

Las macrodestrezas en el aula de ELE

Macro skills in the ELE classroom

Makro-Fähigkeiten im ELE-Klassenzimmer

Macro compétences dans la classe ELE

Macro habilidades na sala de aula da ELE

Macro competenze in classe ELE

Навыки макросъемки в классе ELE

ELE教室でのマクロスキル

ELE 课堂上的宏观技能

Celia Cabrera Sequera

Universidad de Jaén

celiacabrerasequera@gmail.com

Páginas 109-123

Fecha recepción: 21/09/2020

Fecha aceptación: 29/11/2020

Resumen.

El presente artículo tiene como objetivo primordial hacer ver al docente de Español como Lengua Extranjera (ELE), que las macrodestrezas o habilidades lingüísticas, deben integrarse y desarrollarse en el aula. Para ello se fundamentan primero conceptos claves, como macrodestrezas o habilidades lingüísticas, para seguidamente hacer una búsqueda teórica basada en diversos autores sobre la comprensión y expresión oral y escrita. Este artículo es debido a la relevancia que tiene la comunicación en todo el mundo. La comunicación oral y escrita son senderos incuestionables en nuestras vidas que nos ceden comunicarnos con el mundo exterior. Es por ello, que uno de los objetivos de este artículo está en facilitar herramientas útiles para el alumnado de ELE, para que se encuentren con un déficit comunicativo.

Palabras clave: destrezas; habilidades lingüísticas; comunicación; motivación extrínseca; juego

Abstract.

The main objective of this article is to make the teacher of Spanish as a Foreign Language (ELE) see that macro-skills or linguistic abilities must be integrated and developed in the classroom. To do this, key concepts are based first, such as macro skills or linguistic skills, to then do a theoretical search based on various authors on oral and written comprehension and expression. This article is due to the relevance of communication throughout the world. Oral and written communication are unquestionable paths in our lives that allow us to communicate with the outside world. That is why one of the objectives of this article is to provide useful tools for ELE students, so that they find themselves with a communication deficit.

Keywords: skills; language skills; communication; extrinsic motivation; game

1.-Introducción.

Durante la historia, la comunicación ha tenido un papel muy significativo en el desarrollo del ser humano y actualmente, nos hallamos en la mencionada "era de la comunicación", es decir, hoy en día, se produce, gracias a los distintos medios y entornos con los que nos podemos relacionar con nuestras familiares, amigos...

El alumnado de LE, a lo largo de sus vidas, tendrán que desafiar momentos como hacer debates orales, realizar trabajos escritos, rellenar documentos, entrevistas de trabajo... que cada vez involucrarán una mayor dificultad y esfuerzo. Todos estos momentos crean, algunas incertidumbres en los alumnos, tanto en niños como en adultos.

Con este artículo se pretende reflexionar sobre las macrodestrezas integradas en el aula de ELE. O también conocidas como habilidades lingüísticas, las cuales son: hablar, escuchar, leer y escribir. Es por ello, que pienso que es un tema de actualidad y en el que quiero hacer hincapié en el aula de ELE, porque es lo que hoy en día enseñamos en clase a nuestro alumnado.

Son muchos los factores que intervienen en este proceso de enseñanza y por ello es importante estudiar cada destreza, para saber cómo enseñar una lengua extranjera a nuestro alumnado. Además de integrar las destrezas en el aula y no verlas como partes, si no, como un todo. Es decir, se debe integrar las cuatro habilidades, en las actividades programadas por el docente para conseguir que nuestro alumnado adquiera la lengua española.

2.-Marco teórico

2.1.- ¿Qué son las macrodestrezas?

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro destrezas que el estudiante de una lengua debe manejar para poder comunicarse con validez en todas las situaciones viables. No hay otra forma de manejar la lengua con un fin. Son conocidas como habilidades lingüísticas, pero de igual forma reciben otros nombres como: destrezas, capacidades comunicativas o, también, macrohabilidades (Cassany, 1994)

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) plantea el desarrollo de competencias generales (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender) y competencias comunicativas de la lengua (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas).

Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión: orales y escritas y al papel que desempeñan en la comunicación: productivas y receptivas.

- Se establecen cuatro destrezas:

1.Expresión oral

2. Expresión escrita
3. Comprensión auditiva (comprensión oral)
4. Comprensión lectora (comprensión escrita)

Las macrodestrezas son habilidades comunicativas desarrolladas en la persona para pueda relacionarse con su ambiente social. Pueden ser de dos tipos:

Macrodestrezas de comprensión:

- Saber escuchar.
- Saber leer.

Macrodestrezas de expresión:

- Saber hablar.
- Saber escribir.

Según el MCER (2002), no se concibe la enseñanza de una destreza aislada por completo del resto, puesto que cada una puede combinarse con las demás (en mayor o menor medida).

Las habilidades lingüísticas no actúan de una manera independiente, es decir, trabajan de una manera integrada, el hablante intercambia constantemente los papeles de emisor y receptor durante el proceso comunicativo.

2.2.-El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE.

La expresión oral forma una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el proceso y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral involucra la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto cooperado, y en un escenario en el que se conviene tratar los significados. La comunicación es un proceso, una labor, asentada en unas destrezas expresivas e interpretativas, es por esto que la expresión, debe deducirse como un conjunto a la comprensión oral, la lectura y la expresión escrita (Baralo, 1999).

Para un estudiante de ELE la adquisición de la destreza para comunicarse oralmente es uno de los objetivos más relevantes y que mayor esfuerzo tienen que dedicar. Con este compromiso tratamos de investigar de manera clara y sencilla, cada uno de los elementos o niveles de dominio que requiere esta habilidad. Comenzaremos por contrastar el trascurso de adquisición de cada uno de ellos en LM y en LE, para conseguir estudiar las necesidades y las propuestas de material didáctico (Baralo, 1999).

Pinilla Gómez (2004: 881) reseña a Jakobson y manifiesta que el contexto de una situación comunicativa depende de varios factores como por ejemplo el entorno social o cultural o bien la relación que hay entre los participantes como por ejemplo la edad, sexo, grado de conocimiento mutuo etc. En otras palabras, el docente debe concienciar

a sus alumnos sobre la importancia que tiene la práctica oral en situaciones naturales y reales para un mayor aprendizaje y desarrollo de la comunicación.

Tanto en LM como en LE, hay varios factores que pueden facilitar o dificultar el paso de comunicación oral. Si los participantes comunican información y hablan de alguna experiencia conocida entre ellos, del trabajo, de familia o de hechos que hayan ocurrido, la validez comunicativa será mucho mayor y les resultará de menor esfuerzo lingüístico.

No obstante, si los hablantes no se conocen o tiene otras culturas diferentes, es más complicado que lleguen a una comunicación fluida, porque les faltará conocimiento para reemplazar todas aquellas cosas que no se explicitan, por ejemplo: los conectores discursivos que expresan relaciones lógicas entre lo que se dice, o si un hablante no nativo de español no sabe cómo nos despedimos habitualmente cuando no queremos seguir hablando más, se sentirá bastante frustrado al ver que no cumplimos con lo prometido (Alcoba, 1999).

La conversación es el juego comunicativo, es una de las maneras de comunicación oral tanto en el emisor como el receptor tienen el compromiso en el desarrollo del mismo. El emisor sigue las reacciones del oyente. Los hablantes corrigen el habla e interceden en el discurso. En la conversación se pueden comunicar tanto de forma verbal o no verbal (gestos, señales...). Como estos signos llegan a ser muy desiguales en las culturas, la superación de la comunicación entre culturas depende de su uso correcto (Tiittula: 1992,139).

El docente de ELE tiene que ser consecuente de las limitaciones y efectos que asigna a la expresión y a la comprensión oral, el hecho de que las secuencias sonoras se produzcan en el momento y se recojan en un proceso temporal, es decir, no hay vuelta atrás de lo que se haya dicho y no admite silencios si no se ha acabado el enunciado. Como dijo Tusón (1997: 22) que "los enunciados pueden ser dichos, murmurados, gritados y, en ocasiones, nos puede molestar o gustar una expresión no por su contenido, sino por cómo ha sido dicha".

