener en cuenta unos principios básicos que tienen que ver con el *contenido* de los materiales utilizados, el *fin* que se persigue con la lectura, las *expectativas* creadas en torno al texto y, en cuarto lugar, *lo que se puede hacer* con la información obtenida.

Con respecto a los materiales, se ha de procurar que los textos utilizados sean auténticos, es decir, que en su origen fueran pensados para hablantes nativos y no creados ex profeso para la clase. Cuando por razones de escaso nivel de conocimientos de la L2 nos veamos obligados a usar estos últimos, es conveniente que no resulten demasiado artificiales, sino que respondan lo más posible a las características de los auténticos.

Asimismo, las actividades que se encomienden a los alumnos han de ser realistas y motivadoras, que despierten su interés y que sirvan para satisfacer una necesidad o para realizar algo (expresar opiniones, seguir instrucciones, escribir una carta, resumir un texto, tener una conversación sobre lo que se ha leído, etc.) en la fase de post-lectura, como se indica más adelante.

En lo que se refiere a técnicas, lo normal es que básicamente las actividades se desarrollen en tres fases:

a) de pre-lectura, en la que se introduce el tema y se fijan los objetivos que se persiguen con la lectura del texto, al mismo tiempo que se intenta averiguar el grado de conocimientos que sobre él tienen los alumnos, procurando en cualquier caso despertar su interés en el contenido del mismo;

b) de lectura, en la que los alumnos leen el texto fijándose en los puntos que el profesor ha señalado como importantes;

c) de post-lectura, en la que se hacen preguntas sobre el contenido del texto para comprobar si se ha comprendido. La comprobación también puede hacerse mediante tareas como las que se señalaron para la comprensión oral (cf. Lección 2, Apartado 3.3):

- Hacer – el lector responde físicamente a una pregunta.
- Elegir – el lector selecciona grabados, objetos, textos.
- Transferir – el lector hace un resumen oral de lo que lee.
- Contestar – el lector responde a las preguntas sobre el texto.
- Resumir – el lector sintetiza o toma notas acerca de un pasaje.
- Ampliar – el lector finaliza la historia que lee.
- Duplicar – el lector traduce el mensaje a su L1 o lo copia según nivel.
- Imitar – el lector construye algo siguiendo un modelo.
- Hablar – el lector participa en una conversación que demuestra que ha comprendido.

Day y Bamford, por otra parte, en su artículo "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading" (2004), señalan los 10 principios fundamentales que deben regir la enseñanza de la lectura extensiva. Los resumimos a continuación:

1. *El material de lectura debe ser fácil.*
2. *Se debe disponer de una variedad de textos que versen sobre distintas materias.*

3. *Son los aprendices los que deciden lo que quieren leer*.
4. *Cuanto más lean los alumnos, mejor*. *Sin embargo, un libro por semana es lo mínimo que se debe exigir en cualquier nivel.*
5. *La lectura tiene que proporcionar placer, información, así como la comprensión general del contenido*.
6. *El premio de la lectura es la satisfacción que produce por sí misma (lo cual no significa que no se pueda pedir a los estudiantes que completen ciertas actividades basadas en los textos que han leído)*
7. *La rapidez en la lectura extensiva tiende a incrementarse más que a disminuir.*
8. *La lectura debe ser individual y silenciosa*.
9. *Los profesores deben orientar y guiar a sus alumnos mostrándoles las ventajas de la lectura y compartiendo con ellos su experiencia lectora*.
10. *El profesor debe servir de lector modelo a quien imitan sus alumnos*.

12.2. Selección de textos para la comprensión escrita: principios generales

De acuerdo con C. Nuttall (1996) son tres los requisitos básicos que debe reunir un texto para la lectura, a saber: a) idoneidad del contenido, de tal forma que resulte interesante y apropiado para los fines que se persiguen; b) "explotabilidad", es decir que pueda ser explotado en clase e integrado con otras destrezas y c) legibilidad, que no ofrezca demasiadas dificultades desde el punto de vista léxico o estructural.

Otros autores señalan también los criterios que deben tenerse en cuenta para seleccionar textos de lectura. Así, para Bright, J. A & McGregor, G.P (1970: 61) la selección no sólo debe basarse en criterios lingüísticos (nivel apropiado de vocabulario, estructura gramatical no demasiado compleja, registros especiales, cuestiones de estilo, etc.) sino que también hay que ver si las circunstancias en las que se enmarca el texto le resultan familiares al estudiante, lo que sin duda facilitará la comprensión. Por otra parte, ciertos temas pueden ser tabú en algunas culturas, por lo que no sería oportuno utilizarlos.

En lo que concierne al contenido, apuntan Bright & McGregor que

a) el texto debe ser interesante para que el alumno quiera leerlo;
b) el alumno debe ver que el texto puede guardar cierta relación con su propia experiencia vital;
c) el texto debe ser rico en posibilidades de ser abordado desde distintos ángulos;
d) el contenido debe estar en consonancia con la edad de los estudiantes.

12.3. Tipos de tareas

Además de las que ya hemos mencionado para comprobar si la comprensión ha

tenido lugar (Ver Apartado anterior), Encina Alonso (1994:115) da los siguientes ejemplos adicionales de tareas que se pueden diseñar:

TIPOS DE TAREAS

1. Para expresar una información detallada:
   A. Ordenar los dibujos de acuerdo con un texto.
   B. Completar con las palabras adecuadas los espacios en blanco de un texto.
   C. Marcar las diferencias entre un texto y un dibujo.
   D. Marcar con mímica lo que dice un texto.

2. Para extraer una información selectiva:
   A. Contestar preguntas sobre un texto.
   B. Escribir frases que resuman los contenidos expuestos en el texto.
   C. Emparejar dibujos y textos.
   D. 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:
   A. Poner el título a un texto.
   B. Reconstruir textos que han sido recortados y mezclados.
   C. Resumir un texto en un número exacto de palabras

(Nota: Cada uno de estos ejemplos va acompañado de su correspondiente ilustración, que recomendamos y que puede consultarse en el libro citado más arriba)

12.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. Los textos que siguen han sido diseñados específicamente para ilustrar el uso de formas verbales. No son, pues, "auténticos", pero uno de ellos lo es más que el otro. ¿Cómo explica la diferencia?

> Hoy comemos en casa; ayer comimos en casa también. Miramos el paisaje con el mismo placer que lo miramos ayer. Para esto abrimos la ventana como la abrimos ayer. Hace dos años había unas personas muy amables en la casa vecina. Nos entendimos muy bien con ellas todo el tiempo que vivieron cerca de nosotros. También nos entendemos muy bien con los vecinos de ahora.

> *Cuando me desperté, el reloj del Ayuntamiento daba las siete. Pensé que todavía era muy temprano para levantarme, pero como tenía muchas cosas que hacer decidí aprovechar la mañana. Rápidamente me puse en pie, me di una ducha y bajé a desayunar. Salí de casa poco después y me dirigí al Banco Central para solicitar un préstamo. Allí rellené un impreso que me dieron y, después de firmarlo, lo entregué al empleado correspondiente.*

2. ¿Qué rasgos sintácticos son característicos del lenguaje de las instrucciones?

3. ¿Qué efectos provoca en el lector la lectura de un texto que no se ajusta a las expectativas creadas en torno a él?

4. ¿En qué se diferencian los materiales auténticos de los que no lo son?

5. ¿Por qué no seleccionaría usted, para una clase de principiantes, un texto que hable de la "violencia de género"?

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. Una tarea típica de la 3ª fase de la comprensión escrita es contestar preguntas sobre el texto que acaba de leerse.

2. En realidad, se pueden preparar materiales cuasiauténticos.

3. Cuando leemos la sección de anuncios de un periódico es para comprobar si ha publicado más de veinte.

4. Lo importante es que el alumno realice la actividad que se le encomienda, aunque sea de mala gana.

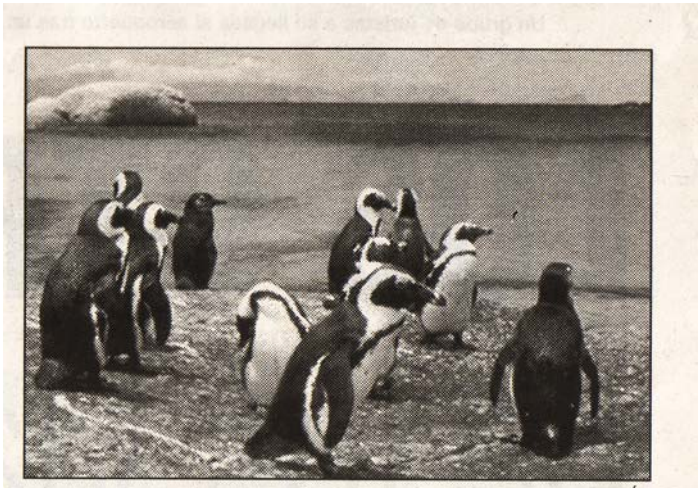
5. De las actividades de post-lectura señaladas más arriba, algunas no se aceptan de buen grado por todos los alumnos.

C. ACTIVIDADES

.

Incluimos a continuación dos ejercicios de comprensión escrita, inspirado el primero en el que proponen R.Rossner et al., citados por J.Harmer (1983:157) y cuyo . objetivo es comprobar si la información que tenemos es correcta. En el segundo, se trata de poner un título a una viñeta.

1. Pingüinos



Fase I: Preparación

Esta fase de pre-lectura es muy importante ya que estimula el interés de los alumnos en el texto que luego van a leer, incitándoles a adivinar que es lo que en él se dice de los pingüinos.

a) El profesor dibuja una tabla de tres columnas en la pizarra en las que escribirá algunas de las respuestas que los estudiantes le vayan dando a sus preguntas:

COSAS QUE SABEMOS ACERCA DE LOS PINGÜINOS	**COSAS DE LAS QUE NO ESTAMOS SEGUROS**	**COSAS QUE NOS GUSTARÍA SABER**

b) A continuación hace distintas preguntas a la clase sobre los pingüinos; dónde y cómo viven, cuáles son sus características, de qué se alimentan, etc.

Fase II: Lectura

Los alumnos leen el siguiente texto sólo para comprobar si las respuestas que figuran en la pizarra son válidas o no:

Pingüino de Anteojos, *Spheniscus demersus*

El pingüino de Anteojos vive en los mares próximos al continente africano. Es posible encontrarlo en las costas de Sudáfrica y muy ocasionalmente, en Mozambique y Angola.

Estos pingüinos suelen medir entre 60 y 70 centímetros y suele pesar unos tres kilos. En cuanto a tamaño, los machos son algo mayores que las hembras pero no mucho más.

El pingüino de Anteojos se caracteriza por tener una marca rosada en la cara la cual va desde el pico hasta el exterior del ojo. Sobre la marca rosada tiene una amplia banda blanca que va desde el cuello hasta la parte de arriba del pico. Además, desde las patas le sale una franja negra que recorre todo el pecho hasta llegar a la otra pata. Tiene la espalda blanca y en su barriga blanca destaca una serie de puntos negros. Sus aletas también son negras pero terminan siendo grises en las puntas.

Las parejas de pingüinos anidan durante todo el año, e incluso, algunas parejas lo hacen hasta dos veces en el mismo año. En las colonias numerosas, estos pingüinos son muy fieles y vuelven a anidar con la misma pareja del año anterior, hasta puede que usen el mismo lugar. Suelen poner de uno a dos huevos de color blanco y el periodo de incubación dura de 37 a 41 días.

Por las noches, estos simpáticos animales emiten un ruido similar al rebuzno de los burros, de ahí que en inglés se les llame *Jackass Penguin* o *Pingüino Asno*.

Se alimentan de peces y consumen en torno a 380 gramos diarios. Suelen pescar en grupo y pueden llegar a sumergirse hasta más de cien metros.

(*La Opinión*, Tenerife, 1 de agosto de 2003)

Fase III: Actividades complementarias

En parejas o en pequeños grupos, los alumnos pueden preparar una entrevista sobre los pingüinos. El que desempeña el papel de entrevistador hace preguntas sobre la vida y costumbres de los pingüinos mientras que los demás contestan basándose en la información del texto que acaban de leer o de cualquier otro tomado de alguna fuente bibliográfica como, por ejemplo, ENCARTA 98.

2. Asignar un título de entre varios.

Fase I: Preparación

a) El profesor presenta a la clase la siguiente viñeta de CESC (que *mutatis mutandis* habla por sí sola)

Fase II: Lectura

b) Los alumnos leen el texto y piensan, en parejas o en pequeños grupos, en un posible título para poner a pie de página.

Una vez que hayan optado por uno determinado, el profesor les entrega una hoja con los siguientes aforismos para que los comparen con los títulos que ellos han escrito en sus cuadernos:

Progresar algo, si no se puede más, es bastante
Quinto HORACIO

Política es el arte de evitar que la gente se preocupe de lo que le atañe.
Paul VALÉRY

No hay progreso sin paradoja.
Niels BOHR

Los políticos son siempre iguales. Prometen construir un puente incluso donde no hay río. *Nikita KRUSCHEV*

No mires lo que fuimos; mira lo que somos.
FEDRO

Fase III: Actividades complementarias.

En esta fase, se puede pedir a los grupos que, oralmente, defiendan con argumentos por qué el título que han propuesto es mejor.

12.5. Referencias bibliográficas

ALONSO, E (1994, 1995): *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Colección Investigación Didáctica, Edelsa, S.A., Madrid y New York.

BRIGHT, J.A & McGREGOR, G.P (1970): *Teaching English as a Second Language*. Longman Group Ltd., London.

DAY, R & BAMFORD, J (2004): "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading" in *Reading in a Foreign Language*, Vol. 14, No. 2, October 2002 (On line at http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html)

HARMER, J (1983): *The Practice of English Language Teaching*. Longman Handbooks for Language Teachers. Longman Group Ltd., London.

NUTTALL, C (1996):*Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Second Edition. Oxford: Heinemann

12. 6. Bibliografía recomendada para la Unidad IV

ALONSO, E (1994, 1995): *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Colección Investigación Didáctica, Edelsa, S.A., Madrid y New York.

En palabras de su autora, "este libro va dirigido tanto a las personas que quieren encaminarse hacia la enseñanza y que se sienten perdidas porque no saben por dónde empezar, como a los docentes con experiencia y conocimientos que necesitan o desean una reflexión".

Escrito por alguien que conoce muy bien el material didáctico existente, ya que procede "del mundo de la enseñanza del inglés" y que, además, posee una amplia experiencia como profesora de español para extranjeros y como formadora de profesores de español lengua extranjera, el libro de Encina Alonso constituye una referencia imprescindible en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera.

CAIRNEY, T.H (2002): *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Colección: "Educación Infantil y Primaria" - Coedición con el Ministerio de Educación y Cultura, Ediciones Morata, Madrid. (Traducción al español de P. Manzano)

El objetivo de esta obra es modificar las ideas tradicionales sobre la comprensión lectora y, por tanto, redefinir los roles de los docentes y de los alumnos, así como los recursos y estrategias para la enseñanza de la lectura. En la actualidad es factible comprobar cómo, pese a que en los últimos veinte años ha habido un gran desarrollo en los conocimientos sobre los procesos lectores, se han producido pocos cambios en los métodos de la comprensión lectora.

Cairney nos ofrece una nueva perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión que otorga gran importancia al apoyo y estímulo a niños como activos constructores de significado. Insiste también en la utilización de textos significativos completos, el trabajo en grupo y la integración de la lectura con otras formas de construir significados, como son la escritura, la expresión plástica y la dramatización.

DENYER, M (1998): *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, Colección Aula de Español, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

Este librito recoge la conferencia dictada por Monique Denyer en una sesión de "Aula de Español". Comienza con una reflexión sobre la lectura como una destreza alienada e ignorada, continúa con el análisis de la lectura como proceso cognitivo y como acto de comunicación y finaliza con una serie de propuestas didácticas y de actividades globales para ayudar a desarrollar la comprensión lectora.

GIOVANNINI, A *et al*. (1996): *Profesor en acción 3*. Edelsa, S.A., Madrid

Obra en tres tomos, forma parte de la Colección Investigación Didáctica de la Editorial Edelsa y resulta de lectura obligatoria, no sólo por la calidad del producto sino también porque conjuga de una forma muy interesante y amena la teoría y la práctica.

Si el deseo de los autores era "marcar un hito en el desarrollo de la didáctica del Español como Lengua Extranjera (E.L.E.)", pueden estar seguros de que lo han conseguido.

QUINTANA, E. Hilda, "La enseñanza de la comprensión lectora" (Buscar en Google "Comprensión lectora" y pinchar este sitio http://coqui.Ice.org/hquintana/comprensión_lectora.html.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

(Textos tomados de Rosa Acquaroni Muñoz (2004): "La comprensión lectora", en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I *VADEMÉCUM para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Sociedad Española General de Librería, S.A., Madrid.

1. Modelos explicativos del proceso lector

Hoy en día parece innegable la evidencia de que la lectura es un proceso complejo en el que intervienen múltiples niveles de procesamiento: desde los denominados *inferiores* de tipo perceptivo, hasta los *superiores* de extracción de significado. A pesar de ese consenso, existen divergencias a la hora de decantarse por cuál de esos procesos se considera dominante, sobre todo cuando se trata de determinar la relación funcional que se establece entre dichos niveles:

> *(...) las discusiones más encarnizadas se centran en la naturaleza de los procesos implicados en la lectura: si son seriales (modulares) o simultáneos (interactivos), si proceden de abajo-arriba* (bottom-up) *o de arriba-abajo* (top-down), *si son automáticos o controlados, si están dirigidos por el texto o por el lector, o si se sigue una ruta directa o una ruta mediada fonológicamente* (Mayor, 2000: 7-8).

Por eso, antes que nada, queremos explicar en qué consisten los principales modelos teóricos que han querido dar cuenta de cómo se produce el proceso de comprensión lectora.

