

Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/LE

JOSEFA GARCÍA NARANJO
Universidad de Málaga

1. Introducción

La historia de la lucha entre lo verbal y lo escrito no es nueva ni simple.

Ya en el Génesis se dice que Dios iba creando el mundo conforme pronunciaba los nombres de las cosas. Sócrates, Jesucristo, Buda y Mahoma fueron sabios y profetas ágrafos. Los apóstoles ejercieron su magisterio también verbalmente. Sin embargo, a partir de las cartas de San Pablo y las posteriores polémicas sobre la fijación de los textos canónicos (tanto en la Cristiandad como en el Islam), lo escrito pasó a un primer plano, relegando la lengua oral al ámbito doméstico y cotidiano. La Edad Media continuó confirmando la hegemonía de la escritura sobre la oralidad. La Iglesia cristiana fundamentó su poder en la capacidad de transmisión del saber a través de los textos copiados por los monjes. Frente (o junto) a la cultura oficial, el pueblo siguió practicando su oralidad, con la que llegó a producir una literatura, que, como era de esperar, no contó con la aprobación inmediata de la élite eclesiástica, ni más tarde, de la laica. El prestigio de la escritura se confirmó con la llegada de la imprenta, que, al mismo tiempo que hizo el libro más accesible, acabó ensalzándolo hasta la categoría de instrumento casi sagrado. El *homme de lettres* leía libros y, aunque acudía a tertulias donde se hablaba, estaba obligado a asistir a las facultades de «letras», donde se impartían «lecciones», que no eran otra cosa que textos *escritos* que leía el profesor. Los especialistas en jurisprudencia se hicieron llamar «letrados». Y la vieja sentencia de San Pablo *Verba volant, scripta manent* se hizo indiscutible.

A lo largo del siglo XX, determinados avances técnicos han ido reivindicando indirectamente la dignidad de la oralidad. Primero fue el teléfono, que permitió que la comunicación se estableciera entre puntos distantes, lo que hasta entonces sólo podía ocurrir mediante la escritura. Los sistemas de fijación electrónica del sonido (fonógrafo, magnetófono) permitieron hacer de la verbalidad un objeto físico transportable y, en cierto modo, manipulable. La radio y más tarde la televisión reivindicaron un poco más lo verbal, aunque siempre sin el beneplácito de la cultura oficial, anclada en el libro como sistema casi exclusivo de transmisión cultural. La revolución informática de fin de siglo presenta ambigüedades a este respecto, pues, si bien puede asestar un duro golpe al soporte del libro, no sucederá lo mismo con la palabra escrita, que se afianza en los procesadores de textos, cada vez más manejables. Por otro lado, Internet ha resucitado la antigua costumbre de las cartas, que había sido desplazada por el teléfono, aunque los nuevos periféricos (micrófonos y cámaras para vídeo-conferencias) parecen augurar un resurgir de lo oral. El caso más sintomático de la ambigüedad de la informática en el dilema oralidad/escritura se da en los programas de lectura automática de textos previamente escritos y los que, inversamente, transforman la palabra hablada en graffias.

Los lingüistas de todas las épocas supieron ver esta evolución desde la verbalidad a la escritura. Saussure señala la existencia de una tradición oral independiente de la escritura, *mas el prestigio de la forma escrita nos impide verlo*¹. Saussure señala que el prestigio de la escritura se debe a:

- a. La imagen gráfica impresiona más.
- b. Las impresiones visuales son más netas y duraderas que las impresiones acústicas.
- c. La lengua literaria da más importancia a la escritura.
- d. No hay desacuerdo entre la lengua y la ortografía.

Así que *se termina por olvidar que se aprende a hablar antes de aprender a escribir*².

Cuando queremos saber si una persona conoce una lengua, la pregunta siempre es *Sprachen Sie Deutsch?*, *Do you speak English?*, *¿Hablas español?*: usamos el verbo *hablar* y no *escribir*. En la enseñanza de lenguas extranjeras, el alumno siempre espera conocer la lengua hasta el punto de poder establecer una conversación *in situ* con un nativo de la lengua que estudia.

Este objetivo último e ideal no debe impedir, sin embargo, la consecución de otros más inmediatos y asequibles. Es importante que también los alumnos de niveles iniciales sientan que pueden comunicar sus ideas. Si pasa mucho tiempo y no hablan, se desaniman y es difícil volver a tener un

¹ SAUSSURE, F. (1980), *Curso de Lingüística General*, Madrid, Akal.

² *Ibid.*, p. 54.

ambiente agradable. Es indispensable el período de silencio, pero, llegado un momento, el alumno debe sentir que puede transmitir lo que piensa, aunque con dificultades. Cuántas veces hemos oído en nuestras clases la frase *es que no tengo palabras, quiero decir algo, pero me falta...*

Hervás nos recuerda que la comunicación verbal oral o hablada, es *la forma viva espontánea de la lengua (...) concede un amplio margen de libertad al hablante. Además, (...) se manifiesta en una situación comunicativa concreta y se acompaña de otras formas expresivas (mímica, entonación, volumen de la voz)*³.

Por razones de organización hemos optado por agrupar las actividades que presentamos en: gramática, conversación y vocabulario.

2. La oralidad y la gramática

Con frecuencia se observa que los alumnos usan bien las formas y estructuras por escrito, pero no lo hacen de igual manera al hablar, quizás debido a que no practican suficientemente. Ello nos lleva a replantearnos la cuestión y a crear ejercicios orales específicos para conseguir este objetivo. Si cuando un alumno realiza ejercicios escritos se lleva a cabo un proceso de aprendizaje basado en el error, sin que llegue a suponer ningún desánimo, ¿por qué no ocurre lo mismo con los ejercicios orales? La repetición, la autocorrección y el error se pueden —y se deben— aprovechar en la didáctica de lo oral.

*Te veo así*⁴

Las teorías conductistas y cognitivas del lenguaje quedan unidas en esta actividad: *Es cierto que la base del uso creativo del lenguaje debe ser un sistema de reglas mentales; pero también es cierto que si una persona desea utilizar la lengua con fluidez en situaciones comunicativas, estas reglas deben aplicarse como si se tratara de una serie de hábitos mentales*⁵.

Nuestros objetivos con esta actividad son:

- Crear un buen ambiente en la clase desde el primer día, pues ayuda a conocerse mejor, rompe el hielo, da confianza y desarrolla la capacidad creativa, elementos todos de vital importancia en el aula.

³ HERVÁS, G. (1998), *Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal*, Madrid, Playor.

⁴ Este material procede del libro de MORENO, C. (Coord.) y otros (1999), *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL. Allí ofrecemos información detallada sobre duración de la actividad, modo de realizarla, destrezas que se practican, contenidos culturales y lingüísticos, así como variantes para distintos niveles.