Pinilla Gómez (2007: 91) comenta un concepto relevante, como es el de la negociación del significado y lo manifiesta de la siguiente forma:

[...] una habilidad de asegurarse de que la persona con la que se está hablando le ha entendido a uno y que uno le ha entendido a ella; es decir, que los dos están hablando de lo mismo...

Para lograr un acto de comunicación que sea eficaz debemos seguir un proceso que requiere cuatro principios o estrategias metacognitivos. Los cuales son: la planificación, la ejecución, el control y la corrección. Estas estrategias, son la base que el alumnado utiliza para realizar actividades comunicativas (Pinilla Gómez, 2007: 89–96).

Para llevar acabo, las habilidades en la destreza oral, en el aula de ELE, el docente tiene que tener la sesión planificada y estructurada. Hay que fomentar situaciones reales de comunicación, para que el alumnado pueda ampliar las destrezas de comunicación.

La conversación, es un escenario comunicativo en la que el alumnado se va a encontrar principalmente, cuando se hallan en una situación con un hablante nativo. Es normal que en clase no se pueda llegar a situaciones tan reales para practicar como lo es en la vida real, sin embargo, Pinilla Gómez (2007: 89–96) afirma que, estableciendo simulacros de situaciones reales de forma ordenada por el docente, se incrementan las destrezas del desarrollo de la comunicación para el alumnado.

El uso didáctico de la conversación se puede formar de distintos modos, por un lado, podemos tener una conversación espontánea entre el profesor y el alumno, cada uno en sus roles y por el otro lado, el docente puede crear actividades con simulaciones de papeles y objetivos especificados y que deben programarse con anticipación (Coronado, 1994).

Existen varios recursos didácticos, muy motivadores, para practicar y para el desarrollo de la expresión oral y que los docentes de ELE utilizan y llegan a conseguir grandes resultados: canciones de todo tipo, exposiciones preparadas, debates, tertulias, grabaciones en vídeo con guiones escritos, (Casal, 1998).

El trabajo en equipo, permite representar situaciones de comunicación oral de forma más real, en las que se negocia el significado. Varios críticos de estas dinámicas de trabajo, piensan que puede existir influencia de errores entre compañeros, aunque existen investigaciones que afirman que no hay riesgo de ello (Coronado, 1994).

El desarrollo de las habilidades de producción son actividades comunicativas imprescindibles en la enseñanza de una lengua extranjera. Para el alumnado es una de las destrezas más difícil de conseguir (Cinzia, 2006).

Probablemente, se suponga la expresión oral una habilidad compleja porque se presenta de diferentes competencias que varias veces se podrían aislar pero que en la práctica habitan muy interrelacionadas. Pero la pregunta para la enseñanza es si sabiendo esto, y con todos los cambios hacia una enseñanza más comunicativa, no sería mejor aplicar métodos o ejercicios más comunicativos (Kremers, 2000).

2.2.1.-La ansiedad, aspecto que afecta a la expresión oral.

Un cuestionario, relleno por 40 estudiantes eslovenos de español de la Universidad de Ljubljana, cuyo nivel de conocimiento según el MCER está entre el B1 y el B2. Los encuestados tienen entre 19 y 22 años, pero esta variable es insignificante (Kalan, 2007).

Estudiar una segunda lengua resulta una tarea bastante compleja y frustrante. Young (Oxford 2000: 79) ha manifestado que en ocasiones la ansiedad ante el aprendizaje de una lengua está negativamente relacionada con una destreza y no con otra. Así demuestra la correlación negativa de la ansiedad con el rendimiento en ejercicios orales y escritos. Además, algunos investigadores han afirmado que la expresión oral es la habilidad que más ansiedad genera (MacIntyre y Gardner, 1994; Koch y Terrell (cf. Oxford, 2000); Arnold, 2003). Estos son los resultados del cuestionario, que confirman que la expresión oral provoca ansiedad.