Según el *modelo ascendente* o de *abajo-arriba (bottom-up)* (Gough, 1972), fundamentado en propuestas psicológicas conductistas y que ha sido el dominante hasta aproximadamente los años setenta del siglo xx, la lectura se concibe como un proceso secuencial y organizado jerár-

quicamente en el que el lector aplica sus habilidades para la descodificación e inicia una *trayectoria lineal ascendente* y *unidireccional* de discriminación visual, que va desde la percepción e identificación de grafemas y la asociación con su fonema correspondiente, al reconocimiento primero de sílabas, después de palabras y así, sucesivamente, ensamblando las distintas piezas léxicas hasta extraer el significado textual completo. El texto se convierte así en única fuente de conocimiento, en absoluto suministrador de información; en auténtico contenedor de significados, hasta tal punto que si el lector es capaz de leer las palabras del texto, se considera que la comprensión se producirá posteriormente de forma automática.

La comprensión lectora se entiende como un proceso guiado exclusivamente por el contenido explícito y los aspectos formales presentes en el texto; como si se tratara de una torre de naipes capaz de desmoronarse si le falta una sola pieza, y el texto sólo fuera un juego de muñecas rusas que se van encastrando unas en otras. Sin embargo, ocurre con demasiada frecuencia, que sabemos *descifrar* cada una de las palabras que integran un texto y, sin embargo, no somos capaces de comprender su sentido. Veamos un ejemplo[2]:

Combina alternativamente los fragmentos contenidos en las casillas, empezando por la primera de la columna I (por ejemplo, A-I, C-II, B-III , D-IV y B-I, etcétera).

	I	II	III	IV
A	Queridos colegas:	la realización de los deberes del programa	nos obliga al análisis	de las condiciones financieras y administrativas existentes
B	por otra parte	la complejidad de los estudios de los dirigentes	cumple un rol esencial en la formación	de las directivas de desarrollo para el futuro
C	el afán de organización, pero sobre todo	la consulta con los numerosos militantes	ofrece un ensayo interesante de verificación	del modelo de desarrollo
D	los principios superiores ideológicos así como	el inicio de la acción general de formación de las actitudes	implica el proceso de reestructuración y de modernización	de las formas de acción.

Si tuviéramos que explicar a otra persona de qué habla este texto, tendríamos serias dificultades. Trataríamos de reproducir literalmente fragmentos recordados, o engarzaríamos algunas palabras sueltas, con la esperanza de que nuestro interlocutor pudiera entendernos.

Queda claro, tras este ejercicio, que apoyar todo el peso de la actividad de comprensión lectora en la *descodificación* del material escrito, sin hacer intervenir otros componentes fuera del texto, como son, entre otros, los conocimientos previos del sujeto que lee, o los distintos contextos en los que se inserta dicho texto para transformarse en discurso, no nos conduce auto-

[2] Versión resumida del *Código universal del discurso político-burocrático*, publicado en el diario polaco *Zycie Warszawy*; el texto integro se puede consultar en: http://hps.infolink.com.br/peco/comun56.htm.

máticamente a la construcción del sentido, ni siquiera del significado[3]. Proponemos ahora la lectura de dos fragmentos escritos por Julio Cortázar, en los que un lector nativo podrá acceder en gran medida a su significado, a pesar de tropezar con palabras que desconoce, pues forman parte de la pura invención literaria del autor.

La inmiscusión terrupta

Como no le melga nada que la contradigan, la señora Fifa se acerca a la tota y ahí nomás le flamenca la cara de un rotundo mofo. Pero la tota no es inane y de vuelta le arremulga tal acario en pleno tripolio que se lo ladea hasta el copo.

–¡Asquerosa! Brama la señora Fifa, tratando de sonsonarse el ayelmado tripolio que ademenos es de satén rosa. Revoleando una mazoca más bien prolapsa, contracarga a la crimea y consigue marivolarle un suño a la Tota que se desporrona en diagonia y por un momento horadra el raire con sus abroncojantes bocinomias (…).

Julio Cortázar, *Último Round*.

Por escrito gallina una

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a Creta nos cayó en la paf, y mutación golpe entramos de (…).

Julio Cortázar, *La vuelta al día en ochenta mundos*.

Si le preguntáramos a ese lector nativo imaginario si ha sido capaz de comprender en líneas generales el primer texto, seguramente podría referir mucha más información que en el segundo texto; incluso podría llegar a aventurar detalles tan concretos como el significado de algunas de las palabras inventadas y decir que *melga* significa *gustar,* o que *mofo* equivale a *bofetada*, que *tripolio* puede ser *un sombrero,* mientras que *copo y bocinomias* corresponden seguramente a dos partes del cuerpo. Si ese mismo lector nativo lee el segundo texto donde Cortázar vulnera sistemáticamente la cohesión textual, a base de trastocar el orden sintáctico, comprobaría que, a pesar de ello, es capaz de alcanzar cierto nivel de comprensión y referir, por ejemplo, que se trata de una historia contada por una gallina en la que explica cómo fueron víctimas de una mutación tras sufrir la caída de un cohete aparentemente inofensivo lanzado desde Cabo Cañaveral por los americanos.

El proceso llevado a cabo por parte de ese lector imaginario no se entendería si no hubieran intervenido otros niveles de procesamiento que operan también de manera jerárquica y secuencial, pero a la inversa, y que conforman el denominado modelo *descendente* o de *arriba-abajo (top-down)* (Goodman, 1968; Smith, 1973). El lector, verdadero protagonista del proceso, inicia una *trayectoria lineal descendente* en la que va sobrevolando la superficie del texto en busca de indicios que va seleccionando del *continuum* lingüístico, de acuerdo con sus propias expectativas, para aplicarles todas sus habilidades interpretativas. El grado de comprensión lectora ya no dependerá del reconocimiento mecánico y exhaustivo de cada palabra contenida en el tex-

[3] Entendemos *significado* como la capacidad que tienen las expresiones lingüísticas para representar y transmitir conocimientos virtuales, y *sentido* como el conocimiento efectivo que realmente transmiten las expresiones contenidas en un texto. Generalmente, las expresiones lingüísticas transportan varios significados virtuales o potenciales que sólo se concretan en un sentido dentro del texto en el que se usan, ya que éste se construye en la interacción que se establece entre el conocimiento presentado por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria del lector.

to, sino de la mayor o menor capacidad del lector para *actualizar* los esquemas mentales más adecuados a la hora de *inferir* información significativa del texto e ir anticipando, a medida que avanza la lectura, su posible contenido a través de la *generación de hipótesis* (Hernández Martín y Quintero Gallego, 2001: 14). El lector apunta así hacia el texto y activa todo un *arsenal cognitivo* de conocimientos previos y de expectativas propias, que, a modo de lente telescópica, lo va barriendo en busca de pistas textuales mínimas que orienten el proceso de comprensión. La lectura se transforma en lo que el propio Goodman (1976) calificó de *juego de adivinación*, en el que el lector va haciendo predicciones (*predicting*), confirmándolas (*confirming*) y corrigiéndolas (*correcting*) a medida que lee. Tal como hemos podido observar, los dos modelos unidireccionales, el *ascendente (bottom-up)* y el *descendente (top-down)*, tan sólo difieren en el mayor o menor protagonismo que conceden, por un lado, a los distintos niveles de procesamiento (*descodificación*, el ascendente; *interpretación*, el descendente) y por otro, a los componentes que intervienen en dicho proceso: mientras el *modelo ascendente* desestima la contribución del lector y sacraliza el texto, el *modelo descendente* confía casi exclusivamente en la aportación del sujeto lector.

Tal y como hemos podido comprobar a partir de las lecturas anteriormente propuestas, ambos modelos de procesamiento, tomados por separado, resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad del proceso de comprensión lectora.

Será a partir de la década de los setenta cuando, un clima propicio de interdisciplinariedad unido a la creciente evidencia empírica de la confluencia de distintos niveles de procesamiento lector, fuerza la aparición de un nuevo enfoque explicativo claramente conciliador: el *modelo interactivo*. Los fundamentos teóricos que posibilitaron la consolidación de esta nueva perspectiva fueron esencialmente tres: la atribución de un carácter *constructivo* a la memoria, la adopción del modelo cognitivo denominado *teoría de los esquemas* (Rumelhart, 1977) y el desarrollo de la lingüística del texto como disciplina capaz de generar herramientas para profundizar en el análisis textual (Hernández Martín y Quintero Gallego 2001: 15). Desde una perspectiva cognitivista, la información se almacena en la memoria a largo plazo (MLP)[4] en forma de *representaciones proposicionales* (Anderson, 1983; Kintsch, 1974) que se organizan en *redes* y, a su vez, éstas forman unidades superiores de significado que precisan, en ese recorrido hacia la construcción del conocimiento, de un *esquema* o estructura cognitiva estable, formada por una configuración de rasgos interrelacionados que constituyen la base cognitiva en la que se integran los nuevos conocimientos. De esta manera, el sistema cognitivo humano estaría organizado basándose en *esquemas*[5] simultáneamente interconectados e integrados, cada uno de ellos, por otros subesquemas cada vez más elementales, en una disposición claramente jerárquica.

[4] La memoria a largo plazo (MLP) posee una capacidad ilimitada; la información se activa parcialmente en función de las demandas de una tarea o situación específicas y es transferida nuevamente a la memoria a corto plazo (MCP) o memoria activa para ponerse en conexión con la nueva información. La MCP tiene una capacidad restringida y una función instrumental operativa, ya que es la que permite la codificación y almacenamiento temporal imprescindible para ejecutar los procesos de codificación de la información nueva y de conexión con el conocimiento ya almacenado.

[5] El hecho de que los *esquemas* se configuren a partir de nuestras propias vivencias y experiencias personales recurrentes y que el ser humano esté capacitado desde una edad muy temprana para la construcción de dichos *esquemas*, determina que éstos estén originariamente vinculados a la lengua materna (L1).

4. Estrategias de comprensión lectora

Reconocer la importancia que cobra el desarrollo activo de la *competencia estratégica* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 se justifica simplemente si pensamos que es imposible predecir todas y cada una de las situaciones comunicativas concretas en las que los estudiantes tendrán que tomar parte haciendo uso de la L2. Este desequilibrio inevitable entre lo que se enseña a los aprendices y lo que ellos van a necesitar para desenvolverse comunicativamente fuera del aula, persiste igualmente cuando nos referimos al *acto de comunicación lectora* que se establece entre texto y lector.

A partir de la década de los ochenta crece el interés por identificar, analizar y clasificar las estrategias que utilizan en cada caso los lectores competentes, con la pretensión de poder aplicar luego muchos de esos hallazgos a la práctica docente. Sin embargo, los criterios para definir estas estrategias han sido casi siempre genéricos e imprecisos y han dado lugar a amplísimos repertorios no organizados sistemáticamente en los que conviven estrategias de muy distinta naturaleza (Mayor 2000: 12). Ya en el ámbito de la L2, son muchos los investigadores que, embarcados en el estudio del comportamiento estratégico, sugieren la conveniencia didáctica de incorporar la enseñanza directa de estrategias de lectura si se quiere mejorar ostensiblemente la comprensión lectora[9]. Si bien es cierto que las estrategias de aprendizaje se aplican al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, algunas tendrán mayor incidencia que otras sobre una destreza en concreto. En el caso de la comprensión lectora, las estrategias que parecen estar más directamente vinculadas se sitúan básicamente entre las *cognitivas* y, en menor medida, las *metacognitivas* (Miñano López, 2000: 28). Distinguimos, por tanto, las *estrategias lectoras* como aquellos procedimientos que se llevan a cabo con el propósito de comprender lo que se lee, ya sean técnicas conscientes controladas por el lector, o bien, operaciones mentales inconscientes que se ponen en marcha automáticamente cuando se inicia la lectura. Presentar una taxonomía definitiva de las estrategias lectoras es del todo imposible. A pesar de que existen muchas propuestas de clasificación nosotros adoptamos la ofrecida en Miñano López (2000), por considerarla clara y rigurosa.

La utilización del diccionario, como *estrategia cognitiva de clarificación y verificación*, aplicada a la lectura de L2, no debería constituir el recurso estratégico primordial. Abusar del diccionario interrumpe y bloquea en numerosas ocasiones el proceso de comprensión; si además se trata de un diccionario bilingüe, transporta bruscamente al aprendiz al universo lingüístico de su L1 y lo saca del texto. Por ese motivo, y desde un punto de vista estrictamente didáctico, es más aconsejable utilizar en la práctica docente diccionarios monolingües que proporcionan otra oportunidad para entrar en contacto con la lengua meta y poder establecer nuevas conexiones léxicas. En cualquier caso, la dependencia del diccionario conduce al lector a callejones sin salida, al reducir el texto a una superficie fragmentaria y desarticulada, construida a base de entradas de diccionario.

En cuanto a la clasificación de las *estrategias cognitivas de inferencia*, hemos adoptado la propuesta por Wenden y Rubin (1987: 19-20) y recogida igualmente en Miñano López (2000), que distingue tres tipos según el nivel de representación en el que operan los conocimientos

[9] Véase al respecto la amplísima bibliografía aportada por Peña Calvo (1993: XII), así como la recogida en O'Malley y Chamot (1990).

previos: las *estrategias de inferencia interlingual* se basan en los conocimientos lingüísticos que el aprendiz posee de su propia lengua. Pueden resultar especialmente rentables cuando existe cierto grado de similitud lingüística entre la L1 y la L2. Sin embargo, muchas veces el alumno confía exageradamente en esa semejanza, sin hacer intervenir otras estrategias que operen en contextos textuales más amplios. Lo que sucede entonces es que el aprendiz se deja llevar por una estrategia inapropiada que lo conduce a una interpretación errónea. Es el caso, por ejemplo, de los cognados equívocos o *falsos amigos*. Clarke y Nation (1980-1981) establecen una estrategia de inferencia léxica en cuatro fases que, al combinar distintos niveles estratégicos de intervención, bien puede servir para paliar esta tendencia: el lector deberá interpretar las pistas léxicas disponibles determinando, en primer lugar, la clase de palabra de la que se trata. Para ello se puede tener en cuenta la información morfológica que se desprende de los prefijos, sufijos, etc. En segundo lugar, tratará de delimitar las relaciones semánticas y sintácticas que existen entre la palabra desconocida y el resto de la frase, para ampliar, seguidamente, su campo contextual local de observación hacia palabras y oraciones que estén más alejadas, y establecer con ellas relaciones de causa-efecto, contraste, ejemplificación, etc. Esta fase inferencial juega un papel destacadísimo en la consecución de la coherencia local del texto al ir integrando y concatenando la información recién leída con la leída anteriormente. El lector ya estará en condiciones de arriesgar una hipótesis sobre el significado de la palabra desconocida del texto y verificar si ambas poseen la misma categoría gramatical. Finalmente, se sustituye la palabra en el texto para ver si tiene sentido. Las *estrategias cognitivas de inferencia extralingual* se establecen a partir de la activación durante la lectura de los esquemas de contenido que ya posee el lector en relación con el tema, derivados de su conocimiento del mundo, sus experiencias vitales, su bagaje cultural. Las *estrategias de inferencia intralingual* se asientan sobre el propio conocimiento que posee el aprendiz de la lengua meta (LM).

Volvamos por un momento al texto primero de Cortázar que proponíamos en el apartado 1: podríamos inferir el significado de *tripolio* a partir de la convergencia de varias de estas estrategias mencionadas. De *inferencia intralingual* al tener en cuenta las relaciones sintácticas que se establecen no sólo entre dicha palabra y el resto de la frase ("le arremulga tal acario en pleno *tripolio* que se lo ladea hasta el copo"), sino poniéndola también en relación con otra oración en la que aparece de nuevo la palabra *tripolio*, acompañada esta vez del adjetivo *ayelmado,* cuya estructura morfológica nos trae resonancias léxicas a *yelmo*, el casco o parte de la armadura que cubría antiguamente la cabeza y el rostro, que nos son familiares y nos hacen poner en juego estrategias de *inferencia extralingual* para apoyar así la hipótesis de que *tripolio* es un sombrero o, por lo menos, una prenda de *satén rosa* para cubrir la cabeza. Un aprendiz francófono podría reforzar dicha hipótesis estableciendo, además, una *inferencia interlingual* para deducir el significado de *satén* comparándolo con *satin*. Las *inferencias extralinguales* se pueden extender a procesos posteriores (postlectura) de recuperación de la información con el fin de enriquecer la representación del texto. Asimismo, integran este tipo de *inferencias extralinguales* cualquier procedimiento para obtener la información que se desprende de los elementos no estrictamente lingüísticos que pueden acompañar a un texto, tales como: elementos tipográficos, ilustraciones, diagramas, fotos, etcétera.

Por último, las *estrategias metacognitivas de atención focalizada* se activan, como veremos más adelante, durante la prelectura, y están encaminadas a despertar la motivación en el lector para que se involucre activamente en el proceso de comprensión textual y promover así un mejor desarrollo de las tareas de aprendizaje. Es innegable que todas las estrategias presentan ventajas e inconvenientes, por eso, lo recomendable sería poder combinar simultáneamente más de una.

UNIDAD V: La expresión escrita

OBJETIVOS

1. **Destacar la importancia de esta destreza en el aprendizaje de una L2**
2. **Mostrar la importancia de la utilización por parte del alumno de diferentes estrategias para desarrollar esta destreza.**
3. **Señalar los principios básicos que se deben tener en cuenta en el diseño de actividades escritas.**

UNIDAD V

Lección 13: La expresión escrita I

13.1. Naturaleza de la expresión escrita

13.2. Microdestrezas

13.3. Tipología de textos escritos: características formales

13.4. Ejercicios

13.5. Referencias bibliográficas

13. 1. Naturaleza de la expresión escrita

> "The use of language primarily and predominantly involves making noises with our speech organs and interpreting other people's speech noises through our ears. It is not a necessary condition of a language's existence that it should have a written form or indeed any form other than talk. (R. Quirk, 1962: 38)

> "El uso del lenguaje implica en primer lugar y sobre todo hacer ruidos con nuestros órganos articulatorios, así como interpretar a través de nuestros oídos los que hacen otras personas. No es condición indispensable para que exista una lengua que ésta tenga una forma escrita o cualquiera otra que no sea la hablada."