⁵ LITTLEWOOD, W. (1994), *La enseñanza de la comunicación oral: un marco metodológico*, Barcelona, Paidós, pp. 53-54.

- Interiorizar el uso de los irregulares del presente de forma participativa, intentando que estas irregularidades entren a formar parte de la «gramática personal», puesto que *si la lengua nos proporciona las herramientas para la imaginación sin límite, la especulación y el análisis, (...) pueden expresar significados que no tengan conexión directa con la situación inmediata en que la comunicación tiene lugar*⁶. Dotamos al alumno de esas herramientas necesarias que le permitan usar el lenguaje para preguntar hábitos, costumbres y manifestar o pedir opinión. Para conseguir que el alumno se comunique oralmente de manera satisfactoria, debe poseer los elementos comunicativos necesarios para hacerlo, necesitamos que se haga *dueño del sistema lingüístico y lo ponga en funcionamiento en el enunciado, que es la realización concreta en el habla*⁷.

Desarrollo:

1. Se le entrega a cada alumno una tabla donde escribirá los nombres de todos sus compañeros y las informaciones que éstos vayan dando cuando el profesor les pregunte.
2. Las respuestas deben ser largas, usando frases con verbo (Ej.: *¿Dónde prefieres dormir? Yo prefiero dormir en la playa.*)
3. Cada alumno elige al compañero cuyas respuestas le hayan parecido más atractivas y lo describe oralmente o por escrito, usando frases con *Pienso que...* y adjetivos para el carácter. Deberá justificar su opinión.

Ejemplo: *Yo pienso que María está un poco loca porque prefiere bailar en la calle en vez de en la discoteca. Pienso que es aburrida pero práctica, porque va en autobús a la universidad...*

Tabla para el alumno:

Nombre	Preferir	Ir	Querer
Ej.: María	—Estudiar en la cama.	—Ir de vacaciones con su familia.	—Trabajar en Chile.
OBSERVACIONES:			

⁶ *Ibid.*, p. 25.

⁷ HERVÁS, *op. cit.*, p. 27.

Ejemplos de preguntas para el profesor⁸:

Con PREFERIR	Con IR	Con QUERER
—¿Dónde prefieres leer?	—¿A dónde vas los fines de semana?	—¿Dónde quieres vivir en el futuro?
—¿Con quién prefieres cenar?	—¿Con quién vas de vacaciones?	—¿Con quién quieres compartir tu vida?
—¿Dónde prefieres dormir?	—¿Cómo vas al trabajo?	

No olvidamos que estas actividades, aunque orales, deben ser dirigidas o semi-dirigidas, sobre todo en el nivel elemental, sin que esto suponga un obstáculo para la fluidez y autonomía comunicativa. Es más, en los niveles más bajos el profesor tiene que tener muy claro y organizado cómo llevar a cabo una determinada actividad para que el alumno pueda participar. Es cuando más hay que dirigirlo, llevarlo y hacerle seguir las «reglas» del juego. Una de las causas más frecuentes del fracaso de una actividad es que *el repertorio del hablante contiene los planes de nivel inferior necesarios para llevar a cabo el proceso comunicativo deseado, pero estos planes no están todavía lo suficientemente automatizados para que funcionen sin atención o esfuerzo consciente*⁹. Para evitar esto debemos proporcionar actividades del tipo de *Te veo así*, destinadas a desarrollar esa rapidez y el cambio automático que le permita al alumno llegar a la segunda fase de la actividad: manifestar opinión. La prolongación de la actividad dependerá de la clase, del tiempo, y del ambiente creado.

¿Qué tiempo hace en...?

Se trata de una estructura gramatical aburrida, pero que se puede presentar de manera interesante y comunicativa. Si hablamos del tiempo en abstracto y usamos el del lugar donde estemos, puede resultar falsa la necesidad de comunicación. Lo que pretendemos es crear la necesidad de transmitir información con un propósito comunicativo. Para ello, *en lugar de centrarse en la información que los alumnos comparten, distribuimos información entre los alumnos y les damos una razón para intercambiarla*¹⁰. De esta forma se da protagonismo a los estudiantes convirtiéndolos en «locutores» por un día. Por otra parte, con esta actividad pretendemos que los alumnos se acostumbren a resolver los problemas comunicativos que pue-

⁸ En *Actividades lúdicas para la clase de español* se incluyen más preguntas, así como una tabla con los adjetivos que los alumnos pueden usar en la segunda fase de la actividad.

⁹ LITTLEWOOD, *op. cit.*, p. 60.

¹⁰ *Ibid.*, p. 100.

dan surgir, usando otros elementos, como los gestos, los dibujos, *crear planes alternativos para resolver el problema comunicativo*¹¹. Pensamos que este método es mejor que simplificar los objetivos de una determinada actividad. Este hecho puede *ser negativo para la confianza personal del alumno y puede hacerle entrar en un shock lingüístico*¹². El alumno posee los elementos básicos para el desarrollo de la actividad, pero está claro que al llevarla a cabo pueden faltarle elementos. Si se introduce de esta forma, se le acostumbra desde el primer día a recurrir a otros elementos (gestos, dibujos...) que aseguran el éxito de la comunicación y ayudan a crear unos hábitos para posteriores intervenciones.

No está de más recordar que *el lenguaje se manifiesta como medio de interacción humana para convencer, admirar, solicitar, ordenar. Al ser un intercambio, dependerá estrechamente de la intención y los propósitos de los participantes. Estos propósitos pueden ser: informar o difundir noticias, conceptos, datos, etc.; compartir impresiones sobre objetos*¹³. Junto a esto debemos considerar *la confianza en el que habla; el principio del presupuesto de la ignorancia según el cual el receptor ignora la información que se le va a dar y que es complementaria del 'principio del presupuesto del conocimiento', según el cual la ignorancia del receptor no puede ser tan total y absoluta que le impida saber de qué se le está hablando*¹⁴.

Desarrollo:

1. El profesor escribe claramente en la pizarra estas estructuras: *Hace } calor, frío, sol, mal tiempo...; Llueve; Nieva } poco, mucho...* En los niveles más avanzados se pueden ampliar tanto el vocabulario como las estructuras.
2. Se entrega a cada alumno un mapa en el que aparece dibujado el tiempo de su país de origen. Es fácil encontrar estos mapas en los diarios digitales de Internet¹⁵. Se les dice que tienen que dar la información meteorológica como si estuviesen en televisión. El alumno tiene más interés real que si entregamos un mapa de un país que para él es, en mayor o menor medida, desconocido. No es extraño que el profesor oiga frases del tipo *Yo hablo por teléfono con Alemania y mi padre dice que es muy frío, ¡¡cinco grados bajo cero y aquí, quince!!*
3. Tras dar la información, el resto de los compañeros puede preguntar al alumno en cuestión sobre el tiempo en otras estaciones o meses. Normalmente este tipo de preguntas surgen sin que el profesor tenga que intervenir: existe un interés de los alumnos por el resto de los países.