Una gran parte de los encuestado ha contestado que en clase y en la vida real, hablar les induce a tener más ansiedad o miedo que al escribir, escuchar o leer. Horwitz y Cope explican que “el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios normales de comunicación, personas normales” (cf. Oxford, 2000: 81).

La habilidad oral exige, aspectos como la agilidad, la rapidez, el contacto directo y es por ello que esto puede suponer más ansiedad. Para aprender una lengua hay que tener una actitud positiva y mucha motivación (Rodríguez, 2004). Se conocen varios estudiantes que sufren bloqueos, no por falta de motivación o de capacidad, sin embargo, sienten miedo frente a situaciones de aprendizaje o al uso real de la lengua (Rodríguez, 2004).

Krashen (1985) manifiesta que dependiendo el filtro afectivo bajo o alto nuestro aprendizaje es dificultado o facilitado. Arnold y Brown explican el efecto de ansiedad: Cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. El temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al lado cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación. La preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita en absoluto la realización de la tarea concreta. (2000: 27)

2.3.-La comprensión lectora en el aula de ELE.

La lectura comprensiva en una lengua segunda, como destreza esencial en el ambiente académico, es complicada, dado que implica procesos mentales estratégicos, conocimientos culturales y lingüísticos. Esta complicación representa un reto, tanto para el alumnado como para el profesor de una L2: por una parte, el alumno pone en juego sus destrezas para interactuar con los libros; por otra parte, la comprensión lectora en una L2 debe ser de forma gradual por el mediante secuencias (Garau, 2015).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) expone el desarrollo de competencias generales (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender) y competencias comunicativas de la lengua (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas). Es la capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de

interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal.

Existen cuatro tipos de lectura, mencionadas por Nunan (1999) de acuerdo a Lunzer y Gardner (1979) y Harrison Augstein y Thomas (1984):

- lectura receptiva: es una lectura rápida y automática que se realiza cuando se leen narraciones.
- lectura reflexiva: en este tipo de lectura generalmente se para para reflexionar sobre lo que se va leyendo.
- lectura por encima (Skimming): obtener una idea general del texto (lectura globalizada)
- lectura escaneo (Scanning): búsqueda precisa de una información, discriminándola del resto (lectura focalizada).

Davies (1995, citado por Nunan, 1999) mantiene que una buena tarea de lectura presenta, normalmente, las consecutivas características:

- Utilización de textos auténticos y desafiantes.
- Proporciona al alumnado con un marco retórico o temático para procesar y examinar el texto.
- Incluye una lectura en voz alta del texto por el docente, o por el estudiante quien seguidamente a continuación lee en silencio.
- Implica a el alumnado a un análisis directo en lugar de preguntas respuestas indirectas.
- Incluye que se realice una visualización o diagrama de la información que contiene el texto.

Parodi (2010) mantiene que “aprender a partir de un texto puede definirse como la habilidad para usar conocimientos adquiridos desde el texto de modo activo y flexible en contextos nuevos y muy posiblemente con propósitos diferentes a los que inicialmente motivaron la primera lectura” (p.138).

Para conseguir la comprensión exitosa de un texto y una representación mental coherente de este por parte del leyente, es preciso completar los conocimientos previos del lector con la información nueva del texto. Es aquí donde tiene lugar las estrategias de comprensión y producción de un texto, ya que la escritura puede llegar a imaginarse como un sentido epistémico, como un instrumento que además de comunicar o informar, puedas aprender otros contenidos.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) en las actividades de comprensión de lectura, la persona como lector recoge y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores.

Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:
– leer para disponer de una orientación general;

- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer:

- para captar la idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones

Varios autores, defienden estudios basados en aspectos de la enseñanza de la lectura tan diversos, y a la vez relacionados, como Solé (1992), con su trabajo sobre la necesidad de trabajar con estrategias para enseñar a leer y la importancia del alumno, Cassany (2006), y su propuesta sobre la relación que se establece entre lector, texto y contexto, u otros más actuales como Zayas (2012) y Figueras y Puig (2013), que realizan a modo general una evaluación y reflexión sobre la manera de leer, se obtiene la conclusión de que la lectura es un camino complicado pero al mismo tiempo muy necesario e importante. Así es, la comprensión lectora es primordial para interactuar en la vida social, puesto para que llegue al auge responde a la atención de tres elementos principales: el alumno (con todos sus conocimientos y experiencia), los textos (con sus distintas características), y el factor contextual (Núñez, 2017)

Un libro constantemente será un utensilio esencial de trabajo a lo que, tanto docente como estudiante, puedan recurrir y ofrecerá los recursos necesarios para ayudar al aprendizaje significativo del estudiante, en cada una de las competencias, a las que se reseña el MCER y el PCIC y autores como Hutchinson y Torres (1994) o Littlejohn (2011), que desde el mismo instante que se opta por un manual se están admitiendo unos valores pedagógicos, unos métodos de trabajo y unos objetivos concretos. Hutchinson y Torres (1994) marcaban cómo en los manuales la teoría se traslada a la práctica y es por ello, entre otras muchas cosas, por lo que el libro de texto, consigue tanta jerarquía dentro de la clase de enseñanza de idiomas.

2.4.-La expresión escrita en el aula ELE.

La escritura es un método mundial de comunicación, como el habla, pero la escritura aprueba transmitir información a través de mensajes que destacan las murallas del tiempo, obteniendo de esta manera un reflejo permanente y espacial. Otro de los agradecimientos que tiene esta técnica es que podemos llegar a almacenar grandes cuantías de información y gestionar estructuras sociales complicadas, por lo que sus principios se confunden con los de la civilización (Sánchez, 2009).

La escritura es la más señalada de las invenciones tecnológicas humanas. Apareció hace relativamente poco, hacia el año 3500 a.C. pero rápido se convirtió en una poderosa tecnología del intelecto que proporcionó la domesticación del hombre salvaje, la relación entre la comunidad social y la transformación de la mente del ser

humano, habiendo diversos elementos principales de nuestra sociedad actual su origen en la escritura (Cassany, 1999: 12).

En la clase de L2, la enseñanza de la escritura resulta indispensable y se percibe debido a que el alumnado tendrá que relacionarse los unos con los otros y además intercambiar con ellas información (cartas, formularios, informes,). No obstante, escribir no solo tiene el uso a situaciones reales, sino que también el alumnado utilizará la escritura para situaciones no reales, es decir, ficticias: cuando hacen ejercicios y resúmenes, cuando toman notas; son escritos comunicativos con fines didácticos (Hedge, 1989).

Existen críticos que plantean la enseñanza de escritura creativa desde el primer instante (Kroll, 1990, Raimés, 1998, Guasch, 1995, 1997, 2004), ya que, defienden que es el nivel de alfabetización del alumno en su lengua materna el que marca el grado de desarrollo efectivo de la escritura en la segunda lengua. En otras palabras, cuanta más formación tenga el alumno en su lengua materna, más interés y habilidad tendrá para una segunda lengua y mayores serán los referentes de los que se consiga aprovechar el alumno.

Según el Marco (2002: 64), en las actividades de expresión escrita (escribir) el usuario de la lengua origina, como escritor, un texto escrito que es leído por uno o más leyentes. Se observa ejemplos como:

- completar formularios y cuestionarios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para:

- Expresión escrita en general.
- Escritura creativa.
- Informes y redacciones.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) estos son algunos ejemplos de textos escritos que debe conocer el alumnado, por lo que reclama la necesidad de introducir materiales auténticos en el aula como el camino más práctico para que se ocasione un output que favorezca el uso real de la lengua y que mediante el canal escrito el alumno llegue a la comunicación. Las tareas de escritura que comprende el Marco son indicaciones para desarrollar tanto estos tipos de texto como los interactivos.