Si bien la lengua escrita ha gozado siempre de un mayor prestigio que la lengua hablada por razones que ha hemos apuntado (Lección 10.1), la escritura, como destreza productiva no ha sido objeto de atención preferente en la enseñanza de lengua modernas hasta hace muy poco. No es difícil averiguar las causas. En primer lugar, porque es una destreza que, dentro de la limitación del horario de clase dedicado al aprendizaje de una L2, puede ocupar mucho tiempo si pensamos que su enseñanza conlleva la corrección individual del trabajo que desarrollan los alumnos. A esto habría que añadir el rechazo que muchos de ellos experimentan ante todo lo que no sean actividades orales, posiblemente en la creencia de que el aspecto escrito es irrelevante o secundario.

Es cierto también que, desde el punto de vista de la interacción, la producción oral ofrece más ventajas que la escrita ya que el feedback del profesor o de los otros alumnos es inmediato, contribuyendo así a potenciar el aprendizaje.

Por otra parte, la expresión escrita no es una forma espontánea de comunicación, por lo cual suele resultar más difícil que la expresión oral ya que requiere una mayor precisión en el uso de la lengua. Escribir correctamente supone conocer las convenciones del código escrito, los "buenos modales" del medio, como apuntan Rivers & Temperley (1978: 264) quienes añaden que "para ser eficaz la escritura necesita de la precisión y matices que se derivan de un conocimiento cabal de las opciones sintácticas y léxicas que ofrece la lengua; para que sea interesante, la estructura sintáctica debe ser variada de suerte que garantice el efecto retórico".

A pesar de lo dicho, cada vez se le concede más importancia a la expresión escrita, no sólo por ser el medio que nos conecta con el mundo exterior en el que para comunicarse no se necesita la presencia de un interlocutor, sino también porque, como aventura M. Sharwood Smith (1976:18), "sólo escribiendo podremos mejorar nuestro nivel de conocimientos de la lengua hablada". Lo cual, hasta cierto punto, parece plausible, pues al no contar con recursos extra (la voz, rasgos suprasegmentales, gestos, oyentes, etc.) el grado de concentración en la forma adecuada de expresión es mayor. No hay que olvidar, por otra parte, la máxima latina "*Verba volant, scripta manent"*

Una visión simplista de lo que entraña esta destreza sería pensar que la lengua escrita es un reflejo, una representación de la lengua hablada, de la que sólo se diferencia en que en vez de signos orales aquí se utilizan letras y signos de puntuación. Lo cierto es, sin embargo, que las microdestrezas o subdestrezas que caracterizan la

escritura son de un orden totalmente distinto, como luego veremos. Precisamente, por no ser una forma espontánea de comunicación, el texto escrito es con frecuencia el resultado de un proceso complejo en el que se reflexiona, se planifica el mensaje, se redacta en borrador, se revisa, etc., todo lo cual supone un esfuerzo de atención que puede desanimar al estudiante, el cual prefiere por lo general emplear el tiempo en practicar otros aspectos de la lengua.

Escribir es, por otra parte, una actividad frecuente en la vida diaria (rellenar impresos, dar instrucciones por escrito, enviar cartas, *faxes*, *e-mails*, etc.), lo que justifica la necesidad de dedicarle el espacio que le corresponde en la enseñanza de una L2.

Como siempre sucede cuando se habla de enseñanza de destrezas, la finalidad que se persigue es la que en última instancia importa. En el caso de la expresión escrita, el objetivo que se pretende alcanzar puede ser bien la práctica y consolidación de diversos aspectos de la lengua escrita (*skill-getting*) o bien la práctica de la escritura como tal (*skill-using*) para aprender a organizar el mensaje, saber cómo resumir, cómo contestar de una determinada manera, etc. En el fondo, ambos fines se superponen ya que es difícil concebir cómo pueden prescindir del uso de la lengua actividades escritas cuyo objetivo es lograr una mayor precisión en el uso de la misma. Es conveniente, por lo tanto, tener muy claro desde el principio la finalidad de esta forma de comunicación, así como las razones o ventajas por las que se elige con preferencia a la oral.

En relación con el fin que se persigue en la enseñanza de la expresión escrita, hay que mencionar también la distinción que últimamente se viene haciendo entre dos modos de contemplarla, es decir, como *producto* que se ajusta a unos patrones determinados (normas gramaticales, de estilo, etc.) o como *proceso* que, sin descuidar lo anterior, permite la creatividad por parte del alumno. Entendida así, lo que se le enseña al alumno son estrategias que le ayuden a conseguir un producto satisfactorio, pero animándole a que experimente con ideas nuevas y que comparta sus opiniones con sus compañeros a fin de obtener el mejor resultado. En este sentido, cabe preguntarse hasta qué punto son auténticas las actividades de expresión escrita que tienen lugar en el aula, partiendo de la base de que, en opinión de algunos, la escritura es auténtica cuando el lector no conoce la respuesta y está seriamente interesado en obtener información. La mayor parte de los ejercicios escritos en clase no serían entonces "reales", sino que sirven para demostrar que se poseen unos conocimientos determinados (*display writing*), lo cual no significa que deba descartarse esta forma de trabajo. Claro que también se pueden diseñar actividades escritas con un fin comunicativo y, por lo tanto reales, como veremos después.

13.2. Microdestrezas

En la expresión escrita entran en juego una serie de microdestrezas que, como ya hemos dicho, son de un orden distinto y quizás por ello más complejas de las que conforman otras destrezas. Veamos a continuación la lista que propone H.Douglas Brown (2001:343):

1. Reproducir grafemas y adoptar convenciones ortográficas apropiadas.
2. Escribir con la rapidez que exige el objetivo que se persigue.
3. Utilizar un vocabulario aceptable así como el orden de palabras adecuado.
4. Emplear las reglas gramaticales de un modo a aceptable.
5. Expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.
6. Utilizar los mecanismos cohesivos propios del lenguaje escrito.
7. Usar las formas retóricas y convenciones del lenguaje escrito.
8. Realizar de manera adecuada las funciones comunicativas de los textos escritos atendiendo a la forma y al fin que se persigue.
9. Establecer vínculos y conexiones entre los distintos eventos asignando a tales relaciones las denominaciones de idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.
10. Distinguir entre significado literal e implícito del texto en cuestión.
11. Expresar desde el punto de vista cultural referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito.
12. Desarrollar y usar una serie de estrategias de escritura tales como asegurarse de que el lector interpreta el texto correctamente, usar recursos de pre-escritura, escribir con fluidez los primeros borradores, utilizar paráfrasis y sinónimos, pedir ayuda a los compañeros y al profesor y utilizar el feedback para revisar y editar el texto.

13.3. Tipología de textos escritos: características formales

El número y variedad de textos escritos que pueden producirse es incalculable; desde un simple apunte en nuestra agenda personal hasta una biografía de un personaje conocido o una obra literaria de considerable extensión. En la Lección 9.2 hemos tenido ocasión de ver la clasificación de textos escritos que hace la profesora Teresa Bordón y a ella remitimos al lector de estas líneas.

Lo importante, de todas formas, en la enseñanza de la expresión escrita es saber cuáles son los rasgos característicos de cada uno de esos textos, algo que el hablante nativo culto evidentemente no ignora. Y ello no sólo por la estructura formal del texto en cuestión (una receta de cocina tiene una "apariencia" distinta de la de un anuncio de alquiler de un piso) sino también por la situación o "contexto social" a que hace referencia. Esos rasgos son, por una parte, lingüísticos (léxicos, morfológicos, sintácticos) y, por la otra, retóricos, es decir, relacionados con la forma en que se construye el texto de acuerdo con la situación comunicativa o contexto de situación. En este sentido, es importante la noción de *registro,* que varía según los usuarios (variedad geográfica y variedad social) y que define asimismo la variedad textual y estilística.

Así pues, el texto escrito debe ser:

- correcto gramaticalmente.
- adecuado desde el punto de vista de la variedad y del registro.

- coherente; las distintas partes de que se compone deben guardar relación entre sí.
- cohesivo; la relación entre las distintas partes se produce mediante procedimientos tales como la anáfora, la elipsis, la sustitución, los marcadores textuales, etc.

Como se sabe, y por poner un ejemplo, la forma de un texto científico difiere sustancialmente de la de uno literario o epistolar. Desconocer cuáles son las convenciones en cada caso o violarlas deliberadamente (cambiar de registro, por ejemplo) suele producir efectos humorísticos, como sucede en "La operación del riñón" (texto oral, de Gila) o en el texto de Álvaro de la Iglesia que transcribimos parcialmente a continuación y que tomamos de Sonsoles Fernández (1994: 23)

Si los sargentos hablasen como los diplomáticos.

Sargento.- Me agradaría mucho que tuviera usted la bondad de dar media vuelta a la derecha.
Recluta.- ¿Con qué objeto?
Sargento.- Si he de ser sincero, es un capricho que tengo desde la infancia. Se trata de un entretenido ejercicio, muy apto para reclutas jóvenes.
Recluta.- Siendo así, tendré mucho gusto en complacerle.
Sargento.- Muchísimas gracias. ¿Sería abusar de su gentileza rogarle que repitiese la media vuelta, pero esta vez hacia la izquierda?
Recluta.- Temo que quedaré en la misma posición que al principio.
Sargento.- Es verdad, ¡qué tonto soy! Pero observo en su rostro síntomas de fatiga. ¿Le apetecería ponerse en su lugar descanso?

.....

En términos generales, y atendiendo a las funciones del lenguaje, se pueden caracterizar los distintos tipos de textos o géneros del modo siguiente:

En los géneros literarios se dan las tres funciones básicas (descriptiva, expresiva e imperativa) aunque con predominio de una u otra según se trate de un género literario u otro: poesía, drama, novela.

En los no literarios, la función más común es la referencial o descriptiva, si bien en los textos periodísticos y otros de carácter humanístico como el ensayo, se perciben también las funciones expresiva e imperativa.

Dentro de los no literarios, los géneros jurídico-administrativos se caracterizan por su naturaleza formularia, por su claridad, corrección y elegancia, así como por la presencia de expresiones latinas y arcaísmos que, en ocasiones, pueden oscurecer más que embellecer la expresión. Los géneros científico-técnicos son textos expositivos, descriptivos o argumentativos, de sintaxis sencilla y en los que abundan, como es lógico, los tecnicismos léxicos.

En este apartado de los géneros es obligado mencionar también la importancia que hoy día han alcanzado los llamados ***géneros electrónicos***, cuyas repercusiones en la

enseñanza del Español /LE señala certeramente Daniel Cassany (2005:30). Por otro lado, la influencia que ejerce la L1 sobre la L2 en todos los planos lingüísticos ha dado lugar al nacimiento de una nueva disciplina, la ***retórica contrastiva*** que estudia no sólo las distintas maneras con que cada lengua organiza el mensaje sino también las "variaciones discursivas intralingüísticas, que exploran las diferencias retóricas entre discursos procedentes de distintas comunidades epistémicas (el ámbito jurídico, científico y económico) o entre variedades de un mismo idioma (por ejemplo, una reclamación en Argentina, España y México)"(*Ibid*, 36).

Finalmente, hay que decir que la importancia que han adquirido últimamente los géneros profesionales hace que muchos de los cursos de lengua para fines específicos se orienten, más que a la adquisición de la competencia general de este lenguaje, al dominio de las convenciones lingüísticas y socioculturales propias de estos géneros (E. Alcaraz, 2000:134)

13.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. Los textos siguientes se corresponden con otras versiones conocidas del refranero español. ¿Cuáles son y cuál es la novedad que éstos presentan?

   a) Relátame con quién deambulas y te manifestaré tu idiosincrasia.
   b) H2O que no has de ingurgitar, permítele que discurra por su cauce.
   c) Ocúpate de la alimentación de aves córvidas y éstas te extirparán las córneas, el iris y el cristalino.

2. En las estaciones de ferrocarril españolas suele "oírse" por los altavoces el siguiente texto: "Tren procedente de X, estacionado en la vía 4, con destino X, va a efectuar su salida" ¿Qué comentario le sugiere?

3. "Sólo mediante la escritura podemos albergar la esperanza de superar el nivel básico y alcanzar un dominio adecuado de la lengua escrita y hablada"
   (M.Sharwood Smith, *ELT Journal* XXXI.1,1976)

   ¿Está de acuerdo con esta afirmación? Razone la respuesta.

4. El lenguaje escrito, señalan B.Monroig y C.Pérez Martín (1982:35), "suele caracterizarse por una mejor organización tanto desde el punto de vista lógico como estructural y léxico. A este respecto, es fundamental dominar el uso de un importante número de palabras y expresiones cuya función es indicar la relación lógica entre las distintas frases que componen un párrafo". ¿A qué palabras y expresiones se refieren?

5. ¿Qué razones se pueden esgrimir para demostrar que la lengua escrita no es un reflejo de la lengua hablada?

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. Los alumnos suelen preferir la práctica oral a la escrita.

2. En la vida real es poco frecuente que escribamos algo todos los días.

3. El texto siguiente no es coherente: *El tren llegó a las cinco en punto. Había mucha gente esperándolo en el andén y por eso el reloj tenía flores en el jardín.*

4. La estructura formal del texto ya indica de por sí a qué genero pertenece.

5. En la expresión escrita la creatividad tiene un límite que no se puede traspasar.

C. ACTIVIDADES

En la actividad que sigue, tomada del libro de P.Domínguez et al. *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras...*, se presenta un texto literario en el que hay palabras y expresiones anacrónicas que el alumno deberá reconocer.

FICHA - 51

Don Quijote y Sancho.

ÁREA COMUNICATIVA: Reconocer en un texto palabras y expresiones anacrónicas.
OBJETIVOS:
• Distinguir en un texto literario lo que estilísticamente no resulta adecuado.
• Utilizar un texto literario para fomentar una discusión.
DESTREZAS: Lectura, práctica oral, escritura.
NIVEL: Medio/Superior.
DURACIÓN: 50-60 minutos.
SISTEMA DE TRABAJO: Individual y en parejas.

PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

1. Para iniciar esta actividad, y como elemento motivador, se puede partir de un pasatiempo (como en nuestro ejemplo) en el que hay que formar el nombre de un escritor famoso.

2. A continuación, el profesor hará preguntas acerca de la vida y obra de este autor y explicará los detalles que considere necesarios para que los alumnos puedan realizar la siguiente tarea.

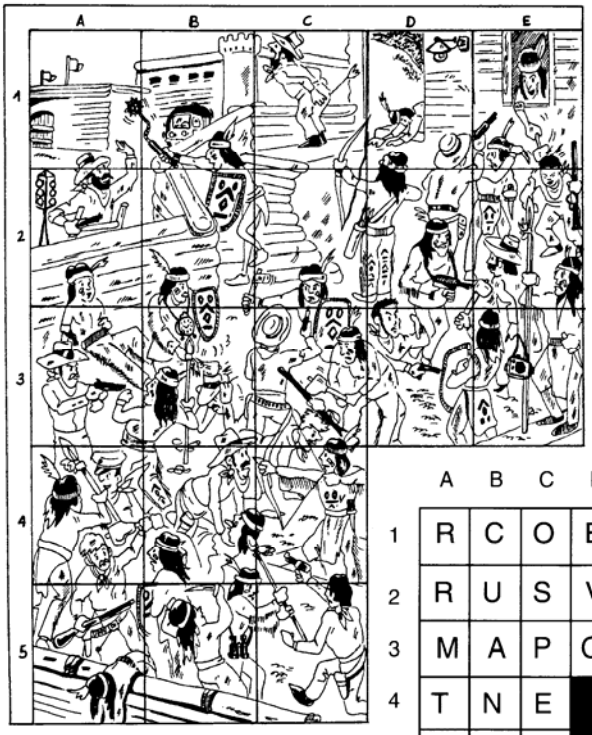
3. Ahora, los alumnos deberán leer el texto que tienen en su ficha y, en parejas, tendrán que explicar por qué algunas palabras y expresiones son anacrónicas.

4. Como actividad complementaria, el profesor podrá pedirles que escriban un diálogo en el que dos personajes históricos de su elección actúen como si vivieran en la época actual.

DON QUIJOTE Y SANCHO .

FICHA -51

CAMUFLADOS



	A	B	C	D	E
1	R	C	O	E	I
2	R	U	S	V	B
3	M	A	P	O	N
4	T	N	E		
5	D	S	A		

1. En esta escena pueden observarse algunos detalles anacrónicos, es decir, impropios de la época en ella representada. Localízalos y, asociando números y letras, haz coincidir los que correspondan al recuadro respectivo con las letras correspondientes del grupo de la parte inferior derecha. Leyéndolos ordenadamente en su sentido numérico-alfabético-, se formará EL NOMBRE DE UN ESCRITOR FAMOSO.

FICHA -51

2. El texto que sigue se corresponde en parte con un episodio de la famosa novela de Cervantes, Don Quijote de la Mancha. Léelo y subraya las palabras y expresiones que te resulten inadecuadas por anacrónicas.

Cuando el reloj de la iglesia marcaba la 1.30 de la tarde, llegaron Don Quijote y su escudero a una venta, cansados y muertos de sed, pues habían recorrido muchas leguas esa mañana. El ventero, que vio a Don Quijote atravesado en el asno, preguntó a Sancho que qué mal traía. Sancho le respondió que no era nada, sino que había dado una caída de una peña abajo, y que tenía algo abrumadas las costillas.

-¡Agua fresca! - pidió Don Quijote.

-Para mí una coca-cola -dijo Sancho -Ah, y algo de picar.

Después de reposar unos minutos y fumarse un cigarrillo, Don Quijote se levantó para ir al cuarto de baño, momento que aprovechó Sancho para escribir una tarjeta postal que había comprado en la ciudad donde acertaron a hacer jornada la noche anterior.

-¡En marcha!- ordenó Don Quijote, dispuesto a emprender de nuevo el camino.

-Lo que vuestra merced mande-dijo Sancho. -Pero, ¿por qué no comemos aquí mismo? Son casi las dos de la tarde y tengo mucha hambre.