¹¹ *Ibid.*, p. 60.

¹² *Ibid.*, p. 60.

¹³ HERVÁS, G., *op. cit.*, p. 28.

¹⁴ *Ibid.*, p. 28.

¹⁵ Las direcciones se pueden conseguir en los buscadores usuales (Altavista, Yahoo...), pero en la página se pueden encontrar muchas de ellas de manera más fácil.

Observaciones:

- a. Existen dos maneras de proceder, según los alumnos estudien en su país o en uno de habla hispana. Si el alumno estudia en su país, el profesor deberá preguntar a cada uno el día anterior cuál es el país ideal para sus vacaciones e intentará conseguir el mapa del tiempo en ese país.
- b. Si el grupo es muy numeroso, recomendamos que se divida la clase en pequeños grupos o en parejas, según la nacionalidad o sus gustos.
- c. Si hay muchos alumnos de una misma nacionalidad, recomendamos entregar a cada uno una parte del país en cuestión: norte, sur..., o también pueden dar las informaciones desde distintos puntos de interés: un alumno podría dar la información de las grandes ciudades, otro la de los lugares con interés para la práctica de algún deporte (estaciones de esquí, playa...), o la de las carreteras (teniendo en cuenta los posibles intereses de los diferentes grupos de personas).

Pretendemos así respetar varias de las «máximas conversativas» de Grice: *Haz que tu contribución sea tan informativa como lo exijan los propósitos del intercambio; No hagas tu contribución más informativa de lo que se exija; Trata de que tu contribución sea verdadera; No digas aquello para lo que careces de evidencia*¹⁶.

¿Serías tan amable de...?

En el aprendizaje de una lengua extranjera, *nunca será suficiente aprender una lista de señales (sean palabras, frases o estructuras) y la correspondiente lista de significados (...)* Los estudiantes necesitarán relacionar las señales con la situación completa en que tiene lugar la comunicación¹⁷.

Tampoco debemos olvidar que *dentro de la comunicación verbal oral de uso espontáneo, la forma más elemental es la comunicación personal y directa, que parece como un proceso de intercambio de información en una relación cara a cara entre dos o más personas*¹⁸. Evidentemente hay que preparar a los alumnos para esta comunicación y hay que enseñarles los significados funcionales de cada enunciado. ¿De qué sirve que el alumno, por escrito, sepa rellenar o completar el diálogo que necesita para pedir favores, si a la hora de hablar no lo usa?

¹⁶ LOMAS, C. y otros (1993), *Ciencia del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, pp. 34-35.

¹⁷ LITTLEWOOD, W., *op. cit.*, pp. 21-22.

¹⁸ HERVÁS, G., *op. cit.*, pp. 27-28.

El aprendizaje de expresiones fijas puede hacerse desde los niveles elementales, con funciones comunicativas sencillas, y también se puede enseñar a modificar parte de la frase fija para pedir otras cosas. Aunque los estudiantes no hayan llegado todavía *al punto en el que puedan realizar opciones dentro del sistema gramatical (...) poseen ya las primeras herramientas para una forma limitada de creatividad en un contexto claramente definido*¹⁹.

En niveles avanzados podemos ir más allá y proporcionar a los alumnos frases alternativas para reaccionar afirmativa o negativamente. De esta forma proporcionamos una habilidad comunicativa que puede ser para muchos estudiantes el objetivo final, ya que pueden no tener el tiempo o la necesidad de adquirir más que esta serie de elementos que les permita sobrevivir en el entorno extranjero. Cubriríamos los objetivos de esos estudiantes aunque no entraríamos en la fase profunda de utilización del lenguaje de forma creativa. En este sentido *el docente deberá realizar su programa u ordenar los contenidos de sus libros atendiendo más a las necesidades funcionales y de vocabulario que a las estructuras gramaticales propiamente dichas. No queremos decir que la gramática esté ausente del currículum, sino que debemos poner más atención a la capacidad de comunicación de las destrezas*²⁰.

En este sentido es interesante recordar la distinción entre significado literal, funcional y social. El significado literal *permite la comunicación si dos personas comparten el mismo comportamiento lingüístico y cultural*²¹. Sin embargo, *las palabras se vuelven más problemáticas cuando tenemos que interpretar su significado funcional*²². Por ejemplo, un alumno extranjero no podría entender la carga social que posee la frase *¿Sería usted tan amable de...?* Comprenderá el significado literal (amabilidad), pero no entendería que es una fórmula que usamos cuando queremos asegurarnos la aceptación de la petición o queremos criticar alguna conducta de forma sarcástica. Es necesario mostrar a los alumnos esos usos sociales, y ejemplo de ello es la actividad que proponemos para pedir favores.

Desarrollo:

1. En primer lugar se les enseñan las diferentes estructuras para pedir con amabilidad: *¿Podría usted...? ¿Me hace el favor de...?*; y la «fórmula mágica» para conseguir que nos hagan caso, que nos escuchen o impedir que rechacen nuestra petición: *¿Sería usted tan amable de...?*²³.
2. Se divide la clase por parejas. Se entrega a cada alumno su tarjeta. En ella estarán las indicaciones para crear una determinada situación con un determinado registro. Se pide a los alumnos que usen un determinado rol con el fin de analizar todas las posibles situaciones en las que se puede encontrar.

¹⁹ LITTLEWOOD, G., *op.cit.*, p. 27.

²⁰ MORENO, C. y TUTS, M. (1998), «El español con fines específicos: "El español en el hotel"», *Carabela*, 44, p. 82.

²¹ LITTLEWOOD, W., *op. cit.*, p. 34.

²² *Ibid.*, p. 36.

²³ Aunque en principio me parecía algo obvio, he observado durante años que a los alumnos les en-

¿Cómo pedirías las siguientes cosas?:

ALUMNO A Pedir cambio de 10.000 pesetas a una cajera de un supermercado.	ALUMNO B Eres cajero de un supermercado. Tienes un mal día.
ALUMNO A Pedir ayuda a un profesor serio.	ALUMNO B Eres profesor. No te gusta ceder.
ALUMNO A Pedir en una zapatería que te arreglen unos zapatos rápidamente.	ALUMNO B Eres zapatero.
ALUMNO A Pedir a un amigo que te preste dinero.	ALUMNO B Tienes dinero y confías en tu amigo.