Nunan (2002) muestra la dificultad entre el dominio de la expresión escrita y los factores lingüísticos y cognitivos que se ponen en juego en el proceso de redacción de un texto:

Se ha defendido que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera [...]

Bell y Brunaby (1984) explican la escritura es una actividad cognitiva enormemente compleja, el alumnado que escribe tiene que expresar su control mediante un número de variables simultáneamente. Cuando se escribe una frase se debe tener en cuenta, el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de letras. Además, la persona que escribe debe ser capaz de realizar párrafos y textos con cohesión y coherencia, es decir, que la información que esté plasmando tenga sentido. (p. 36).

Escribir tiene grandes ventajas para el estudiante de una lengua extranjera. Escribir no es la habilidad más habitual la sociedad actual, sin embargo, sin escribir no se puede sobrevivir en el ámbito profesional, ya que, la expresión escrita resulta de vital relevancia, primordialmente en lo referido a trabajos de tipo más técnico. Es por ello, que aquella persona que no sepa escribir es considerada como analfabeto o inferior, tanto en su intelectual como en el grupo social. (Cassany, 1993b: 13-14). A través de la escritura conseguimos comunicarnos por escrito, además, se puede resolver diferentes trámites administrativos, nos damos a conocer y damos a conocer nuestras ideas por medio de artículos, libros, ensayos, etc.

Existe un debate entre lo que el docente debe enseñar en la clase de ELE y lo que se enseña. Varios escritores consideran que solo hay que enseñar tipos de textos que el alumnado necesita producir en su L1 (diarios, cartas informales e informales, lista de la compra, recetas de cocina, etc.), mientras que otros defienden que el alumnado cree textos profesionales, con el fin de conseguir un nivel en esta habilidad que se refleje en la lengua (ampliar los registros, el léxico específico, fórmulas fijas, estructuras lingüísticas complejas, etc.). El estudiante puede beneficiarse de este tipo de conocimientos en la clase de lengua y aportar estos contenidos sobre la clasificación de las ideas, adecuación, cohesión, coherencia y estilo a los textos que escribe en su L1. En nuestra aula, el alumnado aprenderá instrumentos para perfeccionar su expresión en momentos en los que tenga que escribir a un familiar, pedir un empleo o escribir un informe en su trabajo (Sánchez, 2009).

Hayes y Flower en su modelo cognitivo de la composición escrita, aclarando que en la actualidad existe un consenso terminológico en la denominación de estos procesos: planificación, textualización y revisión. En las siguientes líneas se reproduce la definición que explica Cassany (2005: 42-43) sobre estas tres fases.

PLANIFICACIÓN: Incluye toda la actividad destinada a elaborar configuraciones mentales del escrito (esquema, lista, dibujo). En esta fase podemos observar el mensaje que el escritor quiere comunicar, el lector que lo va a leer, planes para organizar el trabajo del autor, experiencias previas de escritura en situaciones parecidas, etc.

TEXTUALIZACIÓN: es la elaboración del texto escrito, partiendo de la planificación elaborada anteriormente. Destacando la elección de la forma lingüística más apropiada para designar a un concepto, ordenar las diferentes ideas en el discurso lineal y gramatical, cohesionar el texto, establecer una graduación temática, etc.

REVISIÓN: consiste en evaluar si lo que ha sido escrito está bien planificado y textualizado. El escritor inspecciona sus ideas sobre el texto y lee sus elaboraciones para examinar posibles errores o mejoras viables y reformularlos.

Autores como Giovannini, Martín Peris, Rodríguez Castilla y Blanco (1996: 81) describen como enseñar la actividad escrita en su libro *Profesor en acción 3*:

A) PRE-ACTIVIDAD

Actividades de presentación del tema: por ejemplo, con un estímulo visual o una audición...

B) FIJACIÓN DE LA TAREA

- a) Descripción de la tarea
- b) Activación de ideas
- c) Presentación de la tipología discursiva: una nota, una carta, un recado, un anuncio, etc.
- d) Dar instrumentos para la actividad: gramática, léxico y funciones
- e) Descripción de la dinámica: individual, grupos...