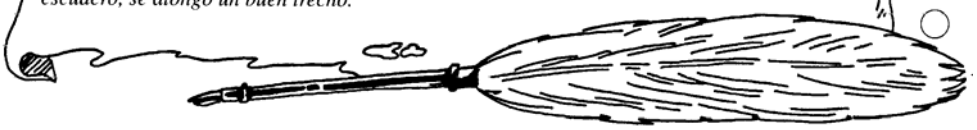
-Está bien- replicó Don Quijote-, pero que sea algo ligero, porque si no, con este calor se nos hará muy pesado el viaje. Antes de sentarse en la mesa, Sancho se quitó la corbata con el fin de estar más cómodo, no sin que antes le reprendiese su amo por sus modales tan poco refinados.

-De primero tienen sopa de mariscos, judías verdes, consomé al jerez o espárragos con mahonesa-les ofreció la camarera, una moza asturiana, ancha de cara y llena de cogote.

-Queremos sólo un filete de ternera con patatas, y luego, un helado de vainilla.

-Lo siento, señores -dijo la camarera-. Hoy no tenemos sino perdices y carne de cabra.

-Pues entonces tráiganos la cuenta, que nos vamos - dijo Don Quijote, quien, poniendo piernas a Rocinante, y terciando su lanzón se salió de la venta: y él sin mirar si le seguía su escudero, se alongó un buen trecho.



3. Compara tu lista con la de un compañero para poder luego dar una explicación al resto de la clase.

4. Ahora, con tu compañero, escribe un diálogo en el que dos personajes históricos hablan de vez en cuando como si vivieran en la época actual.

Escudero= criado que llevaba el escudo al caballero; venta= posada; legua= medida de longitud equivalente a poco más de 1,5 km.; abrumadas= doloridas; vuestra merced= Vd.; terciando su lanzón= disponiendo su lanza; se alongó= se alejó.

13.5. Referencias bibliográficas

ALCARAZ VARÓ, E (2000): *El inglés profesional y académico*. Filología y Lingüística. Alianza Editorial, Madrid.

BESTARD MONROIG, J y PÉREZ MARTÍN, C (1982): *La didáctica de la lengua inglesa*. EDI-6, S.A., Madrid.

BROWN, H. D (2001): *Teaching by Principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition, Pearson Education, N.Y.

CASSANY, DANIEL (2005): *La expresión escrita en L2/ELE*, Cuadernos de Didáctica del Español/LE, ArcoLibros, S.L., Madrid.

FERNÁNDEZ, S (1994): *Escribir español Lengua Extranjera*. Consejería de Educación. Embajada de España, Roma.

QUIRK, R (1962): *The Use of English*. Longmans, Green and Co. Ltd., London.

RIVERS, W. M & TEMPERLEY, M. S (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press, New York.

SHARWOOD SMITH, M (1976), "A Note on 'Writing versus Speech'", in *English Language Teaching Journal*, Vol. XXXI. 1. 1976, pp. 17-19

UNIDAD V

Lección 14: La expresión escrita II

14.1. Principios y fases en el diseño de actividades escritas

14.2. La corrección de actividades escritas

14.3. Tipología de actividades escritas para la clase: I

14.4. Ejercicios

14.5. Referencias bibliográficas

14.1. Principios y fases en el diseño de actividades escritas

En un artículo publicado en la revista *ETF*, decía M. Sharwood Smith (1974:9) que un principio básico en la enseñanza de la expresión escrita era considerarla desde dos perspectivas distintas; como problema de orden lingüístico y como problema de índole estilística, en cuanto que este último entraña la organización de forma y contenido para lograr un fin particular, como puede ser persuadir a alguien para que haga algo, quejarse a un vecino por alguna razón o explicar el funcionamiento de algún aparato, preparar un determinado plato de cocina, etc. Lógicamente, podemos pensar que al aprendiz de una L2 lo que le interesa en primer lugar es solucionar el problema lingüístico, por lo que las actividades escritas que se le encomienden en las etapas iniciales deberán estar controladas o guiadas por el profesor.

Es evidente, por otra parte, que la primera condición para iniciar una actividad escrita es tener algo que decir, así como la existencia de un motivo que exija el empleo de este medio de expresión, pues es la motivación la que crea la necesidad de activar los mecanismos lingüísticos.

Como decíamos más atrás, la escritura no suele ser la destreza que más goce del favor de muchos alumnos, lo que hace imprescindible estimular su interés por el tema que deba ser tratado por escrito. Interés que se incrementa si su elección no parte solamente del profesor ni es éste el único lector destinatario. Por eso no es recomendable desde el punto de vista pedagógico proponer a los alumnos que escriban acerca de algo sin más. Y mucho menos en las etapas iniciales del aprendizaje**;** como ya apuntaban Mª José Gelabert *et al* (*Vid supra*, Lección 7, Apartado 7.2), los alumnos podrían pensar que el profesor no ha preparado la clase.

Tampoco es recomendable proporcionar a los alumnos una lista de palabras y expresiones relacionadas con el tema en cuestión, a menos que ellos la soliciten, pues esto implicaría imponerles la visión del profesor, lo que coartaría su libertad de utilizar

el vocabulario que ya conocen. Insistimos una vez más en que la actividad escrita tiene que obedecer a un fin concreto y resultar asimismo interesante para los alumnos.

La extensión que ocupa la actividad debe estar en consonancia con su naturaleza, sobre todo si se trata de actividades controladas. Pero una redacción sobre, por ejemplo, el impacto medioambiental del humo de los coches, no tiene porqué someterse a unos límites estrictos (200, 300 o X palabras) a no ser que sea obligatorio, e.g.: un artículo periodístico. Ni a un tiempo determinado, a menos que se trate de un examen o cuando así se establezca. Todo ello, naturalmente, siempre que se cumplan los requisitos que debe reunir en cuanto a organización y presentación del contenido.

Huelga decir, por otra parte, que además de la motivación es preciso disponer de las herramientas (conocimientos léxicos, sintácticos, pragmáticos, etc.) que hacen posible activar las microdestrezas inherentes a la expresión escrita. En otras palabras, hace falta una preparación previa, un entrenamiento en el uso de esta destreza siguiendo unos pasos que veremos más adelante.

La lectura constituye también una buena práctica para aprender a escribir, por lo que es importante que los alumnos se familiaricen con todo tipo de textos escritos.

H.D.Brown (2001:346) señala que es el ejemplo de los buenos escritores el que debe servir de guía en la práctica de la expresión escrita. Y ello porque los buenos escritores

- se concentran en un objetivo o idea principal.
- tienen en cuenta el tipo de lector para el que escriben.
- dedican un tiempo (no demasiado) a planificar el trabajo.
- dejan que sus primeras ideas fluyan libremente sobre el papel.
- organizan el texto siguiendo un plan general a medida que escriben.
- solicitan y usan feedback.
- no se dejan atar por unas sintaxis determinada.
- revisan el trabajo de buen grado y de un modo eficaz las veces que sea necesario.

Todo proceso de escritura consta básicamente de tres fases:

a) una fase en la que se generan ideas y se presenta el problema o tema;

b) una fase de escritura, en la que se redacta el borrador o borradores de la actividad escrita;

c) una fase de revisión, en la que se corrigen posibles errores o aspectos de estilo antes de redactar la versión definitiva.

Cada una de estas fases supone la adopción de una serie de pasos que Giovannini *et al*. (1996:77) describen del modo siguiente:

Paso 1 **La génesis de las ideas o del tema:** los clásicos llamaron a esta primera fase la *inventio*. Para potenciarla, el profesor dispone de gran cantidad de posibilidades de activación de ideas y de vocabulario. Veamos algunos ejemplos: lluvia de ideas, escribir sin parar para ver qué se nos ocurre, escribir todas las palabras que se nos ocurran relacionadas con el tema del que queremos hablar, ver las relaciones que hay entre las palabras y agruparlas por conceptos, hacerse las clásicas preguntas de quién, cómo, cuándo, por qué, a quién, dónde, etc.

Paso 2 **La organización de las ideas:** se organizan las ideas que se van a escribir utilizando organigramas, mapas mentales, esquemas, diagramas, etc. Se elige el tipo de discurso que se va a emplear (argumentación, descripción, narración, presentación, instrucción), para lo que se habrá de tener claro cuál es el esquema de cada uno de ellos.

También se decidirá en este momento qué se dirá en la introducción, cómo se desarrollará el tema, cuál será el orden de las ideas y cómo se enlazarán y, finalmente, cómo se concluirá.

Paso 3 En **la fase de escritura** se escriben en una o varias frases las ideas que se han tenido. Las frases se irán interrelacionando mediante conectores, para lo que recurriremos a los elementos de cohesión gramatical y léxica:

- Desarrollo sintáctico de la frase: quién hace qué, dónde, cuándo, por qué, etc.
- Reconocer y utilizar conectores de secuencia dentro del párrafo o del discurso: *primero*, *luego*, *después*, *a continuación*, *finalmente*...
- Reconocer y emplear palabras que están relacionadas por su significado o porque una incluye la otra:
  La boda tuvo lugar en Sevilla. La capital andaluza se vistió de largo para tan histórico acontecimiento.
  El paro es uno de los problemas fundamentales de la sociedad actual.

Paso 4 En **la revisión del escrito** se corrigen todo tipo de errores, siguiendo unos criterios o pautas:

- Longitud y claridad de las frases, párrafos, etc.
- Uso repetido de algunas palabras.
- Empleo poco adecuado del gerundio.
- Incisos que oscurecen el sentido del texto.
- Abuso de la negación, la pasiva, etc.

14.2. La corrección de actividades escritas

> It does the pupil more good to find five errors for himself than it does him if the teacher finds fifty (J.A.Bright & G.P.McGregor, 1970:155)
>
> (Le ayuda más al alumno encontrar cinco errores por sí mismo que si el profesor encuentra cincuenta)

Errare humanum est, errar es humano (y "perdonar, divino", según Pope). Equivocarse es propio de la condición humana y forma parte del aprendizaje. "No darás tropezón ni desatino/que no te haga adelantar camino", que ya decían nuestros clásicos. Aprendemos de nuestros errores y buena prueba de ello es la consideración positiva que hoy día tiene el error en la didáctica de lenguas**;** de ser algo condenable que había que evitar a toda costa desde el primer momento, el análisis de errores se ha convertido en disciplina académica, rama de la lingüística aplicada, que es de gran ayuda a investigadores y profesores pues les permite descubrir los procesos que rigen el aprendizaje y uso de la lengua.

Antes de proseguir, hay que recordar la distinción que se hace entre error y falta. Se comete un error cuando el aprendizaje es defectuoso o incompleto; una falta, sin embargo, es un error menos grave, por así decirlo, y la causa puede ser el cansancio, los nervios, un *lapsus linguae*, un *lapsus calami*, o cualquier otra circunstancia pasajera.

En la corrección de actividades de producción oral y escrita el objetivo es poner de manifiesto lo que está mal, lo que es incorrecto, utilizando para ello unas determinadas técnicas pero procurando siempre que el alumno entienda que la intención es ayudarle y no recriminarle poniendo en evidencia su ignorancia.

La corrección puede correr a cargo del profesor o de los propios alumnos y puede tener lugar en la clase, inmediatamente o en una sesión posterior. También se puede encargar como tarea para hacer en casa. Cualquiera de estos procedimientos tiene sus ventajas y sus inconvenientes.

Otro aspecto importante de la corrección es el que tiene por objeto medir el progreso real del alumno. Lo que interesa aquí no es tanto la forma como el contenido, es decir, más que saber si la actividad se ha desarrollado correctamente como ejercicio de uso de la lengua, lo que se pretende ahora es comprobar hasta qué punto se ha conseguido el resultado propuesto.

Finalmente, es preciso tener muy presente que la forma de corregir las actividades escritas puede contribuir al desaliento del alumno si no se hace de una forma clara y ordenada que le permita comprobar dónde y por qué ha cometido errores. Una hoja llena de tachones rojos probablemente tiene como destino inmediato el cesto de los papeles.

14.3. Tipología de actividades escritas para la clase: I

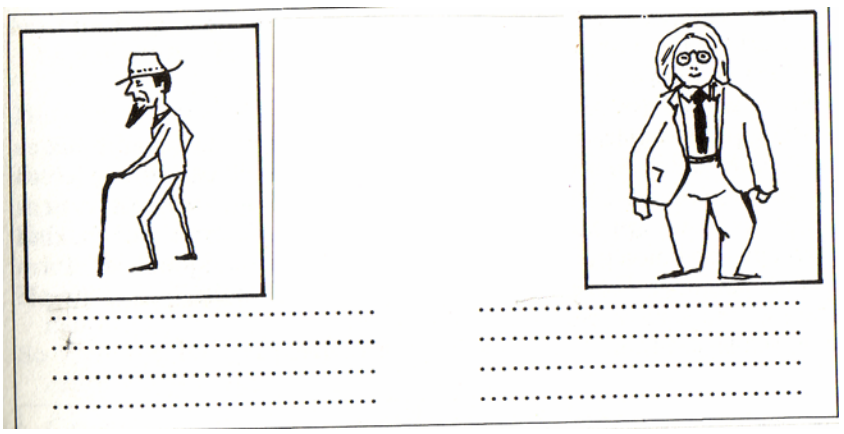
Las actividades que pueden realizarse para practicar la expresión escrita son muy variadas y van desde las más simples y controladas a las más autónomas o totalmente libres, las cuales presuponen ya un nivel avanzado de conocimiento de la lengua por parte del alumno. En cualquier caso, es importante subrayar que deben responder a una finalidad concreta que tenga interés para el alumno o que, al menos, éste vea su utilidad para el aprendizaje.

Afortunadamente para el profesor, existen hoy día numerosas publicaciones en las que puede encontrar modelos de actividades que puede adoptar o en las que puede inspirarse para diseñar otras que se ajusten mejor a las necesidades de sus alumnos. En la bibliografía al final de esta unidad se citan las más relevantes. A título de ejemplo, incluimos aquí algunas tomadas de distintas fuentes:

Copiar frases. (Nivel elemental)

Se trata de un ejercicio en el que se utilizan frases que un testigo utilizó para informar a la policía acerca de dos individuos sospechosos. La secretaria las mezcló sin querer y lo que se les pide a los alumnos es que las seleccionen y las escriban de nuevo debajo del dibujo con el que se corresponden. Las frases son estas:

Tenía unos 40 años,
Tenía unos 60 años,
Era delgado,
Era gordo,
Tenía barba,
Tenía el pelo largo,
Llevaba gafas,
Llevaba un sombrero.



(Fuente: Gerry Abbot & Peter Wingard 1981:148)

Reordenar frases. (Nivel elemental)

Ordenar las siguientes frases de tal forma que el texto tenga sentido. Utilizar los conectores *y*, *luego* o *después* cuando sea necesario y evitar repeticiones innecesarias.

Juan llegó al trabajo a las ocho en punto. Se vistió. Se despertó a las siete en punto. Tomó el desayuno. Preparó el desayuno. Salió para la fábrica. Se dio una ducha.

(Fuente: Gerry Abbot & Peter Wingard, 1981:148)

Transferencia de información. (Nivel elemental a intermedio)

EJERCICIO B.8

Lee la ficha «Mi bisabuelo» y completa el texto que sigue con las formas correspondientes de los verbos que figuran entre paréntesis.

MI BISABUELO

Nombre: Fernando *(llamarse)*. **Apellidos:** Martínez Suárez. **Lugar y fecha de nacimiento:** Madrid, 6 de enero de 1825 *(nacer)*. **Primera residencia:** Madrid, hasta el año 1853 *(vivir)*. **Estatura:** mediana *(ser)*. **Otros datos:** bigote grande *(tener)*. **Aficiones:** leer, pasear por el campo y hablar con la gente *(gustar)*. **Cualidades personales:** amable, generoso *(ser)*, excelente voz de barítono *(poseer)*. **Idiomas:** francés e italiano *(hablar)*, alemán *(entender)*. **Matrimonio:** 1850 *(casarse)*. **Nombre esposa:** Teresa, ocho años más joven que él. **Hijos:** dos *(tener)*, Pedro y Alfonso.

Mi bisabuelo ... Fernando Martínez Suárez. ... en 1825 en Madrid, donde ... hasta 1853. ... de mediana estatura y ... un gran bigote. Le ... leer, pasear por el campo y hablar con la gente. En cuanto a sus cualidades personales, ... amable, generoso, y ... una excelente voz de barítono. Aparte de su lengua materna, ... francés e inglés y ... el alemán. En 1850 se ... con su novia, Teresa, que ... ocho años más joven que él y con la que ... dos hijos, Pedro y Alfonso.

(Fuente: P.Domínguez y P.Bazo. *Claves del español*, p.80)

Redactar un texto siguiendo un modelo. (Nivel elemental)

ESCRITORES FAMOSOS.

FICHA - 5

1. Lee el siguiente texto y luego completa la ficha en blanco.

Camilo José Cela, famoso novelista y narrador español, nacido en Iria Flavia, provincia de La Coruña, el 11 de Mayo de 1916, es uno de los más importantes escritores que tiene la España actual.

Es miembro de la Real Academia de la Lengua.

Además de novelas, ha escrito muchos libros de viaje entre los que podríamos destacar *Viaje a la Alcarria*. Obtuvo el premio Nobel de Literatura en 1990.

C

NOMBRE: .....
PROFESIÓN: .....
FECHA DE NACIMIENTO: .....
LUGAR DE NACIMIENTO: .....
OBRAS: .....
PREMIOS: .....

2. Escribe un párrafo similar sobre García Lorca. Utiliza la información de la ficha.

F

NOMBRE: Federico García Lorca.
PROFESIÓN: Escritor.
FECHA DE NACIMIENTO: 1898.
LUGAR DE NACIMIENTO: Granada.
OBRAS : El Romancero Gitano
Poeta en Nueva York.
FALLECIMIENTO: 1936.

(Fuente: P. Domínguez *et al*. *Actividades comunicativas*. Libro del alumno, p.13)

Conversión. (Nivel intermedio a avanzado)

EJERCICIO B.10

A continuación tienes un diálogo entre Carmela y su profesora.