En una segunda fase de la actividad se les podría pedir la solución ante diferentes situaciones en relación con el tema pero no dándoles un papel extraño. Ahora el alumno es él mismo y deberá solucionar más o menos libremente la situación, teniendo en cuenta el contexto en que se encuentra.

Estás en un restaurante, en un bar o en una tienda. Has pedido... (Reacciona teniendo en cuenta el contexto):

un filete fresco, pero huele mal	vino blanco, y te traen tinto	cambio de 10.000 pesetas, pero te lo dan de 5.000	una cerveza más, pero no la traen	pescado, pero te traen pollo
----------------------------------	-------------------------------	---	-----------------------------------	------------------------------

Se puede sugerir a los alumnos que actúen primero como harían en sus países. Deben dar una respuesta auténtica a esa situación para después comparar con otras posibles respuestas de otros alumnos de otras nacionalidades. Se establece así un intercambio cultural bastante satisfactorio que contribuye además a la creación de un buen ambiente y a la solución de posibles problemas posteriores.

No hay que olvidar la importancia que tienen en este tipo de práctica la entonación y los significados que puede añadir. Proponemos que el profesor vaya dando instrucciones para que el alumno diga la frase con un determinado tono irónico, sarcástico o enérgico, aunque la frase o función comunicativa que use sea de lo más correcta, pues *es innegable el valor que*

canta, y muchas veces, días e incluso semanas después de haberla practicado, han venido diciéndome: *La frase mágica funciona: ayer estaba en un restaurante y...* Comprenden que es efectivo aprender este tipo de estructuras y se sienten felices por entender un poco más la cultura española.

la entonación, el orden de las palabras u otros elementos gramaticales tienen en el mensaje irónico, pero que esto no se puede analizar independientemente del plano significativo de los mismos en la comunicación²⁴. Los docentes debemos procurar que estos conocimientos no queden fuera del currículum, pues es preciso que el profesor vaya dando, junto al conocimiento lingüístico, otras informaciones socio-culturales al alumno para convertirlo en posible interlocutor irónico²⁵. Evidentemente, no todos los alumnos alcanzarán el nivel óptimo de realización, al igual que no todos los hispanohablantes lo usan con igual eficacia, pero es responsabilidad del profesor proporcionárselos.

Coincidimos con Gard Wessling cuando afirma que en la situación intercultural no se dispone del fondo cultural común que sirve como punto de referencia implícito. Cada palabra, cada acto comunicativo, cada gesto puede tener connotaciones que se escapan al otro. Hay que desarrollar por tanto mecanismos y estrategias para asegurar una base común para la comunicación²⁶.

Con la simulación y la dramatización se pretende representar en el espacio del aula todos los elementos que configuren un determinado marco de la sociedad. (...) Esta actividad fomenta el desarrollo de destrezas y su integración (...), aspecto que es un excelente agente de motivación para la expresión oral²⁷.

3. La oralidad y la conversación

Aunque abordemos la expresión oral, las actividades que presentamos a continuación parten de textos escritos y llegan a practicar otras destrezas, pues el desarrollo de las mismas se contempla como un proceso de integración y no parece lógico abordarlas de manera aislada²⁸.

En ocasiones la prensa nos ofrece textos muy interesantes pero que no son adaptados por el profesor, con el consiguiente riesgo de traspasar los errores que cometen los hispanohablantes y de los que nos advierte periódicamente Lázaro Carreter en su famosos «dardos». Por otra parte, también debemos evitar los diálogos artificiales, que van creando un modelo de lengua sin referente fuera del aula.

²⁴ TORRES SÁNCHEZ, M. A. (1993), «El placer de hablar una lengua extranjera», en S. MONTESA y A. GARRIDO (Eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, p. 75.

²⁵ *Ibid.*, p. 76.

²⁶ WESSLING, G. (1999), «Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos Tiempo Libre, Col. Expolingua, Madrid, Edic. Actilibre, p. 277.

²⁷ AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998), «Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos», *Carabela*, 44, pp. 22-23.

²⁸ *Ibid.*, p. 18.

Estaba prohibido²⁹:

Nivel medio y superior.

Desarrollo:

1. Se entrega a cada alumno uno de los temas donde se explican cosas que estaban prohibidas en los años inmediatamente posteriores a la dictadura de Francisco Franco (artículo adaptado de *El País semanal*). Los alumnos disponen de un tiempo para solucionar los posibles problemas de vocabulario y para pensar sobre el tema.
2. Cada alumno debe hablar de su tema a todos sus compañeros, pero utilizando sus palabras. Es importante recordar que no deben leer, sino explicar lo que han leído con sus propias palabras. Tras la exposición, los compañeros pueden pedir aclaraciones o hacer matizaciones.
3. El mismo alumno comparará el tema con su país y pedirá a otros alumnos de distintas nacionalidades que comenten si era igual o no en sus países. Cuando termine, será otro alumno y otro aspecto el que se trate, hasta que todos hayan hablado.

LA LIBERTAD RELIGIOSA La asignatura de religión era obligatoria para todos los estudiantes, quisieran o no. La tradicional <i>maría</i> (asignatura que se considera que no tiene mucho valor y que no se estudia con interés) salió de la Universidad en 1977 y dos años después se hizo optativa y no evaluable en la enseñanza secundaria. Las personas que querían hacerse protestantes tuvieron que esperar a 1980.	EL ABORTO Ni por violación ni por malformación del feto. Aunque había datos que decían que unas 300.000 españolas abortaban cada año en Londres, no estaba permitido el aborto. Hasta 1985 no fue legal.	LA IKURRIÑA Estaba prohibido ondear la bandera en el País Vasco. Tras cuarenta años de prohibición, en 1977 pudieron hacerlo. Veinticinco mil personas vitorearon la bandera nacionalista vasca la noche del 19 de enero.	HOMOSEXUALIDAD Los homosexuales eran detenidos o iban a la cárcel cada vez que las autoridades querían. Como excusa sólo era necesario decir que eran exhibionistas o que estaban causando escándalo público. Se consideraba que eran peligrosos sociales y por eso aparecieron en la Ley de Peligrosidad Social hasta 1979.
CENSURA El día 1 de abril de 1977 desapareció la censura. La prensa y los libros volvieron a respirar. <i>El laberinto español</i> , de Brenan, y los libros de Miller saltaron a los escaparates, así como el famoso destape (fotos de personas sin mucha ropa).	NUDISMO En 1978, el Ministerio del Interior decidió autorizar el desnudo en playas <i>naturistas</i> . Las personas que lo practicaban antes podían ser encarceladas.	DIVORCIO El divorcio era considerado como la <i>condena a muerte de la familia</i> y una <i>fábrica de huérfanos</i> . Por eso estaba prohibido. La ley que lo empezó a permitir salió en 1981. Antes, las personas que vivían juntas, o que eran adúlteras (es decir, que mantenían relaciones sexuales fuera del matrimonio), podían ir a la cárcel.	ANTICONCEPTIVOS El tradicional y vergonzoso <i>condón</i> estaba mal visto por todos. La Iglesia lo prohibía, las farmacias lo ignoraban, los «progres» lo rechazaban porque decían que disminuía el placer. La píldora era un lujo que sólo podían conseguir los que tenían amigos médicos, pues para comprarlas se necesitaba la receta. La legalización llegó en 1978.