C) TAREA DE ESCRITURA

- a) Composición
- b) Revisión: en grupos o individual

D) PRESENTACIÓN DE LA TAREA REVISADA O CORREGIDA

- a) Comentario individual, en grupo o todos juntos
- b) Corrección final

E) AUTOEVALUACIÓN Y PUESTA EN COMÚN

- a) Valoración de lo aprendido
- b) Valoración de los errores

2.5.-Escuchar en el aula de ELE.

Entre todas las habilidades lingüísticas, escuchar es la que suele tener menos interés en nuestro día a día. En general, escuchar es entender el mensaje, y para realizarlo tenemos que poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente (Cassany, 1994).

La sociedad dedica entre el 70 y el 80% de las horas en las que está despierto a comunicarse. Un porcentaje de ello, pasa el 9% escribiendo, el 16% leyendo, el 30% y el 45% escuchando (Gauquelin, 1979: 51-56).

La comprensión auditiva, por tanto, compone una tarea comunicativa fundamental en nuestro día a día. En el aula de lenguas extranjeras, esta habilidad tiene un papel imprescindible en el aprendizaje de la lengua meta, ya que, a través de la escucha el alumnado recoge la información (de carácter informativo, lingüístico, metodológico, etc.) comunicada por el docente mediante la lengua oral (Nogueroles, 2010).

Se ha lidiado mucho sobre cómo interviene la mente sobre la onda sonora que escuchamos y cómo llega a comprender su significado. Hay dos puntos de vista más relevantes, el modelo de abajo-arriba (*bottom-up*) y el modelo de arriba-abajo (*top-down*). El modelo abajo-arriba explica, que la mente procesa en un orden definitivo y de una sola orientación: primero identifica los sonidos, a continuación las palabras que componen esos sonidos, después la frase compuesta por esas palabras, seguidamente hay un análisis del contexto semántico para alcanzar la comprensión literal del significado lingüístico básico, y por último el oyente descifra ese significado literal en términos de la situación comunicativa e incluye el significado pragmático, es decir, lo que el hablante quiere decir. (Buck, 2001: 2)

El procesamiento de varios tipos de conocimiento ocurre en una secuencia de manera simultánea o en cualquier otro orden necesario. El conocimiento sintáctico logra ayudar a identificar una palabra o el conocimiento del ambiente puede ayudar a interpretar el significado. Conseguimos comprender el significado de una palabra antes de decodificar su sonido porque poseemos varios tipos de conocimiento, que nos crea expectativas sobre lo que vamos a oír. Es lo que conocemos como el modelo de arriba-abajo que “aborda el enunciado en su totalidad, de forma global, y descomponiendo en unidades cada vez más pequeñas.” (Poch 2000: 12)

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) hay diversos factores que dificultan la comprensión auditiva, como son la superposición de discursos, la reducción fonética, el hecho de que se desconozca el acento, la rapidez del habla, la monotonía en la entonación, el volumen bajo, etc.

Autores como Field (2008) hablan de la relevancia que se les da a conocimientos de gramática y vocabulario y la expresión oral y escrita porque se piensa que son aspectos imprescindibles para el progreso en el aprendizaje de una lengua, por lo que a la comprensión auditiva la dejan en un segundo plano. Este mismo autor, explica que muchos docentes no tienen tiempo y dan relevancia a otras habilidades, ya que, la comprensión auditiva tiene resultados lentos y difíciles de ver, en el alumnado.

El desarrollo de esta habilidad es necesario por varios motivos, como por ejemplo, para tener camino al mundo y poder estar al tanto de lo que ocurre, como vía de comunicación o simplemente por placer (Wilson, 2008).