PROFESORA: ¡Llegas tarde otra vez! (1)
CARMELA: Lo siento mucho, pero me quedé dormida. (2)
PROFESORA: Tendré que informar a la directora. (3)
CARMELA: Pero si no fue culpa mía. (4) Es que mis vecinos me invitaron a una fiesta y se prolongó mucho. (5)
PROFESORA: Eso no es excusa suficiente. (6)
CARMELA: Mi despertador tampoco sonó. (7)
PROFESORA: Bueno, bueno; es la tercera vez que llegas tarde esta semana. (8)
CARMELA: Le prometo que no sucederá más. (9)

Imagina que tú eres la profesora. Unos días después te encuentras con la directora y te quejas del comportamiento de Carmela. Completa el texto que tienes a continuación.

A eso de las diez, tocaron a la puerta y entró Carmela. Cuando le dije que ... (1) ... me contestó que ... (2) ...
Entonces le advertí que ... (3) ... y me dijo que ... (4) ... porque unos vecinos ... (5) ... Le señalé que ... (6) ... y se sacó de la manga la excusa de que ... (7) ... Entonces le recordé que ... (8) ... y me prometió que ... (9) ...

(Fuente: P.Domínguez y P.Bazo. *Claves del español*, p.169)

Como vemos, las actividades que se pueden diseñar son múltiples y dependen mucho del ingenio y de la capacidad imaginativa del profesor. A. Giovannini *et al.* (1996: 83) ofrecen una clasificación de actividades que por su interés incluimos seguidamente:

Para ayudar a los alumnos a desarrollar su capacidad de expresarse por escrito, podemos emplear diversas técnicas, que varían desde la escritura muy controlada a la expresión libre. Las actividades que les propondremos pueden ser muy diversas:

Actividades relacionadas con el dominio de la motricidad

- Copiar letras, palabras, frases, etc.
- Escribir el vocabulario nuevo aprendido.
- Escribir frases cortas en un dictado.
- Usar las convenciones de puntuación adecuadas.

Actividades que trabajan la relación entre el texto y el lector o receptor

- Identificar al lector: niño, adulto, colectivo, empresa pública, etc.
- Establecer qué información se comparte: ¿qué sabe el lector del tema del que le voy a escribir?
- ¿Cuál es mi intención a la hora de escribirle: protestar, alabar, criticar, informar, impresionar...?
- ¿Para qué leerá mi escrito: para una selección de personal, para saber algo más de mí...?

Actividades para trabajar la coherencia

- Reorganizar frases en un párrafo coherente.
- Reorganizar párrafos de un texto.
- Escribir un relato empleando los marcadores de secuencia.
- Elegir el marcador discursivo apropiado en una actividad de selección múltiple.
- Organizar los temas seleccionados para un escrito y decidir su secuencia.

› *(Véanse ejemplos de este tipo de ejercicios en el punto 5.)*

Actividades para trabajar la cohesión

- Sustituir elementos repetidos por pronombres.
- Ordenar una frase.
- Elidir elementos repetidos.
- Elaborar campos léxicos y hacer ejercicios de sinonimia o de homonimia para trabajar la cohesión léxica: sustituir palabras repetidas.
- Completar un texto al que le faltan determinantes.

➪ *(Véanse ejemplos de este tipo de ejercicios en el punto 5.)*

Actividades para organizar y desarrollar el contenido

- Completar la descripción de una persona u objeto que sea familiar.
- Escribir un resumen o hacer un esquema a partir de un texto oral.
- Escribir un párrafo de conclusión en un texto de carácter argumentativo.
- Seleccionar, entre varios, el primer párrafo de un texto.
- Escribir una composición utilizando párrafos para indicar las unidades principales de información: un párrafo una idea.
- Hacer el esquema de un discurso.
- Reconocer unas instrucciones desorganizadas y ponerlas en orden.

➪ *(Véanse ejemplos de este tipo de ejercicios en el punto 5.)*

Actividades para desarrollar los esquemas funcionales y de uso

- Reconocer el modelo de una carta/nota de felicitación y escribirla.
- Reconocer el modelo de una carta de protesta y escribirla.

Actividades de integración

Son aquellas en las que conjugamos muchas o todas las actividades anteriormente mencionadas. Por ejemplo:

Escribir una carta de queja en la que se argumenta algo.
Escribir un resumen.
Hacer un informe escrito sobre un tema.
Expresar por escrito los resultados de una gráfica.
Hacer un memorándum.
Tomar notas en una conferencia.

➪ *(Véanse ejemplos de este tipo de ejercicios en el punto 5.)*

Actividades de revisión y relectura del texto

- Corrección entre los alumnos: se intercambian los trabajos y se los corrigen entre ellos.
- El profesor selecciona tipos de errores que se han producido y anima a los alumnos a corregirlos.

13.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS.

1. *"Las razones por la que respetamos las convenciones de la lengua escrita son las mismas por las que respetamos las que rigen el modo de vestir. Si no lo hiciéramos así, la gente nos consideraría personas extravagantes."*

Comente las implicaciones de esta cita en relación con la corrección de errores.

2. ¿Cuáles son las principales ventajas de corregir actividades escritas en clase?

3. ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el hecho de que los alumnos se corrijan unos a otros en clase?

4. ¿Por qué es útil la lectura para aprender a escribir?

5. De las posibles maneras de generar ideas para la expresión escrita que se mencionan más atrás, ¿cuáles elegiría y por qué?

B. ¿VERDADERO O FALSO?

1. La mayor o menor extensión de una redacción no es sinónimo de que se posee competencia lingüística.

2. La escritura es la destreza preferida de los alumnos porque, al contrario de lo que ocurre con la expresión oral, no se sienten cohibidos ni a quedar en ridículo.

3. Pedir a los alumnos que hagan una redacción sobre un tema determinado sólo es aceptable cuando se trata de medir conocimientos.

4. Los buenos escritores nunca revisan lo que han escrito antes de entregarlo a la imprenta.

5. Proporcionar una lista de palabras a los alumnos que van a realizar una actividad escrita puede servirles de ayuda.

A. ACTIVIDADES

1. Siguiendo los modelos que se proponen aquí, diseñe una actividad para copiar frases, una actividad para reordenar frases y una tercera para completar un texto con los datos de una ficha.

2. De las actividades para trabajar la cohesión que figuran en la “Guía práctica”, diseñe una para completar un texto al que le faltan determinantes.

3. Escriba un texto, o consígalo de un estudiante extranjero, en el que hay todo tipo de errores (de puntuación, concordancia, gramaticales...) y corríjalo después con “limpieza”, procurando que la explicación de los fallos sea clara para el lector.

14.5. Referencias bibliográficas.

BRIGHT, J.A & McGREGOR, G.P (1970): *Teaching English as a Second Language*. Longman Group Ltd., London.

BROWN, H. D (2001): *Teaching by Principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition, Pearson Education, N.Y.

GELABERT, M. J *et al.* (2002): *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/Libros, S.L., Madrid.

GIOVANNINI, A *et al*. (1996): *Profesor en acción 3*. Destrezas. Edelsa, S.A., Madrid.

SHARWOOD SMITH, M (1974), "Teaching Written English", in *English Teaching Forum*, Vol. XII.3, p.9

UNIDAD V

Lección 15: La expresión escrita III

15.1. El dictado

15.2. Tipología de actividades escritas para la clase: II

15.3. Lectura y escritura

15.4. Ejercicios

15.5. Referencias bibliográficas

15.6. Bibliografía recomendada para la Unidad IV

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

15.1. El dictado.

Un ejercicio muy popular de expresión escrita controlada es el dictado, al que algunos profesores con escasa formación didáctica suelen recurrir para rellenar los últimos minutos de la clase, cuando ven que se les ha agotado el material que tenían preparado. Quizás por eso es popular, aunque, por otra parte, el dictado es un ejercicio muy polémico entre los especialistas. Como apunta H.A.Cartledge (1968:227), "desde un punto de vista exclusivamente educativo, las dudas acerca del valor del dictado se deben probablemente a dos razones principales: a) algunos profesores creen que es un recurso didáctico, cosa que no es, y b) muchos profesores no conocen las técnicas propias de este ejercicio y por ello no le sacan más partido en sus clases."

¿Para qué sirve el dictado? En primer lugar, para practicar la comprensión oral, evidentemente. Pero también sirve para demostrar que hemos comprendido lo que oímos puesto que obliga al aprendiz a concentrarse en el significado y a discriminar sonidos y palabras. Por ejemplo, si alguien escribe *"Los suecos viven en el norte de Europa"* es porque ha sabido distinguir entre "suecos" y "huecos".

Entre las ventajas que se le atribuyen están las de que es un ejercicio útil cuando la clase es muy numerosa, ya que de alguna forma sirve para practicar la expresión escrita. Sin embargo, son más las desventajas pues, como opina A.Doff (1988:152), es un procedimiento muy lento que absorbe mucho tiempo de clase, no contribuye a desarrollar la expresión escrita al no ser un ejercicio creativo, no es una

actividad "auténtica" (en la vida real sólo se da en la oficina, pero ver más adelante) y, sobre todo, que se puede hacer de un modo automático sin que tenga lugar la comprensión. Por eso propone un ejercicio alternativo en el que los estudiantes escuchan primero, para luego reconstruir el texto partiendo de unas palabras o frases tomadas del mismo que el profesor escribe en la pizarra. M. Rinvolucri y P. Davis, en su libro *Dictation - New Methods and Possibilities*, (CUP, 1988), ofrecen a su vez otras alternativas que permiten la participación activa de los alumnos tanto en la lectura como en la corrección del dictado. Interesante, en esta misma línea, es también el trabajo de Moya Corral, J.A y E. García Wiedemann (1990:203)

En cualquier caso, si se utiliza el dictado en clase hay que procurar que no sea del mismo cariz que el del jefe cuando dicta a su secretaria; por el contrario, hay unas pautas determinadas que hay que seguir (hacer al menos tres lecturas en voz alta, en la segunda de las cuales los estudiantes escriben), leer a un ritmo normal uniendo las palabras por grupos de intensidad, cuidar la acentuación y entonación que demandan las circunstancias, etc.

Lo que sí hay que recalcar es que el dictado nunca puede ser un ejercicio para enseñar algo nuevo (vocabulario, construcciones gramaticales, etc.); por el contrario, el contenido lingüístico debe ser conocido de antemano, lo cual no quiere decir que tengan que aprendérselo de memoria los estudiantes ya que así se desvirtuaría la finalidad perseguida convirtiéndose en un test de memoria.

15.2. Tipología de actividades escritas para la clase: II

Aparte de las actividades que se señalan en la Lección 13, hay muchas publicaciones que tratan específicamente esta destreza y en las que se pueden encontrar modelos de actividades para la clase. Entre ellas merecen destacarse las siguientes:

David Jolly. *Writing Tasks*. Teacher's Book. Cambridge University Press, 1984, 1989.
David Jolly. *Writing Tasks*. Student's Book. Cambridge University Press, 1984

Seth Lindstromberg (ed.) *110 Actividades para la clase de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid, 2001 (Contiene 11 actividades de expresión escrita)

Carmen Arnal / Araceli Ruiz de Garibay. *Escribe en español*. Español por destrezas. SGEL, Madrid, 1966, 2001.

Pablo Domínguez, Plácido Bazo y Juana Herrera. *Actividades comunicativas*. *Entre bromas y veras*...Libro del profesor, Libro del alumno. Edelsa, S.A., 1991, 2000.

A este último libro pertenecen las que incluimos a continuación:

FICHA - 29

Galería de famosos.

ÁREA COMUNICATIVA: Dar información sobre otras personas.
OBJETIVO:
• Dar información sobre personajes que, por su fama, motivan el interés de los alumnos.
DESTREZAS: Práctica oral, escritura, lectura.
NIVEL: Medio.
DURACIÓN: 50-60 minutos.
SISTEMA DE TRABAJO: Individual y en grupos de 4.

PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

1. El profesor seleccionará varias entrevistas a personajes famosos -actores, cantantes o deportistas preferentemente-, con sus fotos correspondientes. Si el total de alumnos es de 20, necesitará 5 diferentes. En el ejemplo propuesto hemos elegido tres; y las ilustraciones van separadas de sus textos.

2. Se dirá a los alumnos que todos los personajes han sido entrevistados recientemente. Para asegurarse de que los conocen, el profesor preguntará qué saben de ellos, así como el campo o actividad en que destacan.

3. A continuación, les pedirá que escriban unas palabras sobre esos personajes, bien para describirlos o para dar una idea sobre el motivo de la entrevista.

4. Seguidamente, formarán grupos de 4 y elegirán un personaje. A partir de las ilustraciones, deberán escribir una entrevista imaginaria en la que ese personaje responda a cuantas preguntas se le formulen.

5. Cuando los grupos hayan terminado, leerán las entrevistas a los compañeros y las expondrán en las paredes.

6. Como actividad complementaria, cada grupo leerá la entrevista original. Después de leerlas, deberán explicar a los demás el contenido de las mismas, señalando los puntos en que coincidan con las suyas.

GALERÍA DE FAMOSOS.

FICHA -29

edelsa actualidad

FICHA -29

"VOY A SEGUIR DECLARANDO MIS IMPUESTOS EN ESPAÑA * RAINIERO ES GRAN AMIGO MÍO Y CADA DÍA JUEGA MEJOR AL GOLF"

El santanderino Severiano Ballesteros continúa siendo uno de los mejores jugadores de golf del mundo. Decenas de trofeos y galardones acreditan su categoría indiscutible.

Éstas han sido las primeras declaraciones del campeón desde que decidió fijar su residencia en el principado de Mónaco.

- Seve, desde el punto de vista deportivo, ¿Cómo defines el año 1987?

- El año 1987 para mí ha sido muy bueno en cuanto al trabajo realizado y los objetivos logrados. Sin embargo, no ha sido bueno en cuanto a trofeos. De todos los modos, en la clasificación europea he quedado en el primer puesto, empatado a puntos con el galés Ian Wosnaw. Creo que no está mal.

- Tú siempre comentas que se debe promocionar el golf en España y que en todas las ciudades se deberían crear campos de golf municipales, ¿cómo se encuentra el tema en estos momentos?

-Estuve hablando de esto con varios alcaldes de diferentes ciudades españolas, incluso con el anterior secretario de Estado para el Deporte, Romá Cuyás. Las conversaciones habidas parecían que iban a obtener frutos, pero de momento no se han visto, ni el dinero ni los campos.

- ¿Tú, por tu cuenta, estás construyendo campos de golf?

- Sí, el año pasado hice uno en Japón y este año voy a concluir otro en Jerez de la Frontera. Estoy muy orgulloso con estas obras, porque creo que además de crear más aficionados y posibles jugadores, creo también puestos de trabajo, que falta hacen en España. Con esto no quiero decir que vaya a acabar con el paro, pero si todo el mundo aportara su "granito de arena", como yo, poco a poco habría menos parados.

-¿Es verdad que gracias a tu iniciativa se está construyendo otro en Mallorca?

-Pues sí. Ya se está acabando. El hecho de hacer un campo allí se debe a que facilita la contratación de trabajadores que sólo tienen empleo a temporadas. Además, el turista que viene a jugar al golf tiene mucho poder adquisitivo. No es el señor que viene con la tienda de campaña y el bocadillo. Es un turismo de calidad que interesa mucho a este país, aporta muchas divisas.

JULIO IGLESIAS, EN PLENA FORMA Y EUFÓRICO: "MI ÚLTIMO DISCO, EL MEJOR TRABAJO DE MI VIDA"

A bordo de su avión Gulf Stream-G-3, con capacidad para catorce pasajeros, Julio Iglesias llegó el pasado día 27 al aeropuerto privado de "La Casa de Campo", en La Romana (República Dominicana).

Julio, que sigue fiel a su "uniforme" de camiseta y pantalón tobillero de color blanco, nos dio la impresión de que se encontraba en plena forma física, más fuerte que en tiempos pasados, y también mucho más pletórico de mente.

-¿A qué se debe, Julio? ¿Quizá a tu nuevo disco, del que todo el mundo habla maravillas?.

- Hago ejercicio físico a diario. La euforia que tengo se debe, indiscutiblemente, por ese último trabajo que, sin lugar a dudas, es lo mejor que he hecho en mi vida. El álbum se titula genéricamente "Non stop" ("Sin parar") y en él canto un tema con Steve Wonder, titulado "My love", que va a ser el himno de la próxima Olimpiada.

-Vuelven a decir que te casas.

- ¡No me fastidies!

- Pero, ¿y esa guapísima morena brasileña que se llama Dasy?

-Es una amiga mía del alma, es muy bella y es un auténtico amor de mujer, pero de eso a lo que se ha publicado...

-¿Qué te parece que Chabeli haga publicidad?

-Me ha parecido bien que la haga, porque lo que hace mi hija es perfecto. Mi hija es lista, guapa y muy buena cría.

Entonces le mostramos un ejemplar de DIEZ MINUTOS con su foto en portada. Chabeli tomó en sus manos la revista y se alejó rápidamente para verla en privado. También fue entonces cuando Julio vio el reportaje. El cantante nos comentó:

"Las fotos son bonitas, románticas y naturales. Es lo normal a su edad. ¡Y eso no es nada para lo que le falta! Todavía tendrán que fotografiarla con unos cuantos novietes más. ¡Es tan joven, aunque ya sea una mujer...!

Minutos después Chabeli regresó a nuestro lado y nos preguntó cómo se habían hecho y también le interesaba conocer cómo habían "sentado" las fotos en España. Alguien le comentó que a Isabel Preysler, su madre, no le habían hecho demasiada gracia, a lo que Chabeli respondió: "¡Pero las fotos son muy bonitas!".

MIGUEL BOSÉ, PRESENTADOR DEL ÚLTIMO FESTIVAL DE SAN REMO...

El último Festival de San Remo, uno de los más acreditados concursos de música ligera de Europa, contó con un presentador de excepción, el cantante Miguel Bosé.

La trigésimo octava edición de San Remo mantuvo a casi toda Italia en vilo durante cuatro días. Sus habitantes pudieron contemplar las actuaciones de los concursantes a través de la RAI, que retransmitió en directo, el evento y de los invitados a las distintas veladas, entre los que se encontraban figuras tan importantes como Paul McCartney, Art Garfunkel y el grupo Manhattan Transfer.