²⁹ En *Actividades lúdicas...*, ofrecemos más amplia información sobre esta actividad (variantes, duración...).

Observaciones: Esta actividad se puede realizar en nivel inicial con el siguiente texto adaptado:

Desarrollo:

1. Se les pregunta en qué año nacieron y qué recuerdan de su país en los primeros años de sus vidas: cuáles eran las protestas y problemas de la gente...
2. Se les entrega el texto adaptado y se solucionan las posibles dudas léxicas.
3. Reacción de los alumnos: aunque la comunicación está asegurada, se puede pedir a cada uno su reacción. Como punto definitivo, se dan a los alumnos diez minutos para que piensen en algo que antes funcionaba o les gustaba y ahora no (casas sin luz, casas sin servicio, los hornos artesanos, la comunicación).

Entre los años 1975 y 1978 se produjeron en España grandes cambios. Todo estaba cambiando. *¿Qué estaba prohibido en 1977?*

Si hacemos a la gente esta pregunta, las respuestas pueden ser muy variadas. Podemos imaginar la respuesta de un pesimista: —*Estaba prohibido todo.*

Los optimistas pueden decir: —*Estaba prohibido casi todo.*

Un pragmático puede contestar: —*Es mejor hacer otra pregunta: ¿Qué no estaba prohibido?*

Pero, sin lugar a dudas, 1977 fue un año glorioso para España: empezaron a caer todos los tabúes. Aunque la Constitución fue aprobada en 1978, desde 1976 estaban trabajando las Cortes Constituyentes para elaborar el texto final.

Entre los grandes cambios podemos citar los siguientes:

- Antes sólo existía un informativo en televisión y radio, el famoso «parte», que dependía totalmente del Estado español. A partir de 1977, las emisoras privadas pudieron emitir sus noticias.
- Antes había pena de muerte. Se eliminó en 1978.
- Antes de 1979 estaba prohibida la objeción de conciencia. En 1979 se reconoció la objeción, pero sólo por motivos religiosos. La normal tuvo que esperar hasta 1984.
- Antes de 1977 las mujeres que estaban casadas tenían que pedir permiso a sus maridos para comprar o vender bienes. A partir de este año, pudieron hacerlo sin esa autorización.
- El divorcio estaba prohibido porque era considerado como «una fábrica de huérfanos» o «la condena a muerte de la familia». La ley que lo empezó a permitir salió en 1981.
- Y también estaban prohibidos los anticonceptivos, algunos libros y películas, algunos partidos políticos, el aborto, la libertad religiosa, el nudismo, las manifestaciones, el matrimonio civil...

Explotación oral de una unidad de un libro de texto

Esto es un ejemplo del fruto que podemos sacar para la expresión oral de manuales y guías didácticas, que ya existen en el mercado. Nos vamos a referir a un apartado de las unidades de *Español sin fronteras 1*³⁰.

³⁰ SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I. (1997), *Español sin fronteras 1*, Madrid, SGEL, Unidad 3, pp. 32-34.

Se eligen los primeros cinco diálogos de la unidad.

Desarrollo:

1. Se entrega la siguiente ficha con el fin de que anoten lo que necesiten:

Escucha estos diálogos y después intenta decir dónde están las personas que hablan y qué preguntan :		
Ejemplo: En el supermercado.		
<ul style="list-style-type: none">• <i>Hola, ¿puede decirme dónde está Correos?</i>• <i>Sí, claro. Usted sale de este edificio, va todo recto a la izquierda hasta El Corte Inglés y enfrente está Correos.</i>• <i>Gracias, hasta luego.</i>• <i>De nada, adiós.</i>		
<i>Respuesta: Ellos están en el supermercado. La persona pregunta: «¿Dónde está Correos?».</i>		
Diálogo 1	Diálogo 2	Diálogo 3
¡OJO! PARA RECORDAR:	¡OJO! PARA RECORDAR:	¡OJO! PARA RECORDAR:
Diálogo 4	Diálogo 5	
¡OJO! PARA RECORDAR:	¡OJO! PARA RECORDAR:	

2. Deben oír los diálogos y centrarse en decir sólo dónde están y qué preguntan.
3. Después de oír dos veces y de contestar oralmente, se van estudiando los diálogos con la ayuda del libro de texto. Se anima a los estudiantes a que vayan anotando en la ficha inicial lo que crean más importante de cada diálogo. Los alumnos agradecen este proceder y al final del curso poseen unas fichas muy interesantes, que les permite usar expresiones y frases con bastante precisión. La guía nos informa de en qué cosas es más conveniente insistir. En esta fase proponemos las siguientes actuaciones:

Primer diálogo. Para explotar la expresión *llegar tarde*, lanzo la pregunta a los alumnos: *¿Cuándo es bueno o malo llegar tarde?* Ellos deben contestar usando estructuras del tipo: *Es malo llegar tarde cuando te invitan a cenar tus jefes...* En los diferentes países habrá diferentes consideraciones. Es, pues, un elemento interesante para el intercambio cultural, pues no en todos los lugares y situaciones está mal visto. Además de que ayuda al alumno a memorizar la expresión *llegar tarde* y captar la diferencia entre *ser tarde* y *llegar tarde*.

Segundo diálogo. ¡Vaya! Tras comentar su doble valor, un alumno dice una frase y otro reacciona con la entonación correcta según la noticia. No es necesario defender la utilidad de aprendizaje de este tipo de estructuras, ya que hay muchas situaciones en las que la gente se comunica con una sola palabra. Por eso abogamos por su introducción en la clase y su aprendizaje sistemático, tal como lo presenta este manual.

Tercer diálogo. Se insiste en *¿Qué día es hoy? ¿A qué día estamos?* Para fijar la estructura de la fecha se le pregunta a cada alumno por el día de su cumpleaños. Los alumnos apuntan fechas para no olvidar esos momentos especiales que quizás se vayan a celebrar en la clase, creando así un buen ambiente.