Behiels (2010), afirma que escuchar, es de vital importancia para conseguir comunicarse, lo que a menudo se identifica erróneamente como solo aprender a hablar. Para esta autora, la comprensión auditiva es principal debido a la gran variedad de situaciones en que los hablantes deben alcanzar mensajes orales en L2; por ejemplo: comprender los mensajes por altavoz del aeropuerto o de la estación, las

noticias en la radio, (Behiels, 2010, p.180). Añade un tercer, por el que la escucha, es primordial en el proceso de comunicación: "las actividades de comprensión auditiva crean un clima relajado en el que el estudiante no pierde la confianza en sí mismo y porque el lenguaje adquirido a través de actividades receptivas prepara el terreno para posteriores actividades productivas" (Ibid., pp.180-181).

Para terminar, con autores que apoyan que la escucha es una habilidad imprescindible tenemos a Wolvin y Gwyn (1996, p.13) manifiestan que la comprensión auditiva es la habilidad más importante de las cuatro, debido a que es la primera que desarrolla la persona, siguiéndole la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita.

2.5.1.-Cómo practicar la escucha.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) explica que en las actividades de comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recoge y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado formulada por uno o más hablantes.

Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- Escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- Escuchar conversaciones por casualidad, etc.

André Conquet (1983), presenta un Decálogo del oyente perfecto. Sus recomendaciones pueden ser más útiles para las situaciones de comprensión más formales (conferencias, exposiciones, etc.):

DECÁLOGO DEL OYENTE PERFECTO

1. Adoptar una actitud activa. Tener curiosidad
2. Mirar al orador
3. Ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta de nosotros mismos
4. Conectar con la onda del orador. Comprender su mensaje y su manera de ver las cosas
5. Descubrir en primer lugar la idea principal
6. Descubrir también los objetivos y el propósito del orador
7. Valorar el mensaje escuchado
8. Valorar la intervención del orador
9. Reaccionar al mensaje
10. Hablar cuando el orador haya terminado

3.-Conclusión.

A lo largo de este artículo se ha tratado de proponer una solución diferente a un problema real en las aulas de ELE, como es el de la falta de motivación y la pérdida de interés por parte de los alumnos.

Es eso lo que se pretende conseguir, que el alumnado aprendan correctamente la segunda lengua; pero no solo basta con que se les enseñen la gramática y el vocabulario, como tradicionalmente se hacía las aulas, sino que los alumnos y alumnas constituyan de forma conveniente las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), consiguiendo con esto que cualquier alumno pueda desenvolverse de forma correcta, dentro de sus límites de nivel, con cualquier persona que pretenda comunicarse con ellos en lengua española, es decir, en situaciones reales de comunicación.

4.-Referencias.

- Aguirre, C. (s. f.). Reportaje publicado en el número 13 de la revista *de ELE Punto y Coma*. Recuperado de <http://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/cultura/el-lenguaje-de-los-jovenes/>
- Baralo Ottonello, M. (2012). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 11(ISSN-e 1699-6569). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanza, G. (1994). *Enseñar lengua*. Recuperado de <https://scholar.google.es/citations?user=6hdlFhoAAAAJ&hl=es&oi=sra>
- Cinzia, F (2006). *La enseñanza de la expresión oral en la clase de ELE el español coloquial*. Vol.1, 2007, ISBN 978-84-96487-19-2, págs. 469-482. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2449904>
- Díez Coronado, M. A. (2016). Porque a escribir se aprende escribiendo. Una propuesta para el aula de ELE. *Tejuelo*, 24(ISSN-e 1988-8430).
- Dolors Poch, O. (2001). Sensación física y realidad mental: de la onda sonora al significado de los enunciados. *Carabela*, 49(ISSN 0213-9715).
- Garau, G., & Negri, S. (2015, septiembre). Leer para aprender: Estrategias didácticas para el abordaje de la comprensión lectora y desarrollo de competencias en el aula ELE. *Signos ELE*. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar>
- Martínez Arbelaz, A. (2016). Tecnología y adquisición de lengua en el extranjero: ¿pueden complementarse mutuamente? *redELE*, 28(ISSN: 1571-4667).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.

Nuna, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.