Miguel Bosé, que ya es tan ídolo en Italia como en España, hizo su debut como presentador y logró un triunfo más en su carrera. **"Es la primera vez que he hecho de presentador, pero no creo que sea algo que esté por encima de mis capacidades"**, comentó Miguel, a propósito de este papel.

"Me he sentido una mezcla de Batman e Indiana Jones", señaló el hijo de Lucía Bosé y Luis Miguel Dominguín. El cantante y actor apareció en el escenario, en las distintas galas, con sus característicos peinados y luciendo sus originales y exclusivas vestimentas, aunque sin despreciar los pantalones vaqueros, que son, al parecer, su prenda preferida.

FICHA - 31

Una equivocación.

ÁREA COMUNICATIVA: Expresar acuerdo y desacuerdo.
OBJETIVOS:
• Utilizar expresiones que demuestren aprobación y desaprobación en distintos contextos.
• Defender con razones plausibles posturas simuladas.
DESTREZAS: Lectura, escritura.
NIVEL: Medio.
DURACIÓN: 40-50 minutos.
SISTEMA DE TRABAJO: Individual.

PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

1. Para esta actividad el profesor podrá utilizar argumentos de películas, o bien inventar situaciones humorísticas que permitan expresar opiniones favorables o desfavorables.

2. En nuestro ejemplo, se trata de la película "El cielo se equivocó". Los alumnos deberán escribir un diálogo entre San Pedro y el protagonista de la película.

3. A continuación, deberán escribir las reacciones de cada una de las personas vinculadas al personaje por razones familiares o de trabajo, teniendo en cuenta unos datos que se les proporcionan de forma esquemática.

4. Luego, los alumnos tendrán que escribir una solicitud pidiendo que le concedan reencarnarse o no, según el papel que adopten (padre, esposa, hijo o jefe) en relación con el ejercicio anterior.

5. Como actividad complementaria, se puede pedir a los alumnos que, en grupos, preparen posibles diálogos entre todos los personajes para escenificarlos ante la clase.

UNA EQUIVOCACIÓN.

FICHA -31

edelsa ocio

Aquí tienes el argumento de una película publicado en un periódico español. Léelo y realiza los ejercicios siguientes:

EL CIELO SE EQUIVOCÓ. 1989. EEUU. 1 h. 50 m. Comedia Director: Emile Ardolino. Intérpretes: Cybill Shepherd, Robert Downey Jr. y Ryan O'Neal.

Un hombre muere en accidente de tráfico y cuando llega al cielo se descubre que todo ha sido una equivocación y no debiera haber muerto. Solicita reencarnarse y se lo conceden, pero no le ponen la inyección necesaria para que olvide su vida anterior. Tolerada.

-Bilbao, Rialto y Vaguada.

1. Escribe el diálogo que ocurre en el cielo entre San Pedro y el personaje que solicita reencarnarse.

2. Aquí tienes de forma esquemática lo que pensaban 4 personas cercanas al fallecido. Escribe la reacción de cada una de ellas si se enterasen de que volvía a la vida:

PADRE: *Era un buen hijo. Siempre me demostró respeto y me ayudó económicamente.*

ESPOSA: *Le gustaban otras mujeres, me reñía constantemente y era descuidado con su ropa.*

HIJO: *Me daba poco dinero, no se interesaba por mis estudios y no me permitía llegar a casa después de las diez de la noche.*

JEFE: *Era muy eficaz en el trabajo, puntual y un modelo para sus compañeros.*

3. Imagina que eres una de estas 4 personas. Escribe una solicitud al cielo para que lo dejen volver o no. Da razones utilizando la infomación del ejercicio anterior.

FICHA - 32

Zamora.

ÁREA COMUNICATIVA: Descripción de lugares.
OBJETIVO:
• Describir un lugar o paisaje.
DESTREZAS: Lectura, práctica oral y escritura.
NIVEL: Medio.
DURACIÓN: 40-50 minutos.
SISTEMA DE TRABAJO: Individual y en parejas.

PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

1. Se necesita información de regiones o paisajes españoles. (Se pueden obtener fácilmente en las Oficinas de Turismo).

2. El profesor introducirá el tema haciendo referencia a la región en concreto y a su paisaje. También puede preguntar si algún alumno la conoce o la ha visitado.

3. En nuestro ejemplo, se trata de Zamora. En el ejercicio 1, los alumnos habrán de leer un texto y responder a las preguntas.

4. En el ejercicio 2, se les pide que piensen en sus próximas vacaciones y que enumeren las cosas que podrían hacer.

5. Esto les será útil para realizar el ejercicio posterior en el que tendrán que escribir un texto similar al del ejemplo, pero sobre su región.

ZAMORA.

FICHA -32

Zamora

De Este a Oeste cruzada por el Duero, la provincia de Zamora forma parte de la elevada meseta septentrional de la Península; "Tierras Altas" que el río divide en dos zonas que tienen el añejo sabor de lo auténtico: "La Tierra del Pan y la Tierra del Vino".

Fronteriza con Portugal, tuvo una indiscutible importancia estratégica, puesta de manifiesto en numerosos hechos históricos gloriosos y decisivos, y presenta una gran variedad de aspectos de suelo, clima y costumbres, que dan singular fisonomía a cada una de sus comarcas naturales, como las quebradas y silvestres de Aliste, el "raso" de Villalpando, los escarpados "arribes" de Sayago, las feraces tierras saucanas, la "Tierra de Campos" o las vegas de Toro y Benavente.

Fue lugar de asentamiento de antiguas civilizaciones, y el valle del Duero vio a pueblos protohistóricos vivir a sus orillas; la romanización mejoró las condiciones humanas de sus habitantes hasta la invasión árabe, que lo despobló y lo convirtió en teatro de correrías y contiendas.

Se inicia la repoblación con Alfonso III, y los siglos posteriores fueron testigos de un esplendor gremial y del florecer de las artes en sus ciudades y monasterios. De su participación activa y decisiva en la historia de España son mudo testigo las doradas piedras de sus monumentos y la abundancia de documentos de inestimable valor.

1. Lee el texto sobre Zamora y contesta a las preguntas:
a. ¿Con qué país es fronteriza Zamora?
b. ¿Qué son la Tierra del Pan y la Tierra del Vino?
c. ¿Es Zamora muy antigua?
d. ¿Se pueden encontrar monumentos en Zamora?
e. ¿Te gustaría ir de vacaciones a Zamora?

2. ¿Qué te gusta hacer cuando estás de vacaciones? Ordena las siguientes actividades por orden de importancia y da razones al comentarlo con tu compañero.
- Deportes.
- Descanso.
- Conocer gente nueva.
- Tomar el sol.
- Ver lugares de interés.

Si hay otras actividades que crees que son importantes, añádelas a la lista. Si te fueras de vacaciones a Zamora, ¿qué podrías hacer?

3. Imagina que una pareja viene del extranjero a pasar una semana en tu casa. Nunca han estado en tu región. Prepara un texto similar al de Zamora para que ellos puedan hacerse una idea del lugar antes de comenzar la visita.

15.3. Lectura y escritura

Al referirnos a las cuatro destrezas (Lección 1.2) decíamos que, normalmente, cuando usamos la lengua, practicamos más de una al mismo tiempo, lo que también ha quedado demostrado en casi todas las actividades que hasta ahora hemos presentado. Pues bien, del mismo modo que se considera que la expresión y la comprensión son destrezas complementarias (ver Lección 5.2), la lectura y la escritura están también estrechamente relacionadas, ya que la primera no se concibe sin la segunda. Leer supone la existencia de un texto escrito previo, pero también simultáneo e incluso posterior**;** para continuar escribiendo con la coherencia y sintaxis debidas, volvemos con frecuencia sobre lo que acabamos de escribir, cosa que también hacemos, una vez concluido el escrito, si fuera necesario modificarlo a la vista de los intereses o capacidades del lector o lectores a los que está destinado.

Por supuesto que no siempre leemos para escribir después, pero precisamente porque se trata de destrezas que comparten el mismo medio o canal (la letra impresa), es muy aconsejable aprovechar las ventajas que ofrece la lectura en cuanto a modelos que puede utilizar el aprendiz para expresarse por escrito. La siguiente actividad, tomada del libro de P.Domínguez *et al*. *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras*..., muestra cómo el texto que tiene que leer el alumno puede servir de modelo para escribir otro parecido. Al igual que en casos anteriores, incluimos la Ficha del profesor y la del alumno:

FICHA - 11

De excursión en Tenerife.

ÁREA COMUNICATIVA: Dar instrucciones.
OBJETIVOS:
• Comprender instrucciones sobre un mapa.
• Escribir instrucciones, teniendo un mapa como referencia.
DESTREZAS: Lectura y escritura.
NIVEL: Elemental.
DURACIÓN: 30-40 minutos.
SISTEMA DE TRABAJO: Individual.

PREPARACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD :

1. Para esta actividad se necesitan mapas de regiones de España y una descripción de una ruta turística. (Éstos se pueden obtener fácilmente en las Oficinas de Turismo españolas).

2. El profesor introduce la actividad hablando de la región en cuestión y de las posibilidades turísticas de la misma. Explica que se van a centrar en el paisaje y los lugares por los que se va a pasar.

3. En nuestro ejemplo, se trata de una visita a Tenerife. En el primer ejercicio los alumnos habrán de leer un texto en el que se describe una ruta turística, para luego marcarla en el mapa, siguiendo el contenido del texto.

4. A continuación, se les da una ruta marcada y han de elaborar un texto, utilizando el del ejercicio 1 como modelo.

5. Como desarrollo de la actividad se puede establecer un diálogo con toda la clase sobre Tenerife y los lugares que visitarían, si tuvieran ocasión de ir.

DE EXCURSIÓN EN TENERIFE.

FICHA -11

1. Lee el texto en el que un guía explica una ruta turística a un grupo de visitantes:

Hoy nos encontramos en el sur de Tenerife. Vamos a realizar una excursión partiendo desde Los Cristianos para llegar a Puerto Santiago y volver.

En el cruce de carreteras de Los Cristianos, tomamos la que nos conducirá hasta Arona, pueblo típico del sur. Continuamos en rumbo ascendente hacia Vilaflor. Este es el municipio más elevado del territorio español, se encuentra rodeado de pinares y viñedos y posee una magnífica arquitectura tradicional.

A poco de salir de Vilaflor, aparece el Mirador del Pino Gordo, desde donde se ve la hermosa panorámica del pueblo que acabamos de dejar.

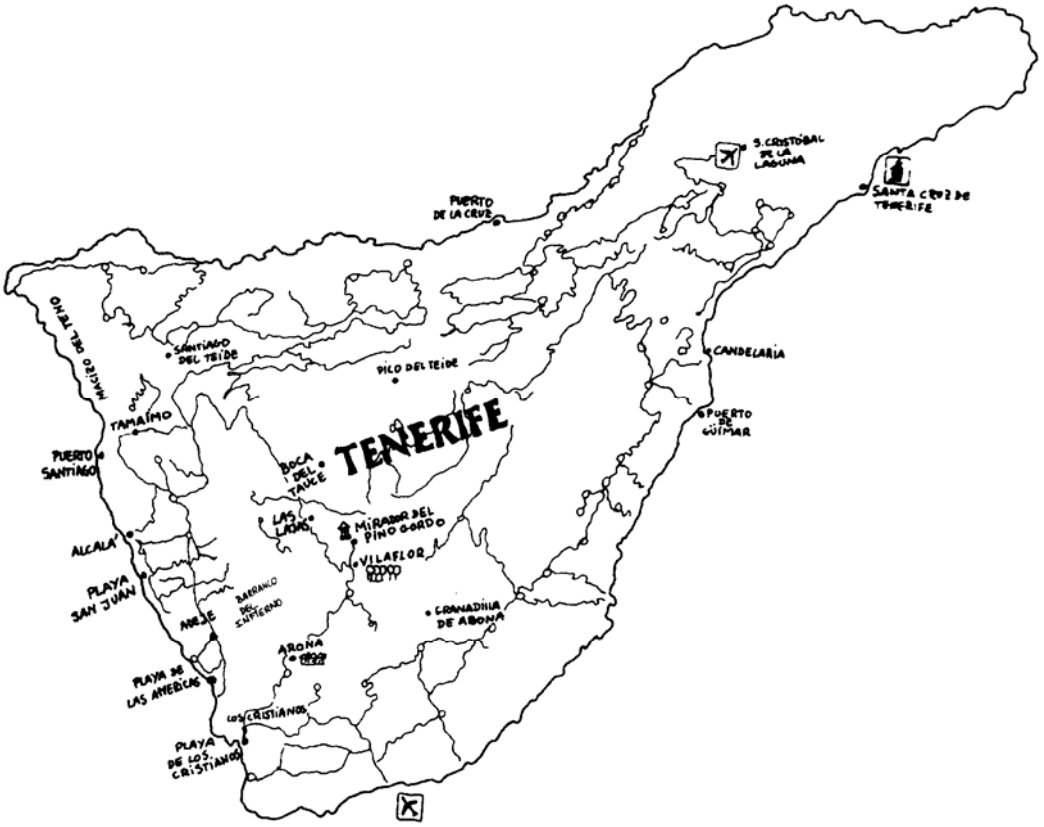
Más adelante se encuentra la zona recreativa de Las Lajas, y una entrada natural al Parque Nacional del Teide; es la Boca de Tauce. Luego nos dirigimos al pueblo de Tamaimo y descendemos bordeando el Macizo de Teno, hacia la costa. Llegamos a Puerto Santiago, con los acantilados de Los Gigantes y su playa.

Continuamos por la costa y visitamos los pueblos pescadores de Alcalá y Playa San Juan, para seguir luego hacia Adeje, al borde de su impresionante Barranco del Infierno.

De regreso, pasamos por la Playa de Las Américas, para volver a nuestro punto de partida.

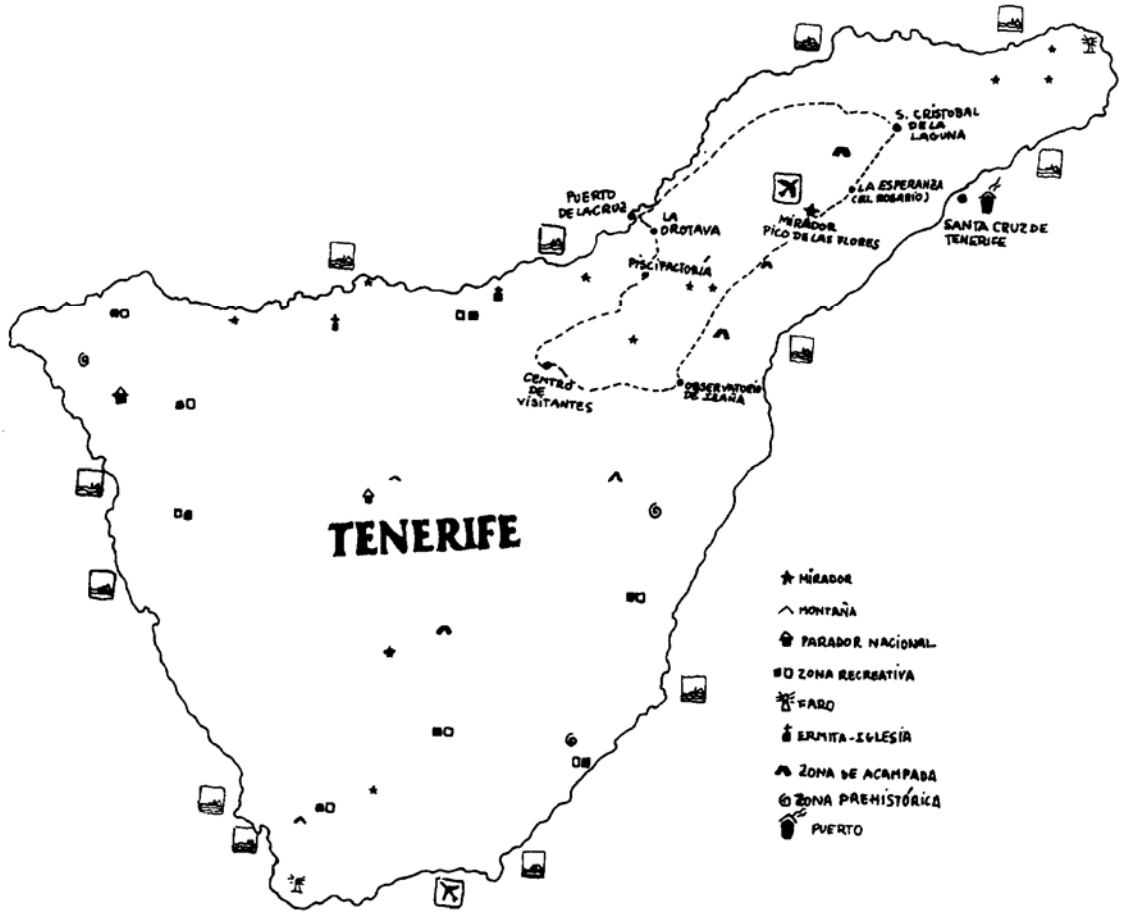
FICHA -11

2. Ahora señala en el mapa la ruta recorrida.



FICHA -11

3. Aquí tienes una ruta marcada en otro mapa. Describe el itinerario como si fueras un guía turístico que va de excursión por la isla.



15.4. Ejercicios y actividades

A. PREGUNTAS ABIERTAS

1. Si se decidiera a hacer un dictado en clase, ¿en qué momento lo haría?
2. En su opinión, ¿cuál sería el espacio máximo de tiempo que debe ocupar un dictado?
3. Aparte de las ventajas mencionadas, ¿qué otras le ve usted al dictado?
4. ¿Cree usted que el dictado no tiene sentido con alumnos de nivel superior?
5. ¿Cómo se compadece la afirmación de que "el dictado nunca puede ser un ejercicio para enseñar algo nuevo" con el hecho de que, a veces, el alumno escribe correctamente palabras que nunca ha oído ni visto?