Cuarto diálogo. Se trabaja la expresión *¡Ni hablar!* y se puede añadir *¡Ni pensarlo!* Proponemos que los alumnos inviten a sus compañeros a cosas diferentes (buenas y malas) y que ellos reaccionen con estas expresiones de rechazo o con sus correlativas de aceptación: *¡Qué buena idea!* *¡Claro, qué bien!* Esta actividad permite insistir en lo importante de la entonación, tan relegada a veces en nuestra enseñanza.

Quinto diálogo. A partir de la expresión *¡Qué aburrido!*, proponemos que se sumen otras de parecida índole que se usan para reaccionar normalmente: *¡Qué divertido!* *¡Qué aburrido!* *¡Qué asco!* *¡Qué bien!* *¡Qué rollo!...* El profesor (o los mismos compañeros) puede comunicar cosas y los alumnos ir reaccionando de acuerdo con la situación. Resulta muy instructivo porque ayuda a reaccionar cuando alguien nos habla. Muchas veces los alumnos no dicen nada ante una determinada información, porque no conocen la expresión adecuada. Se callan y pueden parecer ajenos a la situación. Entre las frases que el profesor puede decir están: *Mañana me voy a Marruecos; La semana próxima tengo que trabajar diez horas al día; Mañana va a llover; Esta comida huele mal...*

4. La oralidad y el vocabulario

Enseñar una lengua es también enseñar vocabulario, pues permite que el hablante extranjero se ponga en contacto con la cultura y la vida del pue-

blo; para los lingüistas (...), los estudios de vocabulario han sido los que mejor han plasmado la relación hombre-lengua³¹.

¿Y si digo...?

La actividad que presentamos está pensada para un nivel superior y se basa en el concepto de asociograma, que puede definirse como el conjunto de todas las palabras, hechos y evocaciones de cualquier orden que puedan relacionarse con un concepto (...). Cuando el estudiante de una lengua extranjera realiza un asociograma anota todo lo que se le ocurre con respecto a un concepto. Se trata, pues, de activar los conocimientos previos de los estudiantes. Los nuevos conceptos se relacionan, en tanto que significados, con otros ya asentados en la memoria. De esta suerte se facilita su integración y fijación en una estructura cognitiva previa³².

A través de asociaciones de ideas, ponemos en juego un vocabulario pasivo del alumno y pretendemos que adquiera nuevas relaciones con sus significados. Lo interesante de estas asociaciones es que para cada alumno son diferentes, lo que posibilita entrar después en una valoración de lo dicho, en la que, a modo de juego, se obliga a los alumnos a participar y a tomar parte en el proceso de la enseñanza ofreciendo soluciones a los «problemas». Ésta es una manera lúdica de enseñar y practicar el vocabulario, relacionándolo con la cultura e integrándolo en el alumno, pues cada cultura permite crear asociaciones distintas (...) que están basadas en distintas experiencias sociales y nos remiten a costumbres, hábitos específicos de una cultura y no sólo en la forma de actuar, sino también en la concepción del mundo³³.

Desarrollo:

1. Se divide a la clase por parejas y el docente entrega a cada alumno una ficha. Se informa de que vamos a realizar un test de Rorschach en el que es muy importante la espontaneidad. La información recogida en esa ficha corresponderá al compañero que se entrevista. Cada alumno puede preguntar al profesor las dudas léxicas, pero individualmente, para que su compañero no sepa de qué están hablando.

³¹ ROMERO GUALDA, M. V. (1993), «Enseñanza de vocabulario e interacción cultural», en S. MONTESA y A. GARRIDO (Eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE, Málaga, pp. 179-180.

³² DE CASTRO, MERCEDES (1999), «Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, Actilibre, p. 73.

³³ *Ibid.*, p. 73.

Modelo de ficha³⁴

ALUMNO A		ALUMNO B	
Oler		Imitar	
Pincel		Palco	
Guión		Puente	
Ópera		Retrato	
Cancha		Sembrar	
Periodista		Niebla	
Literatura		Aguja	

- El alumno A debe preguntar a su compañero iniciando las frases del tipo *¿Qué dices si yo digo...?* o *¿Y si digo...?* El alumno B responderá con lo primero que se le venga a la cabeza. La información la apunta su compañero en la ficha, a la derecha de la palabra (Pregunta: *agua* Respuesta: *café*).
- Después le toca preguntar al alumno B siguiendo el mismo procedimiento.
- Terminada esta primera fase, el profesor explica que va a enseñar a toda la clase unos dibujos (manchas del test). Los alumnos deben decir qué ven en ellos sin intentar interpretar. Todos los alumnos hablan y, además, deben apuntar en la ficha la información correspondiente al alumno al que han entrevistado en la primera parte.
- Cada alumno, con los datos obtenidos de su compañero, elabora una pequeña interpretación en un tiempo máximo de diez minutos. Deben usarse estructuras adecuadas para manifestar opinión (*Creo que...*, *Me parece que...*, *En mi opinión...*) y explicar por qué. Se leen en voz alta todas las interpretaciones. Tras cada intervención se permite a los alumnos «interpretados» manifestar su acuerdo o desacuerdo, pero deben hacerlo correctamente con fórmulas del tipo *Estoy de acuerdo en parte/totalmente*, *Eso no es así...*

El árbol genealógico

Aunque esta actividad podría incluirse dentro de las llamadas superficiales y no comunicativas por algunos autores, tiene la ventaja de que enseña al

³⁴ En *Actividades lúdicas...*, ofrecemos muchos más modelos de fichas para el test.

alumno a comunicarse. Como dice Littlewood, *el criterio último para juzgar la utilidad de una actividad lingüística en clase no es sólo si es comunicación, sino también si ayuda a que las personas aprendan a comunicarse*³⁵. En este sentido estamos enseñando a los alumnos elementos del nuevo lenguaje que luego pueden relacionar con aspectos familiares de la realidad (después pueden hablar y preguntar sobre sus verdaderas familias) sin imponerles la necesidad de enfrentarse con actos comunicativos. Un elemento importante para rechazar el uso de la realidad en la enseñanza y aprendizaje de este campo léxico es la experiencia. En muchos casos la realidad familiar de los alumnos es un asunto privado y del que no les gusta hablar. Si se realiza la actividad según la proponemos, se consigue la participación de los alumnos sin que tengan que recurrir a sus experiencias personales y privadas.

Desarrollo:

1. Se explica el vocabulario necesario y se coloca a los alumnos por parejas.
2. Se les pide que elaboren su árbol genealógico, pero incorporando personajes famosos, del mundo de ficción, dibujos animados, etcétera.
3. Cuando hayan preparado el árbol, lo contarán a los demás usando frases del tipo *Mi padre es Mc Giver y mi madre es la profesora. Mi hermano mayor es Bill Clinton y mi abuelo es un extraterrestre*. Es una actividad para un nivel elemental y de una duración de treinta minutos.