B. ¿VERDADERO O FALSO?

4. La lectura de textos puede ayudarnos a escribir mejor.
5. Cuando los alumnos son principiantes, el dictado debe hacerse leyendo cada palabra separadamente.
6. El mejor momento para hacer un dictado es durante la primera media hora de clase.
7. La expresión escrita y la comprensión oral son destrezas complementarias.
8. A veces el alumno escribe bien una palabra aunque no la haya oído antes.

C. ACTIVIDADES.

1. En los siguientes fragmentos, identifique los diptongos y los hiatos que aparecen en el interior de palabra: (Tomado de Alcoba, S. (coord.) (2000:68)

> Como dentro de poco sostiene que me dará por enseñado, y no desea jubilarse de maestro, me propone otros estudios extravagantes y harto impropios de un futuro sacerdote (Valera).
>
> En las cosmogonías gnósticas, los demiurgos amasan un rojo Adán que no logra ponerse de pie; tan inhábil y rudo y elemental como ese Adán de polvo era el Adán de sueño que las noches del mago habían fabricado (Borges).

2. Extraiga de las siguientes frases los grupos consonánticos pertenecientes a una misma sílaba: (Tomado de Alcoba, S. (coord.) (2000:69)

> La cita a que acababa de comprometer a don Luis fue un triunfo inesperado. Así es que Antoñona, a fin de sacar provecho del triunfo, tuvo que disponerlo todo de improviso, con profunda ciencia mundana (J.Valera).
>
> Dos textos de valor desigual inspiraron la empresa (Borges).

3. Siguiendo los modelos que se proponen aquí, diseñe una actividad en la que se integren lectura y expresión escrita.

15.5. Referencias bibliográficas

ARNAL, C y A. RUIZ DE GARIBAY(1966, 2001): *Escribe en español*. Español por destrezas. SGEL, Madrid.

CARTLEDGE, H. A (1968), "In Defence of Dictation", in *English Language Teaching,* Vol. XIII.3, 227-28

DOFF, A (1988): *Teach English*. A Training Course for Teachers. Teacher's Handbook, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

JOLLY, D (1984,1989) *Writing Tasks*. Teacher's Book and Student's Book. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

LINDSTROMBERG, S (ed.): *110 Actividades para la clase de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid, 2001 (Contiene 11 actividades de expresión escrita)

MOYA CORRAL, J.A y E.GARCÍA WIEDEMANN (1990), El dictado y la comprensión auditiva: un intento de complementariedad", en *Actas* del I Congreso Nacional de ASELE, Granada.

RINVOLUCRI, M & P.DAVIS (1988): *Dictation. New Methods and Possibilities*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

15.6. Bibliografía recomendada para la Unidad V

CASSANY, D (1989, 1997): *Describir el escribir.* Cómo se aprende a escribir, Paidós, Comunicación, Barcelona.

Si bien el hecho de escribir se ha estudiado desde distintos puntos de vista (crítica literaria, pedagogía, etc.), aquí se enfoca de un modo relativamente nuevo y desconocido. Se podría denominar enfoque psicolingüístico porque abarca terrenos de la psicología y de la lingüística aplicada. Se basa en un conjunto de investigaciones experimentales y teorías elaboradas sobre todo por psicólogos, pedagogos y profesores de lengua norteamericanos (aunque la aportación de la lingüística europea no es

menospreciable), El campo de estudio es la *expresión escrita* y, más concretamente, *de qué manera se aprende a escribir. En* el libro se investigan temas como el de los conocimientos que poseen los escritores competentes sobre la lengua escrita, cómo los han adquirido, las estrategias que utilizan para redactar un texto determinado, la utilidad de la gramática para escribir, etc.

Este libro se refiere, sobre todo, a los llamados *procesos mentales superiores* que intervienen en el acto de la expresión escrita que exigen reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, entre otros.

CASSANY, D (1993, 1997): *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito, Graó, Barcelona.

La tercera parte, «Técnicas de corrección», expone diez ejercicios para desarrollar las estrategias de composición. Se trata de propuestas bastante sofisticadas que, si bien se alejan de las prácticas didácticas más habituales en nuestro país, se pueden adaptar perfectamente a situaciones y grupos de alumnos distintos. Al final, en un Epílogo a modo de resumen, Cassany sugiere algunos consejos generales para mejorar la corrección en el aula.

CASSANY, D (2000): *Construir la escritura*. Paidós.

Quizá la informática y el ciberespacio estén asesinando a la máquina de escribir y al papel, pero escribir consiste todavía en disponer las palabras de modo que expresen con precisión lo que uno quiere transmitir a otros, y esto todavía sigue siendo difícil.

Quizás el procesador de texto y los verificadores gramaticales faciliten el trabajo del aprendiz, pero éste sigue necesitando a docentes preparados que le muestren en el aula cómo se construyen los discursos escritos y cómo se deben utilizar las palabras para que signifiquen en cada contexto lo que uno pretende.

Construir la escritura se dirige a estos docentes (de lengua y de otras materias) y responde a las siguientes preguntas: ¿qué sabemos hoy del acto de escribir?, ¿cuál es la mejor manera de enseñar?, ¿y de evaluar?, ¿qué puedo hacer en el aula?.

El volumen sintetiza las teorías actuales sobre la composición escrita, ejemplifica los conceptos más relevantes, explora las prácticas escritoras de los institutos de secundaria y propone una alternativa didáctica, teórica y práctica, con treinta ejemplos de actividades experimentadas y comentadas.

SERRANO, SERRANO J (2002): *Guía práctica de redacción*, Anaya, Madrid.

Este libro se presenta como una guía práctica de redacción. y pretende servir de ayuda para que escriban mejor los estudiantes y cuantos necesitan manejar continuamente este precioso instrumento de comunicación que es la escritura. Sus características principales son su orientación práctica y su función de guía, que es lo que el aprendiz necesita,

además de modelos y orientaciones. Porque lo que interesa, lo que produce aprendizaje es el proceso, el acto real de escribir, revisar, corregir, reescribir. Eso es lo que pretende este libro: por una parte, hacer visible lo que siempre es invisible: sorprender, enfocar al escritor escribiendo, corrigiendo, revisando, tachando, limando, hasta obtener un buen texto; y, consiguientemente, aprender con él y como él; y, por otra parte, conseguir que el lector no sea un espectador pasivo, sino un actor. Para sacar provecho de los ejercicios, y para ver su importancia y oportunidad y el aprendizaje que generan, será preciso no solo entender sino realizar las actividades que aquí se plantean. En ese sentido, en este manual, se presentan siempre, primero, una o varias actividades guiadas, desarrolladas, resueltas paso a paso; y después, se proponen otras tareas semejantes, para afianzar el aprendizaje.

VÁZQUEZ, GRACIELA (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico. ¿Cómo se escribe una monografía?* Edinumen, Madrid

Dirigidos a estudiantes extranjeros que cursen estudios universitarios en España, los materiales que se recogen en esta Guía están basados en un análisis lingüístico e intercultural y pretenden contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del discurso académico español en el contexto universitario, tanto desde el punto de vista de la destreza oral como de la escrita (trabajos monográficos, exámenes, etc.)

(Selección de textos tomados de Lourdes Díaz y Marta Aymerich. *La destreza escrita.* Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado, Edelsa, S.A., Madrid, 2003.)

1.2.3. La expresión escrita considerada desde la perspectiva de la psicología del aprendizaje

La información visual desempeña un papel importante en la comprensión auditiva y lectora (y en la expresión escrita). Nunan (1990), por ejemplo, habla de la revolución que supuso en el planteamiento de los ejercicios de comprensión auditiva la introducción de mapas, dibujos, etc., previos o que acompañan al texto audio, que permitían la interacción de estímulos (visuales y auditivos) y estrategias (anticipatorias, cognitivas, etc.). Asimismo, es importante tener en cuenta factores como la motivación, de índole también psicológica. Escribir puede ser también una actividad de apoyo de otras habilidades, y viceversa, las otras habilidades ayudan a la expresión escrita (integración de habilidades): suministran tema, argumentos, modelos, estímulos o permiten el desarrollo posterior (actividades *follow up*): diálogos, escritura... (Ver también los PAP *La destreza oral* y *La destreza lectora*).

Quisiéramos profundizar algo más en estos aspectos. Para ello vamos a presentar los resultados de algunas investigaciones en el campo de la neurofisiología (en concreto en el funcionamiento del sistema nervioso) para ilustrar el funcionamiento de los procesos de comprensión y producción del lenguaje. Se postula que, en nuestra corteza cerebral, los módulos en que se sitúan las habilidades funcionan de forma coordinada, no de forma aislada, esto es: entre estos centros o módulos se da un flujo de comunicación. Oír, hablar, leer y escribir son, pues, actividades estrechamente ligadas en su funcionamiento y se cimentan, de una manera u otra, entre sí. Existe una relación tal entre hablar y escribir que se concibe, de manera generalizada, que existe un solo contenido para ambas acciones en el nivel básico de la planificación, antes de darle forma y entrar en los circuitos psicofisiológicos. Sin embargo, son las situaciones en las que se encuentran los individuos, con todos sus componentes, las que les llevan a escoger el medio oral o el escrito, por supuesto de acuerdo con sus propósitos y las restricciones de espacio, tiempo, medios, recursos, etc. Además, tampoco son infranqueables las fronteras entre la lengua oral y la escrita. ¿Quién no recuerda los casos en que, en una conferencia, una clase, reunión, etc., ha tomado un lápiz y ha escrito aquello que quería decirle a su compañero y que la situación no permitía formular oralmente ante el conferenciante o el profesor? Sin embargo, las situaciones más prototípicas suelen ser menos "fronterizas", más nítidas. Por lo general, al escribir se produce una réplica consciente de la forma oral, pues la escritura, sobre todo en un estadio inicial, se encuentra acompañada de una conversación interior (Tusón, 1996). Entre el leer y el escribir existe una relación por la que los caracteres trabajados a través de la escritura se captan más rápidamente en la lectura (y viceversa). (Ver apartado 2.4.2).

No cabe duda de que, para la mayor parte de las culturas, un proceso de aprendizaje que no considera sólo la audición sino también estímulos ópticos y grafomotores (el movimiento de la mano y los dedos al escribir) es más efectivo: escribir aumenta el efecto de memorización, especialmente en la memoria óptica-grafomotora, considerada de forma amplia.

En la escritura interviene más de un aspecto:
- ámbito visual: lo que se escribe se ve;
- ámbito acústico: los sonidos, los fonemas se asocian a los grafismos de las letras, los grafemas (en lenguas como el español, por lo menos);
- ámbito articulatorio y motor: quien escribe articula interiormente lo que escribe;
- ámbito exclusivamente motor: el movimiento de la mano al escribir.

Esta participación de más de un canal en el significado lleva a "que en el caso de muchas personas el efecto de la retención es particularmente elevado, cuando tienen la oportunidad de fijar por escrito las nuevas informaciones". (Müller, 1989: 35; ver también Krük, 1982: 391). Lo que no podemos precisar es hasta qué punto estos resultados son válidos para culturas con tradición oral. En cualquier caso debe quedar clara la diferencia.

Este intercambio entre los niveles del pensamiento, el cuerpo y la mente, este refuerzo psicosomático y de memorización es especialmente importante para estudiantes a quienes la escritura latina les es extraña (ver Krumm, 1989: 6).

1.2.4. Escribir como ayuda para la estructuración de los actos mentales

Escribir está estrechamente relacionado con el desarrollo en nuestro cerebro de ciertos principios de ordenación (Krumm, 1989: 6). Nos ayuda a ordenar y a estructurar nuestros pensamientos todavía caóticos o no sistemáticos. Sobre este aspecto de la escritura volveremos más detenidamente en el apartado 2.4.2.

¿Por qué no se pregunta ahora por qué razón practica usted la escritura con sus estudiantes y qué aspectos encuentra más convincentes? ¿Para recordar, organizar información? Tal vez. Quizá hablar de estructuración de los actos mentales le parezca pretencioso. Quizá sea por esta razón por lo que sus estudiantes tienen a veces la sensación de que se les exige demasiado... porque para escribir tienen que pensar mucho más que para hablar. Porque, según el texto, el discurso del pensamiento es muy complejo... Estos aspectos vamos a tratarlos más profundamente en el apartado 2.4.2, donde presentaremos, además, ejemplos de propuestas de enseñanza adecuadas para principiantes.

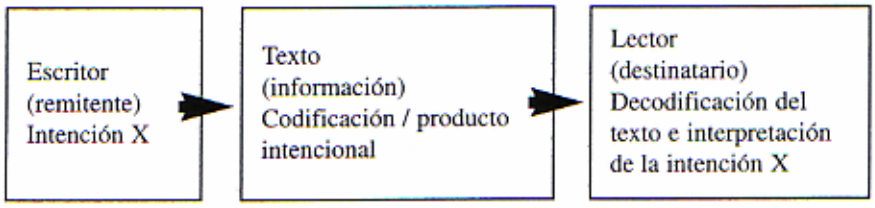
1.3. Escribir como proceso

TAREA 9: *Recoja en el esquema siguiente los puntos de vista que se plantean a continuación sobre la escritura como actividad comunicativa y orientada a la producción (la escritura como producto) por un lado; y, por otro, los pasos de la formación de un texto (escribir como proceso). Planteamos primero la parrilla para orientarle en la lectura del fragmento que le sigue.*

	¿Escritura como producto?	*¿Escritura como proceso?*
Tipos de texto		
Fines		
Características		

En el marco del principio de la comunicación, la lengua, y con ella la escritura, se ha interpretado como una transacción social. Pragmáticamente, la lengua se concibe como una actividad de negociación orientada a la consecución de un fin. Además, las personas comparten algo con otras: un conocimiento del mundo y de los demás individuos, además del código. En el centro de este suceso lineal, la información se erige como el producto codificado por la escritura.

Desde la perspectiva de los enfoques comunicativos, por tanto, se escribe para llegar a obtener un producto que desempeñe una función concreta: una carta de negocios para X cosa, una lista de la compra para..., una noticia en el periódico para informar, una carta de amor para... "La función de la escritura depende fundamentalmente del fin. Sin éste, el conjunto del trabajo sería un sinsentido". (Portmann, 1991: 189). Es importante, aunque parezca trivial, representarse el papel del texto como elemento intermedio entre ambos sujetos.



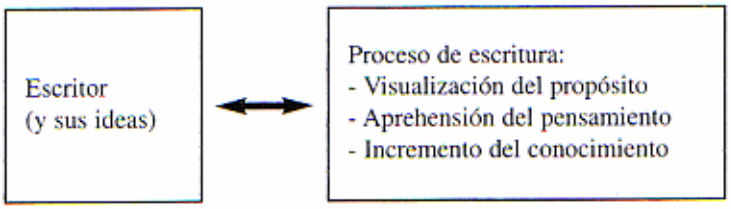
Pensamientos e ideas, comprensión y conocimiento no están siempre completamente desarrollados desde el principio; entonces, sin originarse necesariamente en ella, maduran durante la escritura. Escribir implica ganar conocimiento. Dos aspectos nos ayudan a ello:

> La visualización del propósito del escrito: concepción de los pensamientos y sentimientos que se van a plasmar en el texto y que se vierten en el papel o el ordenador... Uno se ve delante de sí mismo, desde una sensible cercanía ("esto es exactamente lo que quería expresar") y desde una distancia ("esto no es exactamente lo que quería decir"). "Esta posibilidad de poder mirarse a uno mismo, esta visualización del propio hacer, tiene su función". (Brockhaus, 1987: 88).

La aprehensión del pensamiento y la estructuración de las ideas: los pensamientos son rápidos, vuelan. A veces querríamos apresar un pensamiento que se escapa. Expresar los pensamientos en una lengua extranjera plantea siempre problemas a causa de los diferentes contenidos y perspectivas de las lenguas, mientras que al escribir se tiene tiempo y es posible reflexionar, ordenar y fijar esos pensamientos huidizos.

El intercambio o negociación de información, que parece ser el objetivo de la comunicación según la mayoría de las investigaciones acerca de la escritura, no es necesariamente siempre lo más importante. Así lo expresa, por ejemplo, Giese, (1979: 88): "Cada vez más la lengua escrita adquiere un significado decisivo como la estructuración de actos espirituales, que sin "protección" material, no se pueden realizar o bien sólo difícilmente".

Desde esta perspectiva, la escritura se concibe como un movimiento circular, un proceso concéntrico en el que depende del escritor el expresar, ordenar, o estructurar algo "comunicable", susceptible de integrarse en un mensaje:



Este aspecto productivo y comunicativo de la escritura es muy importante y, como es evidente, no sólo el contenido literal es lo que importa; pero la escritura no puede reducirse solamente a este aspecto; tiene otras funciones que dependen del proceso mismo de la escritura.

Quizá haya escrito alguna vez un diario o quizá lleve uno actualmente. Puede ser que en ocasiones éste no se lea ni se relea y, con toda probabilidad, no se dirige a nadie más que al propio autor.

Con toda probabilidad también ha tomado notas durante sus estudios o al leer bibliografía especializada. También en este caso se trata más bien de estructurar lo que se oye o lo que se lee, de entenderlo o de aclararlo para sí mismo y, en último término, ayuda a memorizarlo. A menudo nos escribimos notas recordatorias y luego las tiramos sin más. En el momento de tomarlas ya cumplen su función. Muchas tareas de este manual persiguen esta función de estructuración.

Ilustramos esta función estructuradora del proceso de la escritura con algunas reflexiones de Von Kleist (escritor alemán, 1777 - 1811), en su ensayo *Acerca de la gradual elaboración de los pensamientos por el habla*. A pesar de que Kleist se refiera solamente al habla, muchas de sus ideas son perfectamente aplicables a la escritura. Kleist conocía el refrán francés: "*L'appétit vient en mangeant*" ("El hambre viene al comer") y lo parafrasea con: "*L'idée vient en parlant*" ("La idea se produce al hablar"). Así explica: "A menudo tengo solamente una especie de oscura representación acerca de lo que quisiera decir y que tiene una relación con lo que yo busco. Esta oscura representación va cobrando entidad mientras hablo de ella con alguien (...), y, sin esperar ninguna iniciativa o respuesta de este compañero de conversación, aquella confusa propuesta se desarrolla hacia la completa claridad". Es importante ganar tiempo para desarrollar las ideas. Kleist utiliza imágenes artesanales para ilustrar este proceso de formación y habla de la "fabricación de las ideas en el taller de la razón," donde la idea se produce con el instrumental de trabajo del que la razón dispone. En la concepción de Kleist, charlar no es únicamente hablar sino también escribir; hablar es producir a partir de ideas, de pensamientos. En palabras de Kleist, "charlar es verdaderamente una forma de pensar en voz alta," una expresión audible y legible hecha pensamiento (Von Kleist, 1959).

Estas reflexiones de Kleist dan pie para precisar el tema: del mismo modo que el apetito viene al comer, las ideas vienen al escribir. En la línea de Kleist, Burger (1986: 25) se pregunta: "¿De dónde viene la idea?... Viene del papel donde está escrita".

1.4. De la palabra a la frase y al texto

¿Qué consecuencias tienen las anteriores reflexiones de cara a la enseñanza? ¿Cómo es posible proceder desde un punto de vista metodológico y didáctico para capacitar a los estudiantes para que dejen que sus ideas se desarrollen de la forma descrita y, al mismo tiempo, no introducir dificultades adicionales desde el punto de vista de la lengua? Las siguientes propuestas intentan responder estas preguntas.

De la palabra a la frase y al texto es una forma condensada de dar nombre al sistema didáctico que queremos presentar según las ideas anteriores. En los ejercicios que proponemos a continuación desarrollamos este concepto. En la clase, consideramos que la función del profesor es la de ayudar a practicar las destrezas de forma aislada para enseñar al aprendiente a escribir textos complejos de forma autónoma. Además de una propuesta concreta de enseñanza, intentaremos mostrarle cómo se aplica el concepto de Kleist a los ejercicios (ver Kast, 1989-b).

EJEMPLO 1: *Rellene las casillas mientras vaya leyendo la siguiente descripción del trabajo con los modos Indicativo / Subjuntivo en las posiciones especificadas (Frase 1, Frase 2) y elabore una lista (o varias) estableciendo una relación de nexos.*

	Frase 1	**Conjunción / nexo**	**Frase 2**
1	Forma en Indicativo *Pepe bosteza*	porque siempre que cuando si	Forma en Indicativo *tiene sueño.*
2	Forma en Indicativo *Pepe bosteza*	para que hasta que	Forma en Subjuntivo *termine la reunión.*

Puede dar esta tarea a sus estudiantes entregándoles el esquema en una hoja y otra con una lista de nexos (causales, temporales, etc.). Recuerde que antes de proceder a la realización del ejercicio, deberá dejar bien clara la terminología específica que vaya a utilizar. Se puede distribuir a los alumnos una lista única de nexos o tarjetitas, donde figuren, mezclados o separados por ámbitos (causales, temporales, etc.), según el trabajo que se quiera hacer.
A continuación, se puede llevar a cabo un trabajo funcional: en qué situaciones de comunicación usamos unas construcciones u otras y cuáles requieren Indicativo o cuáles Subjuntivo. En los casos en que sea posible la construcción en Indicativo y Subjuntivo, ¿qué diferencias de significado o intención se producen?

Por este procedimiento los estudiantes pueden aprender también los nuevos nexos o conjunciones que aparezcan en posteriores unidades, colocándolos en las casillas pertinentes. Esto ayuda a interiorizar la estructura sintáctica que precisan. Para ello es importante que:

- los nexos o conjunciones se presenten por pasos, pero sólo aquellos que deberían aprenderse de una forma productiva. Dependiendo de las características del curso, de las características de la sintaxis del alumno en cada nivel, etc., este proceso puede durar de un mes a un año –o años-, hasta que el esquema esté completo, según las necesidades de comunicación previstas en el currículo;
- los nexos se aprendan en un pequeño contexto (para ver la función y las diferencias pragmáticas si hay varias opciones y romper la idea de "necesidad oracional", si no se da).

De este modo se sistematizan los elementos de una forma pautada y contextualizada en la medida de las posibilidades, lo que permite luego colocarlos correctamente de nuevo al hablar. Esto significa que la gramática se experimenta en su forma comunicativa, de la que se extraen reglas de uso que ayudan a manejar la lengua de forma productiva.

EJEMPLO 2: *Ponga los siguientes nexos en el hueco correspondiente del esquema presentado en el ejemplo 1:*

en cuanto, pues, pero, entonces, por eso, de manera que, porque, por lo que, con lo cual, antes de que, sin embargo, si, aunque, a pesar de que, mientras, ya que, cuando, con lo cual, así que, mientras que.

Si lo desea, puede marcar con colores los que reúnen una misma característica; por ejemplo, los que requieren siempre Subjuntivo, los que lo requieren en contexto de futuro, etc.

En caso de duda, los estudiantes podrán consultar este cuadro, que les proporcionará una visión general pautada. Por eso es importante no sólo mostrar las facetas formales de los nexos, sino todos sus matices semánticos, y es mejor aún si se puede hacer el contraste de la propia lengua aprendida (español) con la lengua materna. El trabajo contrastivo puede ser útil sobre todo cuando no se ha desarrollado todavía un metalenguaje suficiente en L2. (Para propuestas de ejercicios ver 2.1.3.)

Bibliografía general

ABBOTT, G & WINGARD, P (Eds.) (1981): *The Teaching of English as an International Language*. A Practical Guide. Collins: Glasgow and London.

ACQUARONI MUÑOZ, R (2004): "La comprensión lectora", en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I *VADEMÉCUM para la formación de profesore*s. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Sociedad Española General de Librería, S.A., Madrid.

AGUILAR, L (2000), "La prosodia", en Alcoba, S (coord.) La expresión oral. Ariel Practicum, Barcelona.

ALCARAZ VARÓ, E (2000): *El inglés profesional y académico*. Filología y lingüística. Alianza Editorial. Madrid.

ALCOBA, S. (coord.) (2000): *La expresión oral*. Ariel Practicum. Ariel, S.A., Barcelona.

ALDERSON, J. C & URQUHART, A. H (Eds.) (1984): *Reading in a Foreign Language*. Applied Linguistics and Second Language Study. Longman, London & New York.

ALONSO, E (1994, 1995): *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*. Colección Investigación Didáctica, Edelsa, S.A., Madrid.& New York.

ALVAR EZQUERRA, M (1993): *La formación de palabras*. Cuadernos de Didáctica del Español /LE, Arco/Libros S.L., Madrid.

ARNAL, C y A. RUIZ DE GARIBAY (1966,2001): *Escribe en español*. Español por destrezas. SGEL, Madrid.

ARRARTE, G (1998): "Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Internet", en *Actas* del VIII Congreso Internacional de ASELE, Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá de Henares.

BARALO, M (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/Libros, S.L., Madrid.

BERNÁRDEZ, E (1999): *¿Qué son las lenguas?*. Filología y Lingüística., Alianza Editorial, Madrid.

BESTARD MONROIG, J y PÉREZ MARTÍN, C (1982): La didáctica de la lengua inglesa. EDI-6, S.A., Madrid.

BOLINGER, D (1968): *Aspects of Language*. Harcourt, Brace & World, Inc., N.York.

BORDÓN, T (2002): "Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas", Máster de la UNED, Madrid.

BOWEN, T & MARKS, J. (1994): *Inside Teaching*. Options for English Language Teachers. The Teacher Development Series. Heinemann, Oxford.

BRIGHT, J.A & McGREGOR, G.P (1970): *Teaching English as a Second Language*. Longman Group Ltd., London.

BROUGHTON, G. *et al*. ((1978): *Teaching English as a Foreign Language*. Routledge and Kegan Paul, London.

BROWN, H. D (2001): *Teaching by Principles*. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition, Pearson Education, N.Y.

CABELLO, MAITE (2001): "La comprensión y la expresión oral", *Cervantes* nº 0, marzo

CABLE (1991), nº 8, Noviembre.

CARTLEDGE, H. A (1968), "In Defence of Dictation", in *English Language Teaching,* Vol. XIII.3, 227-28

CASSANY, DANIEL (2005): *Expresión escrita en L2/ELE*. Cuadernos de Didáctica del Español /LE, ArcoLibros, S.L., Madrid

CESTERO MANCERA, ANA Mª (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE, ArcoLibros, S.L., Madrid

CHASTAIN, K (1980): *Toward a Philosophy of Second Language Learning and Teaching*. Heinle & Heinle Pubs., Boston, Mass., USA.

COLL, J *et al.* (1990): *Diccionario de Gestos*, Edelsa, S.A., Madrid.

CORTÉS MORENO, M (2000): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Edinumen, Madrid.

COOK, V (1991,1996): *Second Language Learning and Second Language Teaching*. Second Edition, Arnold, London.

CRIADO DEL VAL, M (1954): *Fisonomía del idioma español*. Sus características comparadas con las del francés, italiano, portugués, inglés y alemán. Aguilar, S.A. de Ediciones, Madrid.

DAM JENSEN, EVA (2002): "Realce del input oral por medio del vídeo escuchar: => comprender =>¿adquirir?", *Actas* del XII Congreso Internacional de ASELE, Universidad Politécnica de Valencia, Editorial U.P.V.

DAY, R & BAMFORD, J (2002): "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading", en *Reading in a Foreign Language*, Vol.14, No. 2, October

DOFF, A (1988): *Teach English*. A Training Course for Teachers. Teacher's Handbook,

Cambridge University Press, Cambridge, UK.

DOMÍNGUEZ, P., BAZO, P y HERRERA, J (1991): *Actividades comunicativas*. Entre bromas y veras..., Edelsa, S. A., Madrid.

DOMÍNGUEZ, P y BAZO, P (1994): *Claves del español*. Gramática práctica. Santillana, Madrid.

FERNÁNDEZ, S (1994): *Escribir español Lengua Extranjera*. Consejería de Educación. Embajada de España, Roma.

GATENBY, E. V (1944): *English as a Foreign Language*, Longmans, Green and Co. Ltd., London.

GELABERT, M. J *et al.* (2002): *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Arco/Libros, S.L., Madrid.

GIOVANNINI, A *et al.* (1996): *Profesor en acción 3*. Destrezas. Edelsa, S.A., Madrid.

GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO, M (2004): "Los Contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: Criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos" en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I *VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE).* Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid.

GREENBERG, J. H (Ed.): *Universals of Language*. Second Edition. The MIT Press, Mass., USA.

GRICE, H. P (1967): William James Lectures, Harvard University. Published partially as "Logic in Conversation" in P.Cole and J.L. Morgan (Eds.). Syntax and *Semantics*, Vol. 3 (Speech Acts): 41-58.

GUTIÉRREZ RIVILLA, R (2004): "Directrices del Consejo de Europa. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002) en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I *VADEMÉCUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera(LE).* Sociedad General Española de Librería, S.A., Madrid.

HALLIDAY, M.A.K (1978), en J. C. Richards et al. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics,* p.104. Longman Group UK Ltd., 1992, Second Edition, London

HARMER, J (1983): *The Practice of English Language Teaching*. Longman Handbooks for Language Teachers. Longman Group Ltd., London.

HAWKINGS, E (1976):"Language Teaching in Perspective", en Edith R. Baer (ed.) *Teaching languages. Ideas and guidance for teachers working with adults*. BBC, London.

HEATON, J. B (1971): *Practice through Pictures*. Drills in English Sentence Patterns, Pupil's Book, Longman Group Ltd., London.

HIGUERAS, M (2000), "Favorecer el aprendizaje del léxico", en *BOLETÍN DE ASELE*, nº 23, noviembre.

HUBBARD, P et al. (1983): *A Training Course for TEFL*. Oxford University Press, Oxford.

JOHNSON, K & MORROW, K (Eds.) (1981): *Communication in the Classroom*. Longman Handbooks for Language Teachers, Longman Group Ltd., London.

KOSTER, Cor J (1991), "La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos", en *CABLE* 8.

JOLLY, D (1984,1989) *Writing Tasks*. Teacher's Book and Student's Book. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

LADO, R (1957): *Lingüística Contrastiva Lenguas y Culturas*. Trad. esp. Ediciones

LEWIS, M (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward.* Language Teaching Publications, Hove, England.

----------(1997a): *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice.* Language Teaching Publications, Hove, England.

----------(1997b), "Pedagogical implications of the lexical approach". In J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 225-270), Cambridge University Press, Cambridge.
Alcalá, Madrid.

LEWANDOWSKI, T (1982): *Diccionario de Lingüística*. Cátedra, Madrid

LEECH, G *et al* (1982): *English Grammar for Today. A New Introduction*. The Macmillan Press Ltd., London.

LINDSTROMBERG, S (ed.): *110 Actividades para la clase de idiomas*. Cambridge University Press, Madrid, 2001 (Contiene 11 actividades de expresión escrita)

LÓPEZ GARCÍA, A (2002): *Comprensión oral del español*. Cuadernos de Didáctica del Español E/LE, Arco/Libros, S.L., Madrid

LORENZO, E (1980): *El español y otras lenguas*. SGEL, Madrid.

LOSADA ALDREY, C (1995): "Una bibliografía general sobre la enseñanza del español lengua extranjera (E/LE)" en *REALE*, nº 4.

MacCARTHY, P.A.D (1972): *Talking of Speaking: Papers in Applied Phonetics*. LLL, Oxford University Press, Oxford.

MACKEY, W.F (1965): *Language Teaching Analysis*. Longmans, Green and Co. Ltd., London.

MALMBERG, B (1966): *La lengua y el hombre*. Colección Fundamentos 8, Ediciones Istmo, Madrid.

MARCOS MARÍN, F (2004): "Aportaciones de la lingüística aplicada" en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). SGEL, Madrid.

MARTIN PERIS, E (1991), "La didáctica de la comprensión escrita", en *CABLE* 8.

MATTE BON, F (1992): *Gramática comunicativa del español*. 2 vols. Difusión, Madrid.

MAYOR, J (2004): "Aportaciones de la psicolingüística" en SÁNCHEZ LOBATO, J y SANTOS GARGALLO, I (Eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). SGEL, Madrid.

McKEATING, D (1981), "Comprehension And Listening", in Abbot, G and P. Wingard (Eds.) *The Teaching of English as an International Language*. A Practical Guide. Collins, Glasgow and London.

MORENO CABRERA, J. C (2000): *La dignidad de las lenguas*. Crítica de la discriminación lingüística. Filología y lingüística, Alianza Editorial, Madrid.

MORENO FERNÁNDEZ, F (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Cuadernos de Didáctica del Español /LE, Arco/Libros, S.L, Madrid.

MORRIS, I (1968): *The Art of Teaching English as a Living Language*. The Teacher's Bookshelf. English Language Book Society, Macmillan & Co. Ltd., London.

MOYA CORRAL, J.A y E.GARCÍA WIEDEMANN (1990), "El dictado y la comprensión auditiva: un intento de complementariedad", en *Actas* del I Congreso Nacional de ASELE, Granada.

NAVARRO, T (1966): *Estudios de fonología española*. Las Americas Publishing Company, New York.

NUTTALL, C (1996): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Second Edition. Oxford: Heinemann

ORTEGA, G y ROCHEL, G (1995): *Dificultades del español*. Ariel Lenguas Modernas, Ariel, S.A., Barcelona

PALMER, H. E (1965): *The Principles of Language Study*. Language and Language Learning, Oxford University Press, Oxford.

PENADÉS MARTÍNEZ, I (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Cuadernos del Español /LE, Arco/Libros S.L., Madrid.

QUINTANA, E. Hilda, "La enseñanza de la comprensión lectora" (Buscar en Google "Comprensión lectora" y pinchar este sitio http://coqui.Ice.org/hquintana/comprensión_lectora.html

QUIRK, R (1962): *The Use of English*. Longmans, Green and Co. Ltd., London.

RICHARDS, J. C et al. (1992): *Longman Dictionary of Applied Linguistics and Language Teaching*. New Edition, Longman Group UK Ltd., England.

RICHARDS, C & RODGERS, S. T (2000): *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas*, Cambridge University Press, Second Edition

RINVOLUCRI, M & P.DAVIS (1988): *Dictation. New Methods and Possibilities*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.

RIVERS, W. M (1981): *Teaching Foreign Language Skills*. Second Edition. The University of Chicago Press, Chicago and London.

RIVERS, W. M & TEMPERLEY, M. S (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press, New York.

SÁNCHEZ LOBATO, JESÚS y SANTOS GARGALLO, ISABEL (eds.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), SGEL, S.A., Madrid.

SÁNCHEZ PÉREZ, A (2004): "Entrevista a Aquilino Sánchez" en *Boletín de ASELE,* nº 30.

SANTOS GARGALLO, I et al. (1998), "Bibliografía sobre enseñanza-aprendizaje de E/LE", en *CARABELA*, nº 43, Anexo, SGEL, Madrid.

SHARWOOD SMITH, M (1974), "Teaching Written English", in *English Teaching Forum*, Vol. XII.3, p.9

SHARWOOD SMITH, M (1976), "A Note on 'Writing versus Speech'", in *English Language Teaching Journal*, Vol. XXXI. 1. 1976, pp. 17-19

SHUMSKY, A (1968): *In Search of Teaching Style*. Appleton-Century Crofts, New York.

STERN, H. H (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Second Edition, Oxford University Press, Oxford.

THORNBURY, S (2001): *Uncovering Grammar*. The Teacher Development Series, Macmillan Publishers Ltd., London.

UR, P (1984): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

VALDMAN, A (1966): *Trends in Language Teaching*. McGraw Hill Book Company, New York.

VÁZQUEZ, G (2000). *La destreza oral*. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Edelsa, S.A., Madrid.

VÁZQUEZ, G (coord.) (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía*?. Edinumen, Madrid.

VVAA (2004): *Aprendizaje De las lenguas extranjeras en el Marco Europeo*. Colección "Aulas de verano", Serie "Humanidades", MECD, Secretaría General Técnica, Madrid.

WANDRUSZKA, M (1971): *Intralingüística*. Esbozo para una nueva ciencia del lenguaje. Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos, Madrid.

WIDDOWSON, H (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press, Oxford.