Para un nivel medio proponemos la siguiente ampliación:

Lee los siguientes tópicos o estereotipos sobre la familia española³⁶:

LA SUEGRA: Es una especie muy peligrosa. Ataca a traición. Siempre está criticando a su yerno delante de su hija. Va a casa en los momentos más inoportunos.

LA OVEJA NEGRA: Generalmente es un primo que de pequeño era el más rebelde y el peor estudiante. Se casa muy joven y, normalmente, de penalty. Nunca tiene empleo ni va a las reuniones familiares. Vive en un piso de alquiler y siempre tiene muy preocupados a sus padres.

EL TÍO SOLTERO: Casi siempre es el hermano de la madre. Nunca se casó, aunque tuvo una novia en el pueblo durante mucho tiempo. La dejó para irse a estudiar o a trabajar a una gran ciudad. Aparece en casa de vez en cuando y aparca su coche rojo a la vista de todos. Quiere parecer moderno en la ropa. Es muy golfo y juerguista.

EL TÍO PESADO: Normalmente es un hombre. Siempre aparece a la hora de comer. Los hijos lo odian. Cuenta chistes malos de los que hay que reírse por compromiso. Promete que va a llevar a los niños a algún lugar especial, pero nunca lo hace. Antes de marcharse llama a los sobrinos para darles una propinilla ridícula delante de todos.

³⁵ LITTLEWOOD, *op. cit.*, p. 100.

³⁶ GOMAESPUMA (1998), *Familia no hay más que una y el perro lo encontramos en la calle*, Madrid, Temas de Hoy.

¿Existen personajes iguales en tu país? ¿Recuerdas algún otro que también sea un familiar típico?

Vocabulario de las fiestas

M.^a de los Ángeles Torres ha hablado del *placer de articular palabras y jugar con sonidos*³⁷; esta actividad viene a ser un ejemplo de ello. Para su desarrollo se aprovecha el momento cultural en el que se encuentra el hablante (fiestas de Navidad o Semana Santa). Contribuye, pues, a la creación de un buen ambiente y también a familiarizar a los alumnos con los sonidos, a jugar con ellos y con las palabras como si estuvieran en su propia lengua. ¿Cuántas veces hemos oído una palabra que no sabíamos y hemos supuesto o imaginado significados posibles por los sonidos? ¿Por qué no hacer esto mismo en la clase? No olvidemos que *el hablante extranjero cuenta al menos con un problema (...) y es la falta de conocimientos sobre los valores connotativos que los lexemas poseen, formados en muchos casos por informaciones socioculturales concretas, propias de la comunidad nativa. (...) No obstante, el profesor puede facilitar la adquisición de estos recursos indirectos (...), ya desde un nivel de lengua inicial*³⁸. Pero lo que proponemos es un sistema que puede aprovecharse incluso en la enseñanza de conceptos y connotaciones difíciles de una palabra. Si desde el principio se presenta como un juego cuya meta es la originalidad, los alumnos pueden no considerar tan importante el hecho de no encontrar una traducción perfecta de ese vocablo a su lengua. Es recomendable que el profesor sea uno más de la clase y también juegue con las palabras de los idiomas de los alumnos que integren el grupo.

Desarrollo:

1. El profesor pide a los alumnos que digan en su idioma palabras relacionadas con la Navidad o Semana Santa.
2. El profesor empieza a dar definiciones basadas en su carácter onomatopéyico o en el parecido con palabras del español. Luego pide a los alumnos que hagan lo mismo con las palabras que él escribirá en la pizarra. Se les anima a que busquen conexiones con ruidos, comidas, etcétera.
3. Antes de saber la definición correcta, se eligen tres de las más originales. A continuación, el profesor da la definición correcta y se vuelven a elegir tres de las más disparatadas para premiar la originalidad.
4. Con esas definiciones dadas se hace un mural que sirve de decoración temporal durante esas fechas, ampliable con aportaciones de los alumnos (fotos, anécdotas...).

³⁷ TORRES, *loc. cit.*, p. 70.

³⁸ *Ibid.*, p. 70.

Éstas fueron algunas de las definiciones ofrecidas por los alumnos: *Zambomba*: fuegos artificiales; *Villancico*: es un hombre que no respeta la ley y hace cosas malas; *Turrón*: un dulce que es normal en España para la Navidad; *Pandereta*: es un pan de Navidad; *Torrija*: es un «torro» que tiene hipo; *Cañaduz*: la máquina de la que viene la cerveza en el bar; *Varal*: una persona que va al suelo.

Como anillo al dedo³⁹

Hay que recordar de nuevo a la doctora Romero Gualda cuando dice que *todos estarán de acuerdo en aprender el léxico coloquial, pues sienten que con este tipo de vocabulario conocen mejor la vida de la gente que habla español*⁴⁰. En este sentido hay que tener en cuenta siempre la condición de propiedad que debe conseguir el hablante, es decir, la adecuación a la situación y al registro al que pertenece el receptor y será nuestra labor *delimitar en lo posible qué es lo adecuado en cada momento*⁴¹. Ello implica que el hablante posea un código con el que *pueda moverse a gusto en varios registros o niveles, que no deba hablar siempre con un estilo rígido o vulgar (...); el extranjero tiene que saber cuándo puede decir: esto me alucina o esto me sorprende*⁴². Esta reflexión sirve muy bien como introducción a la actividad que nos ocupa, en la que aleccionamos al alumno, ante todo, sobre el contexto y la situación en que se tiene que usar una expresión determinada. Creemos que el presentarla mediante simulaciones y *roles* hace que el alumno entienda que:

- a. El uso de una expresión debe tener siempre en cuenta el contexto y la situación apropiados.
- b. Debe participar y tomar parte activamente en el proceso de aprendizaje.

Desarrollo:

1. El objetivo principal de la actividad (pensada para un nivel superior) es el uso de determinadas expresiones coloquiales, no su aprendizaje. Por ello, antes de iniciar la actividad, el docente debe cerciorarse de que los alumnos recuerdan todas esas expresiones. Se reparten las expresiones entre los alumnos, como si fuesen cartas de una baraja. Los alumnos no deben ver las tarjetas de sus compañeros.
2. Los alumnos se distribuyen en parejas, colocados uno frente al otro y a cada uno se le da una tarjeta con el mismo número. El profesor explica que se van a realizar si-

³⁹ En *Actividades lúdicas...*, ofrecemos más amplia información sobre esta actividad (variantes, duración...), así como un catálogo más amplio de situaciones y expresiones.

⁴⁰ ROMERO, *loc. cit.*, p. 181.

⁴¹ *Ibid.*, p. 184.

⁴² *Ibid.*, pp. 186-187.

mulaciones de situaciones cotidianas. Cada alumno debe desempeñar un papel y seguir las instrucciones que se indican en la tarjeta que se le va a dar a continuación. Es muy importante que los alumnos no enseñen las tarjetas a nadie, y, mucho menos, a su pareja. Además, deben introducir las expresiones que cada alumno tiene y deben hacerlo en la situación y momento adecuados. Se dan unos minutos para que piensen.

3. Pasado un tiempo, la primera pareja empieza a simular la situación. El resto de los alumnos deberá estar muy atento para intentar introducir las expresiones en la situación adecuada. Hay dos expresiones de la baraja que pueden usarse en la misma situación. Cuando un alumno crea que su expresión es oportuna y adecuada, debe incorporarse correcta y oportunamente al diálogo: no podrá decir simplemente la expresión. En ese momento, si la expresión es correcta, la simulación de esa situación se acaba y empieza otra pareja. Se procede de manera semejante hasta que se hayan completado todas las situaciones.

SER LA OVEJA NEGRA	DAR LA NOTA	ANDAR COMO UN PATO	HABLAR POR LOS CODOS
ESTAR CON LA SOGA AL CUELLO	NO CHUPARSE EL DEDO	QUEDARSE CON ALGUIEN = TOMARLE EL PELO	ESTAR ENTRE LA ESPADA Y LA PARED

ALUMNO A ① — Eres la madre. — Es la fiesta de aniversario de bodas de tus padres. — Intenta convencer a tu hija para que vaya bien vestida. Debes insistir. Tú empiezas la conversación.	ALUMNO B ① — Eres la hija. — Es la fiesta de aniversario de los abuelos. — Quieres llevar vaqueros. No cambies de idea.	ALUMNO A ② — Conversación con un amigo sobre una modelo. Habláis de sus cualidades. — Tú crees que es perfecta: destaca todo lo bueno. Tú empiezas la conversación.	ALUMNO B ② — Conversación con un amigo sobre una modelo. — A ti no te gusta su carácter, ni su manera de hablar... — Su forma de andar es horrible. Mantén tu opinión.
---	--	---	---

ALUMNO A ③ En un banco (tú empiezas a hablar): — Eres el cliente: estás en una situación límite. Intenta hablar con el director. — Insiste en tu situación precaria. — Insiste poniendo ejemplos límites: tu hijo debe dejar el colegio y ponerse a trabajar o tú debes ir a pedir a la calle. Tú empiezas.	ALUMNO B ③ En un banco: — Eres el director. — Accedes a hablar con el cliente, pero después de que él haya insistido mucho. — Eres muy duro y difícil de convencer. Sigue siendo duro.	ALUMNO A ④ En el trabajo: — Das una noticia importante a tu compañero: te ha tocado la lotería o has ganado en las quinielas. — Intenta que te crea. Insiste. Empiezas tú a hablar.	ALUMNO B ④ En el trabajo: — Tú sabes que tu compañero es un poco mentiroso. — No te crees nada. Insiste poniendo argumentos.
---	--	--	---

5. Conclusión

Los objetivos de las actividades que hemos presentado son dos:

- Adelantar la práctica de la destreza oral a los niveles iniciales.
- Hacer de la oralidad, más que una destreza aislada, un elemento dinamizador de la gramática, el vocabulario y, por supuesto, la conversación.

Con esto hemos querido que la realidad del aula se acerque a la del exterior, donde los actos de comunicación oral son predominantes e inmediatos. Nuestra opinión coincide con la de Coseriu, para quien la lengua en su totalidad, «¿qué otra cosa es, sino un aspecto del hablar?»⁴³.

6. Bibliografía

- AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998), «Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza de español con fines específicos», *Carabela*, 44, pp. 5-29.
- CALDERÓN CAMPOS, M. y GARCÍA GODOY, M. (1993), «Algunas aproximaciones sobre la autenticidad de los diálogos didácticos: a propósito de los límites de la enseñanza gramatical», en S. MONTESA PEYDRÓ y A. GARRIDO MORAGA (Eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 137-146.
- COSERIU, E. (1978), *Teoría del lenguaje y Lingüística general*, Madrid, Gredos, pp. 285-289.
- DE CASTRO, M. (1999), «Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, Actilibre, pp. 67-86.
- ERENA MÁRMOL, F. y COBOS RUIZ, J. F. (1993), «Técnicas de animación sociocultural y dinámica de grupos: aplicación en el aula de E/LE», en S. MONTESA PEYDRÓ y A. GARRIDO MORAGA (Eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, 1993, pp. 241-246.
- FERNÁNDEZ, S. (1999), «Dinámicas de comunicación en el aula», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, Actilibre, pp. 97-108.
- HERVÁS FERNÁNDEZ, G. (1998), *Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal*, Madrid, Playor.
- LITTLEWOOD, W. (1994), *La enseñanza de la comunicación oral: un marco metodológico*, Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C., y otros (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- MORENO, C. (1998), «La letra jugando entra», en R. BRISSON, A. M. FOLKO y M. LA CALLE (Eds.), *Actes du colloque tenu sur perspectives futures de la lengua española ante el siglo XXI*, Montréal, pp. 189-220.
- MORENO, C. y TUTS, M. (1998), «El español con fines específicos: "El español en el hotel"», *Carabela*, 44, pp. 73-97.

⁴³ COSERIU, E. (1978), *Teoría del lenguaje y Lingüística general*, Madrid, Gredos, p. 285.

- MORENO, C. y otros (1999), *Actividades lúdicas para la clase de español*, Madrid, SGEL, 1999.
- MOUNIN, G. (1979), *Historia de la Lingüística*, Madrid, Gredos, pp. 141-148.
- ROMERO GUALDA, M. V. (1993), «Enseñanza de vocabulario e interacción cultural», en S. MONTESA PEYDRÓ y A. GARRIDO MORAGA (Eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 179-188.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCÍA, C. y SANTOS GARGALLO, I. (1997), *Español sin fronteras I*, Madrid, SGEL.
- SAUSSURE, F. (1980), *Curso de Lingüística General*, Madrid, Akal, pp. 54-55.
- TORRES SÁNCHEZ, M. A. (1993), «El placer de hablar una lengua extranjera», en S. MONTESA PEYDRÓ y A. GARRIDO MORAGA (Eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del III Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, pp. 69-78.
- WESSLING, G. (1999), «Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera IV*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, Actilibre, pp. 267-281.